ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

ISSN 2079-8717

2026 № 5

Научный журнал
Учредитель:
ФГАОУ ВО
«Уральский
государственный
педагогический
университет»

Журнал издается с 2007 года

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере связи и массовых коммуникаций
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-35570
от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации
сериальных изданий (International Standart Serial Numbering – ISSN)
с присвоением международного стандартного номера
ISSN 2079-8717
от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте журнала:
https://pedobrazovanie.ru

Материалы журнала размещаются на платформе
Российского индекса научного цитирования
(РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки,
id=30801

Включен в Объединенный каталог «Пресса России».
Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.
ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства науки и высшего образования РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор
А. П. Усольцев
главный редактор

кандидат психологических наук, доцент
С. А. Водяха
выпускающий редактор

доктор психологических наук, профессор	Н. Н. Васягина	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Л. В. Воронина	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ю. Н. Галагузова	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. Г. Гейн	(Екатеринбург, Россия)
кандидат технических наук, доцент	Н. Н. Давыдова	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	В. А. Далингер	(Омск, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. Зеер	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. М. Игошев	(Екатеринбург, Россия)
доктор наук	Г. Т. Клинков	(Пловдив, Болгария)
доктор филологических наук, профессор	Н. И. Коновалова	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. Коротаева	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. Кусова	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	И. Г. Липатникова	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	С. А. Минюрова	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	М. А. Мосина	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. Оспенникова	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. С. Пурышева	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Н. Сергеева	(Екатеринбург, Россия)
доктор культурологии, доцент	Н. А. Симбирцева	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. А. Симонова	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. Е. Стариченко	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. Сыманюк	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Г. Тагильцева	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук	Л. Цветанова-Чурукова	(Благоевград, Болгария)
доктор наук, профессор	Цинь Хэ	(Чанчунь, Китай)
кандидат социологических наук	А. В. Швецова	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. А. Югова	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University

PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

2026 No. 5

EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor
A. P. USOLTSEV
Editor-in-Chief

Candidate of Psychology, Associate Professor
S. A. VODYAKHA
Executive Editor

Doctor of Psychology, Professor	N. N. VASYAGINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	L. V. VORONINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	YU. N. GALAGUZOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. G. GEIN	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor	N. N. DAVYDOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	V. A. DALINGER	(Omsk, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. M. IGOSHEV	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	G. T. KLINKOV	(Plovdiv, Bulgaria)
Doctor of Philology, Professor	N. I. KONOVALOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	I. G. LIPATNIKOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	M. A. MOSINA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. OSPENNIKOVA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. S. PURYSHEVA	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. N. SERGEEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Cultural Studies, Associate Professor	N.A. SIMBIRTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. A. SIMONOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. E. STARICHENKO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. G. TAGILTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy	L. TSVETANOVA-CHURUKOVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
PhD, Professor	QIN HE	(Changchun, China)
Candidate of Sociology	A. V. SHVETSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. A. YUGOVA	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Рахимов Х. К.
Феномен подлинного наставничества в истории образования и его значение для современной педагогики: сравнительный анализ моделей передачи научно-педагогического наследия 10

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Ганаева Е. А., Муратова А. А.
Предпосылки разработки сетевой модели обучения управленческих команд общеобразовательных организаций 19

Мартынова И. А., Капустина Л. В., Носова Т. М., Ермакова Ю. Д.
Принципы построения бесшовного образования в России 34

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Гулов А. П., Касаткин П. И.
За пределами «золотого стандарта»: матричная модель методологической строгости педагогического исследования 46

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Коновалов А. А., Украинцев В. А., Колесникова К. А.
Влияние систематических занятий игрой го на психологическую готовность к школе у детей старшего дошкольного возраста 59

Сварковская Л. А., Удина Е. Н., Червинская О. Ю.
Проектная деятельность как средство подготовки будущих воспитателей к использованию средств визуализации в образовательном процессе дошкольной образовательной организации 69

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Амурская О. В., Амурский С. В., Комарова И. Г., Ирхин В. Н., Тарасова С. И., Польщикова В. С.
Образовательная кинезиология и концепция учебного потока: теоретические основы и педагогические импликации 80

Ван Цзыжуй
Методика оценки уровня сформированности музыкального кругозора учащихся китайских начальных школ 90

Попова Н. Ю.
Внутренняя система оценки качества образования в школах с низкими образовательными результатами с учетом персонифицированного подхода 99

Станкевич П. В., Колтыгина Е. В., Налимова О. О., Волков Э. В.
Оценка сформированности базовой компетенции безопасного поведения у обучающихся старших классов 111

Цзин Ху
Стратегии формирования эстетической грамотности в процессе обучения английскому языку в старших классах средней школы Китая 123

Чертовикова О. Н., Слепухин А. В.
Реализация критериально-уровневого подхода в процессе диагностики функциональной математической грамотности у обучающихся средней школы 134

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Андреева Е. Е., Галагузова Ю. Н., Водяха Ю. Е.
Профессиональная приверженность педагога в зеркале отечественных и зарубежных исследований 146

Восковская А. С.
Исследование способов снижения тревожности в процессе обучения спонтанному говорению на иностранном языке студентов неязыковых вузов 158

Дзюба Е. В., Еремина С. А.
Искусственный интеллект в развитии лингвокультурной компетенции иностранных студентов-филологов: возможности и ограничения 168

Дрога М. А.
Мотивационная составляющая в обучении иностранных инженеров русскому языку .. 181

Дяо Мупэн, Ян Дэчэн, Цао Фуцюань
Подготовка кадров на основе интеграции специализации и инноваций в приграничных прикладных вузах 188

Ермишина Е. Ю., Наронова Н. А., Белоконова Н. А., Шкиндер Н. Л., Моисеева Л. В., Бадьина Т. А.
Методика организации лабораторного практикума факультативного курса «Экологическая химия» с использованием виртуальных технологий в медицинском вузе 200

Куликова К. М.
Обучение иностранному языку в неязыковых вузах: почему студенты не говорят на иностранном языке? 212

Куприна Н. Г., Ян Дунсюй
Развитие у китайских студентов-вокалистов ценностного отношения к русской оперной классике: методические решения 224

Куприянов Б. В., Карпова Е. М., Козырева Т. В., Петрова М. С.
Пилотный проект студенческого инициативного бюджетирования в Костромском университете: организационные аспекты и первые итоги 230

Линь Явэнь
Характеристики и факторы международной студенческой мобильности 244

Маджуга А. Г., Моисеева Л. В.
Исследование взаимосвязи профессиональной депривации с профессиональными ценностями студентов вуза гуманитарного профиля: ценностно-компетентностный подход 252

Мухортова Е. А., Ремизова М. С.
Работа с профессиональной лексикой на основе компонентов критического мышления (на примере иноязычной подготовки экономистов) 261

Непомнящих Е. А., Барышникова У. Н.
Реализация регионального компонента в методике русского языка как иностранного на основе квиза 273

Пехова Д. И.
Формирование профессионально ориентированной лексической компетенции у студентов направления «Информационная безопасность» при обучении английскому языку 286

Рожков И. В.
Концептуальная квалиметрическая модель оценки готовности ветеранов специальной военной операции к обучению в системе непрерывного образования 296

Романенко Т. В.
Непрерывное образование как фактор формирования социальной компетентности выпускников среднего профессионального образования 310

Садыгова А. И., Юсупова Л. Г., Зеленов Ю. Н.
Цифровая трансформация обучения русскому языку как иностранному: экспериментальное исследование эффективности цифровых инструментов при обучении китайских студентов 323

Седов С. А., Леонтьев А. В.
Описательная модель подготовки педагогов профессионального образования к реализации интеграционных процессов 330

Смирная А. А., Смирнова А. В.
Авторский проект как средство повышения творческой компетентности преподавателей вузов 343

Тархан Л. З., Алиева С. Ю.
Сферы проявления негативного влияния цифровых технологий на профессиональный образовательный процесс 357

Тиняков С. В., Щербатых Л. Н.
Анализ практики формирования профессиональных ценностных ориентаций курсантов ведомственных учебных заведений на основе боевых традиций 364

Цао Паньпань, Ван Лань
Обучение постредактированию китайско-русского машинного перевода технических инструкций 373

Шибанкова Л. А., Прокофьева Е. Н.
Академическая мотивация будущих инженеров в контексте трансформации высшего образования: детерминанты, риски и точки роста 383

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Дроздова А. А.
Обогащение образовательной среды вуза практиками взаимного обучения как условие формирования цифровой готовности будущих педагогов 391

Иманова О. А.
Система комплексного оценивания формирующего характера образовательных достижений будущих педагогов посредством электронного портфолио в информационно-образовательной среде вуза 399

Пешкова И. А.
Сравнительный анализ средств оценивания готовности будущего педагога к решению реальных профессиональных задач в условиях здоровьесберегающей образовательной среды 412

Смышляева О. В.
Модель формирования ИИ-компетентности будущих педагогов 424

Худякова А. В.
Особенности подготовки учителя физики к использованию сквозных технологий в учебном процессе 431

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Быкова С. С.
Структурно-функциональное рассогласование супружеских ролей как предиктор снижения уровня удовлетворенности браком 439

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Зак Г. Г., Семенова Е. В., Бездетко С. Н., Максимова М. О.
Метод экспертных оценок в процедуре адаптации опросного метода в психолого-педагогической диагностике подростков с задержкой психического развития 447

Прищепова И. В.
Предупреждение дизорфографии, вызванной нарушением фонематической основы орфографической деятельности, у младших школьников 454

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Макарова И. А., Сергеев А. Н., Сергеева Е. В., Новикова Е. С.
Программно-методическое сопровождение деятельности организаций отдыха детей и их оздоровления: конструктор программ лагерных смен 463

Информация для авторов 477

CONTENTS

HISTORY OF EDUCATION

Rakhimov Kh. K.
The Phenomenon of Authentic Mentorship in the History of Education and Its Significance for Modern Pedagogy: A Comparative Analysis of Models of Transmitting Scientific and Pedagogical Heritage 10

EDUCATION STRATEGIES

Ganaeva E. A., Muratova A. A.
Prerequisites for Developing a Network-Based Training Model for Management Teams of General Education Organizations 19

Martynova I. A., Kapustina L. V., Nosova T. M., Ermakova Yu. D.
Principles of Modeling a Seamless Education in Russia 34

THEORY OF EDUCATION

Gulov A. P., Kasatkin P. I.
Beyond the "Gold Standard": A Matrix Model of Methodological Rigour in Pedagogical Research 46

PRESCHOOL EDUCATION

Konovalov A. A., Ukraintsev V. A., Kolesnikova K. A.
The Impact of Systematic Go Classes on Psychological School Readiness in Older Preschool Children 59

Svarkovskaya L. A., Udina E. N., Chervinskaya O. Yu.
Project Activities as a Means of Preparing Future Preschool Teachers to Use Visualization Tools in the Educational Process of Preschool Educational Institutions 69

SCHOOL EDUCATION

Amurskaya O. V., Amursky S. V., Komarova I. G., Irkhin V. N., Tarasova S. I., Polshchikova V. S.
Educational Kinesiology and the Concept of Learning Flow: Theoretical Foundations and Pedagogical Implications 80

Wang Zirui
Method of Assessing the Level of Development of the Musical Horizon of Students in Chinese Primary Schools 90

Popova N. Yu.
An Internal System for Assessing the Quality of Education in Schools with Low Educational Results, Taking into Account a Personalized Approach 99

Stankevich P. V., Koltygina E. V., Nalimova O. O., Volkov E. V.
Assessment of the Formation of the Basic Competence of Safe Behavior among High School Students 111

Jing Hu
Strategies for Developing Aesthetic Literacy in the Process of Teaching English in Senior Secondary Schools in China 123

Chertovikova O. N., Slepukhin A. V.
Implementation of a Criterion-Based Approach in the Process of Assessing Functional Mathematical Literacy in Secondary School Students 134

PROFESSIONAL EDUCATION

Andreeva E. E., Galaguzova Yu. N., Vodyakha Yu. E.
Professional Commitment of a Teacher in the Mirror of Domestic and Foreign Research 146

Voskovskaya A. S.
Researching Ways to Reduce Anxiety in Teaching Spontaneous Speaking in a Foreign Language Among Students of Non-linguistic Universities 158

Dziuba E. V., Eremina S. A.
Artificial Intelligence in the Development of Linguocultural Competence Among International Philology Students: Opportunities and Limitations 168

Droga M. A.
Motivational Components in Teaching Russian to Foreign Engineers 181

Diao Mupeng, Yan Decheng, Cao Fuquan
Training of Personnel Based on the Integration of Specialization and Innovation in Applied Higher Education Institutions in Border Regions 188

Ermishina E. Yu., Naronova N. A., Belokonova N. A., Shkinder N. L., Moiseeva L. V., Badyina T. A.
Methodology for Organizing a Laboratory Practical Course in the Optional Course "Ecological Chemistry" Using Virtual Technologies in a Medical University 200

Kulikova K. M.
Foreign Language Learning in Non-language Universities: Why Don't Students Speak a Foreign Language? 212

Kuprina N. G., Yang, Dongxiu
The Development of Chinese Vocal Students' Value Attitude to Russian Opera Classics: Methodological Solu-tions 224

Kupriyanov B. V., Karpova E. M., Kozyreva T. V., Petrova M. S.
Pilot Project of Student participatory Budgeting at Kostroma University: Organizational Aspects and First Results 230

Lin Yawen
Characteristics and Factors of International Student Mobility 244

Madzhuga A. G., Moiseeva L. V.
Investigation of the Relationship Between Professional Deprivation and Professional Values of Humanities University Students: A Value-Competence Approach 252

Mukhortova E. A., Remizova M. S.
Proceeding Professional Vocabulary Based on the Components of Critical Thinking (by the Example of Foreign Language Training for Economists) 261

Nepomniashchikh E. A., Baryshnikova U. N.
Implementing the Regional Component in the Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language Using Quizzes 273

Pekhova D. I.
Developing Professionally Oriented Lexical Competence in English Language Teaching for Information Security Students 286

Rozhkov I. V.
A Conceptual Qualimetric Model for Assessing the Readiness of Special Military Operation Veterans for Learn-ing in the System of Lifelong Education 296

Romanenko T. V.
Continuing Education as a Factor in the Formation of Social Competence of Secondary Vocational Education Graduates 310

Sadigova A. I., Yusupova L. G., Zelenov Yu. N.
Digital Transformation of Russian as a Foreign Language Learning: An Experimental Study of the Effectiveness of Digital Tools in Teaching Chinese Students 323

Sedov S. A., Leontiev A. V.
Descriptive Model of Vocational Education Teachers Training for the Implementation of Integration Processes 330

Smirnaya A. A., Smirnova A. V.
Author's Project as a Means of Enhancing the Creative Competence of University Teachers 343

Tarkhan L. Z., Alieva S. Yu.
Spheres of Manifestation of the Negative Impact of Digital Technologies on the Professional Educational Process 357

Tinyakov S. V., Shcherbatykh L. N.
Analysis of the Practice of Developing Professional Value Orientations in Cadets at Institutional Training Academies Based on Combat Traditions 364

Cao Panpan, Wang Lan
Teaching Post-editing of Chinese-to-Russian Machine Translation of Technical Instructions 373

Shibankova L. A., Prokofieva E. N.
Academic Motivation of Future Engineers in the Context of Higher Education Transformation: Determinants, Risks and Growth Points 383

PEDAGOGICAL EDUCATION

Drozdova A. A.
Enriching the University Educational Environment with Peer Learning Practices as a Condition for Forming the Digital Readiness of Future Teachers 391

Imanova O. A.
A System for Comprehensive Assessment of the Formational Nature of Educational Achievements of Future Teachers Using an Electronic Portfolio in the University's Information and Educational Environment 399

Peshkova I. A.
Comparative Analysis of Assessing the Readiness of Future Teachers to Solve Real Professional Problems in a Health-Saving Educational Environment 412

Smyshliaeva O. V.
A Model for Developing AI Competence in Future Teachers 424

Khudyakova A. V.
Features of Physics Teacher Training to the Use of Emerging Technologies in the Educational Process 431

PSYCHO-PEDAGOGICAL EDUCATION

Bykova S. S.
Structural and Functional Misalignment of Marital Roles as a Predictor of Decreased Marital Satisfaction 439

INCLUSIVE EDUCATION

Zak G. G., Semenova E. V., Bezdetko S. N., Maksimova M. O.
The Expert Assessment Method in the Process of Adapting Questionnaire-Based Instruments for the Psychological and Pedagogical Assessment of Adolescents with Developmental Delays 447

Prishchepova I. V.
Prevention of Dysgraphia Caused by a Violation of the Phonemic Basis of Spelling Activity in Primary School Students 454

SUPPLEMENTARY EDUCATION

Makarova I. A., Sergeev A. N., Sergeeva E. V., Novikova E. S.
Program and Methodological Support for Children's Recreation and Healthcare: Camp Shifts Program Constructor 463

Information for authors 477

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013
ББК Ч403(2) ГРНТИ 14.09.03 Код ВАК 5.8.1

ФЕНОМЕН ПОДЛИННОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ПЕРЕДАЧИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ

Рахимов Хасанбой Камолиддин угли,
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-2401-0332
соискатель PhD, независимый исследователь; преподаватель факультета социальных и прикладных наук, Андижанский государственный педагогический институт, Республика Узбекистан, г. Андижан, rahimovxasanboy25@gmail.com

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: наставничество; подлинное наставничество; система наставничества; история педагогики; научно-педагогическое наследие; преемственность поколений; нравственная ответственность педагога; сравнительно-исторический анализ

АННОТАЦИЯ. *Проблема исследования.* В условиях цифровой трансформации образования и активного развития института наставничества возрастает необходимость историко-педагогического осмысления феномена подлинного наставничества: чем оно отличается от формального сопровождения обучающихся и каким образом обеспечивает сохранение научно-педагогического наследия? Цель исследования – выявить исторические закономерности развития наставничества в различных педагогических традициях и определить роль подлинного наставника в преемственности научно-педагогических традиций. *Методология и методы исследования.* Работа основана на историко-педагогическом, сравнительно-историческом, сравнительно-сопоставительном и аксиологическом подходах; источниковую базу составили труды классиков педагогической мысли и современные исследования по проблеме наставничества. *Основные результаты.* Проведен сравнительный анализ античной, восточной (конфуцианской), исламской, западноевропейской и российской моделей наставничества; выявлены их общие и национально-специфические черты. Научная новизна результатов состоит в теоретическом обосновании подлинного наставничества как самостоятельного историко-педагогического феномена и в разработке его концептуальной модели, включающей ценностно-нравственный, личностно-коммуникативный, культурно-педагогический и результативный компоненты. Практическая и теоретическая значимость результатов заключается в возможности использования предложенной модели при проектировании программ подготовки педагогических кадров и систем наставничества в вузах. *Содержательные выводы.* Установлено, что сохранение научно-педагогического наследия обеспечивается не только письменной фиксацией знаний и деятельностью образовательных институтов, но прежде всего самоотверженностью, преданностью делу и нравственной ответственностью подлинных наставников.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Рахимов, Х. К. Феномен подлинного наставничества в истории образования и его значение для современной педагогики: сравнительный анализ моделей передачи научно-педагогического наследия / Х. К. Рахимов // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 10–18.

THE PHENOMENON OF AUTHENTIC MENTORSHIP IN THE HISTORY OF EDUCATION AND ITS SIGNIFICANCE FOR MODERN PEDAGOGY: A COMPARATIVE ANALYSIS OF MODELS OF TRANSMITTING SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL HERITAGE

Rakhimov Khasanboy Kamoliddin ugli,
PhD Candidate, Independent Researcher; Lecturer of the Faculty of Social and Applied Sciences, Andijan State Pedagogical Institute, Republic of Uzbekistan, Andijan

KEYWORDS: mentorship; authentic mentorship; mentorship system; history of pedagogy; scientific and pedagogical heritage; intergenerational continuity; teacher's moral responsibility; comparative-historical analysis

ABSTRACT. *Research problem.* Amid the digital transformation of education and the growing role of mentoring institutions, there is an increasing need for a historical-pedagogical understanding of authentic mentorship: how does it differ from formal supervision of learners, and how does it ensure the preservation of scientific and pedagogical heritage? The purpose of the study is to identify historical patterns in the development of mentorship across pedagogical traditions and to determine the role of the authentic mentor in the continuity of scientific and pedagogical traditions. *Methodology and methods.* The study relies on historical-pedagogical, comparative-historical, comparative and axiological approaches, drawing on classical works of pedagogical thought and recent research on mentorship. *Main results.* A comparative analysis of the ancient, Eastern (Confucian), Islamic, Western European and Russian models of mentorship was carried out, revealing their common and culturally specific features. Scientific novelty lies in the theoretical justification of authentic mentorship as an independent historical-pedagogical phenomenon and in the development of its conceptual model, comprising value-moral, personal-communicative, cultural-pedagogical and outcome components. *Practical and theoretical significance.* The proposed model can be applied in designing teacher-training programmes and university mentoring systems. *Conclu-*

© Рахимов Х. К., 2026

sions. The preservation of scientific and pedagogical heritage depends not only on written records and educational institutions, but primarily on the self-sacrifice, dedication and moral responsibility of authentic mentors.

FOR CITATION: Rakhimov, Kh. K. (2026). The Phenomenon of Authentic Mentorship in the History of Education and Its Significance for Modern Pedagogy: A Comparative Analysis of Models of Transmitting Scientific and Pedagogical Heritage. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 10–18.

Введение

В XXI в. институт наставничества вновь оказался в центре внимания мировой педагогической науки. Цифровая трансформация образования, интернационализация научного пространства, развитие искусственного интеллекта и изменение характера профессиональной подготовки обусловили необходимость поиска эффективных механизмов передачи не только знаний и профессиональных компетенций, но и научных традиций, педагогических ценностей и академической культуры. В этих условиях наставничество рассматривается как один из ключевых факторов обеспечения преемственности поколений в системе образования.

Несмотря на значительное количество исследований, современная педагогическая литература преимущественно рассматривает наставничество как организационную модель, технологию сопровождения обучающихся или инструмент профессиональной адаптации молодых специалистов. Значительно меньше внимания уделяется его историко-педагогической природе, нравственным основаниям и роли в сохранении научно-педагогического наследия. В результате наставничество нередко интерпретируется как совокупность формальных функций, тогда как его ценностное содержание и историческая миссия остаются недостаточно раскрытыми.

История образования показывает, что устойчивое развитие науки и педагогической мысли определялось не только созданием школ, университетов и письменных источников. Решающую роль в сохранении научно-педагогического наследия играли подлинные наставники, которые благодаря нравственной ответственности, самоотверженности и преданности своему призванию обеспечивали преемственность знаний, научных традиций и культурных ценностей между поколениями. Исторический опыт различных цивилизаций свидетельствует о том, что независимо от культурных, религиозных и национальных различий фундаментальные основы подлинного наставничества оставались неизменными: в античной философии, восточной и исламской педагогических традициях, а также в европейской и российской педагогике наставник выступал не только носителем знаний, но и хранителем интеллектуальных и нравственных ценностей.

Вместе с тем в современной педагогической науке отсутствует целостное историко-педагогическое осмысление феномена подлинного наставничества как самостоятельного механизма сохранения и развития научно-педагогического наследия, что обусловливает актуальность настоящего исследования.

Дополнительную остроту проблеме придает то обстоятельство, что понятие «наставничество» в последние годы приобрело статус официального термина образовательной политики: оно закреплено в национальных проектах развития образования, программах поддержки молодых педагогов и стратегиях подготовки научных кадров как в России, так и в странах Центральной Азии, включая Республику Узбекистан. Массовое внедрение наставнических программ порождает риск подмены содержательной, ценностной сути наставничества его внешней, отчетной формой: количеством проведенных мероприятий, заполненных индивидуальных планов и формальных отчетов. В этих условиях обращение к историческому опыту различных цивилизаций приобретает не только теоретическое, но и практическое значение, поскольку позволяет восстановить исходное понимание наставничества как глубокого личностного и нравственного взаимодействия, предшествовавшего его институционализации.

Цель исследования заключается в сравнительном историко-педагогическом анализе феномена подлинного наставничества и выявлении его роли в сохранении и развитии научно-педагогического наследия различных цивилизаций. Достижение цели предполагает решение следующих задач: раскрыть теоретико-методологические основания феномена подлинного наставничества; провести сравнительный анализ античной, восточной, исламской, западноевропейской и российской моделей наставничества; разработать концептуальную модель подлинного наставничества; определить его значение для современной педагогики.

Анализ последних исследований и публикаций

Проблематика наставничества активно разрабатывается в современной отечественной и зарубежной педагогике. Так, Л. И. Кленина и П. В. Макаров рассматривают исторические аспекты становления

наставничества в отечественном образовании, показывая эволюцию организационных форм наставнической деятельности [2]. П. А. Амбарова и Н. В. Шаброва анализируют меры поддержки научного наставничества в российских университетах и институциональные модели его организации, акцентируя внимание на управленческом аспекте проблемы [1]. Н. В. Тихонова, Ф. Л. Ратнер и И. Ю. Вергасова обращаются к сравнительному анализу зарубежных (прежде всего французских) и российских практик наставничества начинающих педагогов, выявляя потенциал использования международного опыта [5]. А. В. Чагина, А. А. Максименко и Т. Л. Крюкова исследуют эмпатию и активные формы наставничества у российских учителей на материале эмпирического исследования [7].

Так, П. А. Амбарова и Н. В. Шаброва на основании эмпирического исследования с участием 30 научных наставников российских университетов выделяют институциональные модели научного наставничества и показывают, что их устойчивость определяется не только нормативным регулированием, но и наличием у наставника внутренней мотивации к передаче исследовательского опыта [1]. Н. В. Тихонова с соавторами, опираясь на анализ французской системы подготовки начинающих педагогов, приходят к выводу, что эффективность наставничества напрямую связана со степенью личного, а не только процедурного участия наставника в профессиональном становлении подопечного [5]. В свою очередь, А. В. Чагина, А. А. Максименко и Т. Л. Крюкова эмпирически фиксируют дефицит так называемого «активного» наставничества среди российских учителей: педагоги демонстрируют готовность к уважительному, сочувственному общению с подопечными, но избегают более затратных по времени и усилиям форм сопровождения, что авторы связывают с недостаточной внутренней вовлеченностью наставника в наставнический процесс [7].

Анализ приведенных работ показывает, что современная научная литература преимущественно рассматривает наставничество в его функциональном, организационно-управленческом и эмпирическом измерениях: как технологию сопровождения молодых специалистов, как элемент институциональной политики вуза или школы, как предмет психологической диагностики. При этом за пределами внимания исследователей остается вопрос об историко-культурных истоках феномена и о том, что именно отличает подлинное наставничество от его формальных, административных форм. Не решенной остается задача сравнительно-исторического сопоставления моделей наставничества, сложившихся в разных цивилизациях, и построения на этой основе обобщающей концептуальной модели. Настоящее исследование призвано восполнить указанный пробел.

Методология и методы исследования

Методологическую основу исследования составили историко-педагогический, сравнительно-исторический, сравнительно-сопоставительный и герменевтический подходы, дополненные аксиологическим и антропологическим анализом. Историко-педагогический подход позволил проследить развитие наставничества в различных цивилизациях в его конкретно-историческом контексте. Сравнительно-исторический и сравнительно-сопоставительный методы применялись для выявления общих и национально-специфических характеристик античной, восточной, исламской, западноевропейской и российской моделей наставничества. Герменевтический метод использовался при интерпретации первоисточников – диалогов Платона, трактатов Аристотеля, «Лунь юй» Конфуция, сочинений аль-Фараби, трудов К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского. Аксиологический подход позволил раскрыть ценностную природу наставничества, а антропологический – рассмотреть наставника и ученика как целостных личностей.

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе осуществлялись отбор и критический анализ первоисточников и научной литературы по проблеме наставничества в различных педагогических традициях. На втором этапе проводился сравнительный анализ выявленных моделей наставничества по единым основаниям: понимание функции наставника, механизм передачи знаний, характер ответственности наставника. На третьем этапе на основе полученных результатов была разработана и теоретически обоснована концептуальная модель подлинного наставничества, включающая ценностно-нравственный, личностно-коммуникативный, культурно-педагогический и результативный компоненты.

Источниковую базу исследования составили две группы материалов. Первую группу образуют первоисточники: диалоги Платона и трактаты Аристотеля, «Лунь юй» Конфуция в академических переводах, трактат аль-Фараби «О взглядах жителей добродетельного города», педагогические сочинения К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского, «Великая дидактика» Я. А. Коменского и работы И. Г. Песталоцци и И. Ф. Гербарта. Вторую группу составили современные научные исследования 2023–2024 гг., посвященные органи-

зационным, психологическим и сравнительно-педагогическим аспектам наставничества. Сопоставление этих двух групп источников – классических и современных – позволило не только реконструировать историческую логику развития феномена, но и оценить, в какой мере его исходное ценностное содержание сохраняется в практике современного образования.

Изложение основного материала исследования

Античная традиция наставничества. История образования свидетельствует о том, что наставничество является одним из наиболее древних педагогических феноменов. Задолго до возникновения организованных образовательных учреждений передача знаний, профессионального опыта, нравственных норм и культурных ценностей осуществлялась в непосредственном взаимодействии старшего и младшего поколений [16]. Именно античная Греция впервые придала наставничеству глубокое нравственное и интеллектуальное содержание: образование стало рассматриваться не только как процесс овладения знаниями, но и как средство формирования личности, способной к разумному мышлению и нравственному выбору [16].

Основоположником данной традиции считается Сократ (469–399 гг. до н. э.). В отличие от софистов, рассматривавших обучение преимущественно как средство подготовки успешного оратора и гражданина, Сократ видел главную цель наставника в духовном и нравственном развитии личности. Разработанный им метод диалога (майевтика) основывался на убеждении, что истинное знание невозможно передать в готовом виде – оно рождается в процессе совместного поиска истины посредством вопросов и критического анализа; наставник выступал не источником готовой информации, а проводником, развивающим самостоятельность мышления ученика и его способность к нравственному самоопределению [16]. Именно это различие – между наставником как транслятором полезного навыка и наставником как соучастником нравственного поиска ученика – впоследствии станет одним из ключевых критериев разграничения формального и подлинного наставничества. Идеи Сократа получили развитие в наследии Платона (427–347 гг. до н. э.), основавшего Академию – первую устойчивую философскую школу Европы. В диалоге «Государство» Платон подчеркивал, что личность наставника является главным фактором воспитания, поскольку нравственный авторитет учителя формирует мировоззрение ученика [18]. Аристотель (384–322 гг. до н. э.), ученик Платона и основатель Ликея, в «Никомаховой этике» рассматривал воспитание как процесс формирования добродетельной личности посредством практики, разумного руководства и личного примера наставника, подчеркивая, что нравственные качества развиваются через длительное совместное взаимодействие учителя и ученика, основанное на доверии [11].

Таким образом, античная традиция заложила фундаментальные основы наставничества: диалог, личный пример, интеллектуальное сотрудничество и стремление к формированию гармонично развитой личности.

Восточная (конфуцианская) модель наставничества. Значительный вклад в развитие феномена наставничества внесла философско-педагогическая традиция Конфуция (551–479 гг. до н. э.), определившая развитие образования в Китае, Корее, Японии и других странах Восточной Азии. В отличие от античной модели, ориентированной на философский диалог, конфуцианская традиция рассматривала наставничество как основу нравственного совершенствования личности и сохранения общественной гармонии [10; 19].

В трактате «Лунь юй» Конфуций подчеркивал, что истинный учитель не ограничивается передачей знаний, а воспитывает человека собственным нравственным примером; наставник обязан быть образцом добродетели и искренности, поскольку именно личность учителя оказывает решающее влияние на формирование личности ученика [19]. Особое место в конфуцианской педагогике занимает принцип «обучения через личный пример»: нравственные качества развиваются тогда, когда ученик ежедневно наблюдает достойное поведение наставника, а само образование понимается как непрерывный процесс взаимного самосовершенствования учителя и ученика [10].

Конфуцианская модель наставничества на протяжении более двух тысячелетий сохраняла преемственность и оказала существенное влияние на формирование национальных образовательных систем стран Восточной Азии, сформировав систему нравственных отношений, основанных на уважении, личном примере и ответственности.

Исламская модель наставничества. Особое место в истории мирового образования занимает исламская педагогическая традиция, сформировавшая модель наставничества, основанную на нравственной ответственности, преемственности знаний и личной связи между учителем и учеником. Обучение рассматривалось одновременно как приобретение знаний, воспитание личности и служение обществу [12].

Одной из характерных особенностей исламской традиции является институт «иснада» – непрерывной цепи передачи знаний от учителя к ученику; первоначально сформировавшийся в хадисоведении, этот принцип впоследствии распространился практически на все отрасли науки. Авторитет научного знания определялся не только содержанием исследования, но и достоверностью наставнической преемственности: ценность представляли не только текст, но и личность наставника, его научная репутация и ответственность за сохранение подлинности передаваемого знания [15].

Особую роль в развитии исламской модели наставничества сыграли выдающиеся мыслители Востока. Абу Наср аль-Фараби рассматривал учителя как мудрого наставника, соединяющего интеллектуальное руководство с нравственным воспитанием личности, обязанного не только обучать, но и формировать способность человека к добродетельному образу жизни [9]. Абу Али ибн Сина (Авиценна) обосновал необходимость индивидуального подхода к ученику, подчеркивая, что эффективность обучения определяется личностью наставника, его терпением и справедливостью [12]. Высокого уровня институт наставничества достиг в научных центрах Бухары, Самарканда, Хорезма и Мерва, где сложились устойчивые школы, основанные на многолетнем сотрудничестве учителя и ученика, что позволило сохранить и развить достижения античной науки [15]. Показательным примером подлинного наставничества в этом регионе стала деятельность обсерватории и медресе Улугбека в Самарканде (XV в.), где сложилась научная школа, объединившая нескольких поколений астрономов и математиков вокруг признанного наставника, а сама передача научной традиции строилась на многолетнем личном ученичестве, а не на формальном прохождении курса обучения. Аналогичным образом энциклопедическая деятельность Абу Райхана Беруни во многом опиралась на сложившуюся в регионе культуру наставнического общения между учеными разных поколений и научных школ.

Опыт исламской цивилизации показывает, что долговременная преемственность научных традиций стала возможной прежде всего благодаря поколениям наставников, которые нравственно ответственно и самоотверженно передавали знания своим ученикам.

Российская модель наставничества. Отечественная педагогическая традиция сформировала одну из наиболее самобытных моделей наставничества, в которой деятельность учителя рассматривалась не только как профессиональная функция, но и как нравственное служение обществу. Особую роль в становлении научной педагогики в России сыграл К. Д. Ушинский, обосновавший в труде «Человек как предмет воспитания» антропологический подход к образованию, согласно которому педагог обязан строить образовательный процесс с учетом физических, интеллектуальных и нравственных особенностей человека [6]. По его мнению, личность учителя оказывает на воспитанника значительно более сильное влияние, чем любые учебные программы.

Новое развитие идея подлинного наставничества получила в трудах А. С. Макаренко. Работая с воспитанниками колонии имени М. Горького и коммуны имени Ф. Э. Дзержинского – трудными подростками, для которых формальные педагогические методы оказывались неэффективными, – он показал, что наставник способен изменить судьбу человека не столько посредством отдельных методов, сколько благодаря постоянному личному участию в его жизни. В «Педагогической поэме» А. С. Макаренко подчеркивал, что уважение к личности воспитанника должно сочетаться с высокой требовательностью, а наставник обязан собственным примером формировать коллектив, основанный на ответственности, дисциплине и взаимном доверии [3]. Особое место занимает наследие В. А. Сухомлинского, придавшего наставничеству ярко выраженную гуманистическую направленность: в книге «Сердце отдаю детям» педагог неоднократно подчеркивал, что обучение невозможно без искреннего уважения к личности ребенка, а настоящий наставник не ограничивается передачей знаний, но помогает ученику раскрыть свои способности и научиться самостоятельно принимать ответственные решения [4].

Несмотря на различия концепций, идеи К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского объединяет понимание наставника прежде всего как нравственного лидера, личным примером формирующего мировоззрение ученика и обеспечивающего преемственность отечественной педагогической культуры. Современные российские исследования, в частности работы по научному наставничеству в вузах и по эмпатии наставников, показывают, что эта традиция сохраняет актуальность и сегодня, дополняясь институциональными и психологическими измерениями [1; 7].

Западноевропейская модель наставничества. После античного периода европейская традиция наставничества получила дальнейшее развитие в эпоху Средневековья и Возрождения. Если в античной философии наставничество основывалось пре-

имущественно на личном диалоге, то средневековая Европа придала ему институциональный характер: возникновение первых университетов в Болонье, Париже, Оксфорде и Кембридже способствовало формированию устойчивой системы передачи научных знаний, в которой отношения между магистром и учеником строились на многолетнем интеллектуальном сотрудничестве и личной ответственности преподавателя [8].

Особую роль в развитии европейской педагогической мысли сыграл Ян Амос Коменский (1592–1670), обосновавший в «Великой дидактике» идею всеобщего образования и особую миссию учителя как наставника, призванного не только передавать знания, но и воспитывать нравственную личность [13]. Значительный вклад внес Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827), основывавший педагогическую деятельность на принципе воспитания «головы, сердца и рук» и считавший, что наставник обязан видеть в каждом ребенке уникальную личность [17]. Идеи гуманистического наставничества получили развитие в трудах Иоганна Фридриха Гербарта (1776–1841), подчеркивавшего, что воспитание невозможно без нравственного авторитета учителя [14].

Развитие европейских университетов способствовало возникновению научных школ, внутри которых наставничество стало основным механизмом подготовки новых поколений исследователей, а передача знаний осуществлялась не только посредством книг и лекций, но и в процессе совместной научной работы [8].

Сравнительный анализ моделей подлинного наставничества. Историко-педагогический анализ показывает, что, несмотря на существенные культурные, религиозные и социальные различия, феномен подлинного наставничества обладает рядом устойчивых характеристик, сохраняющихся на протяжении веков. Первое существенное различие между моделями связано с пониманием основной функции наставника. В античной традиции наставник выступал прежде всего как проводник к истине, помогающий ученику развивать способность к самостоятельному мышлению. В восточной, конфуцианской модели центральное значение приобрели уважение к учителю, личный пример и гармония между знанием и нравственным поведением. Исламская традиция внесла особый вклад в понимание наставничества как механизма сохранения достоверности знания через институт иснада, где авторитет наставника определялся не только объемом знаний, но и его нравственными качествами. Европейская модель связала наставничество с развитием университетской культуры и научных школ, а российская традиция придала особое значение нравственной миссии педагога, служению и личной ответственности за судьбу ученика.

Сравнение моделей позволяет выделить несколько универсальных признаков подлинного наставничества. Во-первых, во всех традициях наставничество имеет личностный характер: передача знания осуществляется прежде всего через непосредственное взаимодействие наставника и ученика. Во-вторых, подлинное наставничество всегда связано с нравственной ответственностью: наставник отвечает не только за объем переданных знаний, но и за то, как эти знания будут использованы в дальнейшем. В-третьих, развитие науки и образования обеспечивалось не только существованием книг, школ и университетов, именно наставники обеспечивали живое продолжение знания, его творческое развитие и передачу новым поколениям.

Принципиальное значение имеет различие между формальным и подлинным наставничеством. Формальная модель ограничивается выполнением организационных функций – передачей инструкций, контролем деятельности, сопровождением образовательного процесса, что подтверждают и современные эмпирические исследования, фиксирующие преимущественно функциональное понимание наставничества в практике вузов и школ [1; 5; 7]. Подлинное наставничество, напротив, выходит за пределы административных обязанностей и основывается на внутренней мотивации наставника, его готовности вкладывать личное время, опыт и духовные силы в развитие ученика.

Показательно, что при всех различиях в культурных основаниях рассмотренные модели описывают сопоставимую траекторию развития отношений наставника и ученика: от первоначального признания авторитета наставника – через совместную деятельность и личный пример – к постепенному обретению учеником самостоятельности и нередко к его превращению в наставника для следующего поколения. Именно эта циклическая, воспроизводящая себя структура, а не разовый акт передачи информации, обеспечивает, согласно проведенному анализу, устойчивость научно-педагогического наследия на протяжении столетий.

Концептуальная модель подлинного наставничества. Проведенный анализ позволяет представить подлинное наставничество как целостный процесс с последовательной логикой развития, включающий четыре взаимосвязанных компонента.

1. Ценностно-нравственный компонент (основа): самоотверженность наставника; преданность педагогическому делу; нравственная ответственность; профессиональная этика педагога.

2. Личностно-коммуникативный компонент (механизм взаимодействия): доверие между наставником и учеником; уважительный диалог; личный пример наставника; индивидуальное сопровождение развития ученика.

3. Культурно-педагогический компонент (механизм преемственности): передача знаний и профессионального опыта; сохранение научных традиций; формирование научного мировоззрения; преемственность поколений педагогов.

4. Результативный компонент (результат): сохранение научно-педагогического наследия; развитие педагогических школ; воспроизводство научно-педагогических кадров; устойчивое развитие системы образования.

Представленная модель показывает, что сохранение научного наследия является результатом не только накопления письменных источников или институционального развития образовательных организаций, но прежде всего человеческого взаимодействия, основанного на ответственности, доверии и ценностной преемственности: каждый последующий компонент модели опирается на предыдущий, а результативный компонент оказывается недостижимым без сформированности ценностно-нравственной основы наставничества.

Значение подлинного наставничества для современной педагогики. В условиях современных трансформаций образовательной системы проблема подлинного наставничества приобретает особую значимость. Развитие цифровых технологий, искусственного интеллекта и дистанционных образовательных платформ значительно расширило доступ к информации, однако актуализировало вопрос о роли человека-наставника в сохранении качества образования и преемственности научно-педагогических традиций.

Одной из тенденций современного образования является постепенная формализация института наставничества: во многих случаях оно ограничивается выполнением административных функций, составлением планов работы и контролем показателей, что подтверждается и современными исследованиями институциональных моделей научного наставничества в российских вузах [1]. Такой подход необходим для организационного обеспечения системы образования, однако сам по себе не способен сформировать подлинную педагогическую преемственность. Сравнительный международный анализ также показывает, что эффективные национальные системы наставничества начинающих педагогов сочетают институциональную поддержку с личностно ориентированным взаимодействием наставника и ученика [5].

Особую актуальность данная проблема приобретает в системе высшего образования и подготовки научно-педагогических кадров: университет является не только местом получения профессиональных компетенций, но и пространством формирования научных школ и профессиональной идентичности будущих специалистов. В условиях развития искусственного интеллекта значение подлинного наставничества не уменьшается, а приобретает новое содержание, поскольку технологии способны обеспечить быстрый доступ к информации, но не могут заменить личный пример наставника, его нравственную позицию и способность понимать индивидуальный путь развития ученика.

Особенно значим проведенный анализ для педагогической практики стран Центральной Азии, включая Республику Узбекистан, где исторически сложившаяся традиция «устоз – шогирд» («наставник – ученик») представляет собой региональный вариант описанной в статье исламской и восточной моделей подлинного наставничества, основанный на личной преданности наставника ученику, многолетнем совместном труде и передаче не только профессионального мастерства, но и нравственных норм. Возрождение и переосмысление данной традиции в современных программах подготовки педагогических кадров могли бы существенно повысить эффективность институционального наставничества, соединив его организационную устойчивость с исторически укорененным личностным содержанием.

Выводы

Проведенный историко-педагогический анализ позволяет сделать вывод о том, что наставничество является одним из наиболее устойчивых механизмов сохранения и развития научно-педагогического наследия человечества. Сопоставление полученных результатов с целью исследования показывает, что цель достигнута: выявлены исторические закономерности развития наставничества в античной, восточной, исламской, западноевропейской и российской традициях и определена роль подлинного наставника в обеспечении преемственности научно-педагогических традиций.

Анализ показал, что сущностные характеристики подлинного наставничества сохраняют общность независимо от куль-

турного контекста: личностное взаимодействие наставника и ученика, нравственная ответственность за развитие личности обучающегося, передача не только профессиональных знаний, но и ценностей научной и педагогической культуры. Особое значение в структуре подлинного наставничества имеют самоотверженность, преданность делу и нравственная ответственность, зафиксированные в разработанной концептуальной модели, включающей ценностно-нравственный, личностно-коммуникативный, культурно-педагогический и результативный компоненты.

В отличие от современных исследований, преимущественно рассматривающих наставничество в организационно-управленческом и эмпирическом измерениях [1; 2; 5; 7], настоящая работа обосновывает его историко-культурную и ценностную природу, что составляет ее научную новизну. Практическая значимость результатов состоит в возможности использования предложенной модели при проектировании программ подготовки педагогических кадров и систем наставничества в высшей школе.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с эмпирической проверкой предложенной концептуальной модели на материале современных программ наставничества в вузах Центральной Азии, а также с разработкой критериев и показателей подлинности наставнической деятельности, применимых в практике оценки и аттестации педагогических кадров.

История образования убеждает: научное и педагогическое наследие человечества сохранилось не только благодаря книгам и учреждениям, но прежде всего благодаря поколениям наставников, которые честно, самоотверженно и преданно передавали знания своим ученикам. Будущее педагогического образования, в том числе в системе подготовки кадров Республики Узбекистан, зависит не только от развития технологий и совершенствования образовательных моделей, но и от способности общества сохранять традицию ответственного, честного и самоотверженного наставничества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбарова, П. А. Меры поддержки исследовательской работы студентов и научного наставничества в российских вузах / П. А. Амбарова, Н. В. Шаброва // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33, № 10. – С. 60–82. – DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-60-82. – EDN WGLXWH.

2. Кленина, Л. И. Исторические аспекты наставничества в образовании / Л. И. Кленина, П. В. Макаров // История и педагогика естествознания. – 2023. – № 2. – С. 52–58. – DOI: 10.24412/2226-2296-2023-2-52-58. – EDN CIFDAT.

3. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – Москва : Художественная литература, 1935. – 622 с.

4. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1988. – 271 с. – ISBN 5-330-00247-8.

5. Тихонова, Н. В. Наставничество в образовании: анализ зарубежных практик и их применимость в условиях России / Н. В. Тихонова, Ф. Л. Ратнер, И. Я. Вергасова // Образование и наука. – 2024. – Т. 26, № 5. – С. 124–151. – DOI: 10.17853/1994-5639-2024-5-124-151. – EDN FSSJMZ.

6. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии : в 2 т. Т. 1 / К. Д. Ушинский. – Санкт-Петербург, 1868. – 429 с.

7. Чагина, А. В. Активное наставничество и эмпатия российских учителей / А. В. Чагина, А. А. Максименко, Т. Л. Крюкова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17, № 2. – С. 112–128. – DOI: 10.11621/TEP-24-15. – EDN MTERXN.

8. A History of the University in Europe. Vol. I: Universities in the Middle Ages / ed. by W. Rüegg. – Cambridge : Cambridge University Press, 1992. – 500 p.

9. Al-Farabi, Abu Nasr. On the Perfect State (Mabādiʾ Ārāʾ Ahl al-Madīna al-Fāḍila) / Abu Nasr Al-Farabi ; transl. by R. Walzer. – Oxford : Clarendon Press, 1985. – 474 p.

10. Ames, R. T. The Analects of Confucius: A Philosophical Translation / R. T. Ames, H. Rosemont Jr. – New York : Ballantine Books, 1998. – 340 p.

11. Aristotle. Nicomachean Ethics / Aristotle ; transl. by T. Irwin. – Indianapolis : Hackett Publishing, 1999. – 320 p. – ISBN 978-0872204645.

12. Classical Foundations of Islamic Educational Thought: Texts and Materials / ed. by B. J. Cook. – Provo : Brigham Young University Press, 2010. – 356 p.

13. Comenius, J. A. The Great Didactic / J. A. Comenius ; transl. by M. W. Keatinge. – London : Adam and Charles Black, 1896. – 468 p.

14. Herbart, J. F. The Science of Education / J. F. Herbart ; transl. by H. M. Felkin, E. Felkin. – Boston : D. C. Heath & Co., 1902. – 326 p.

15. Makdisi, G. The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West / G. Makdisi. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 1981. – 355 p.

16. Marrou, H.-I. A History of Education in Antiquity / H.-I. Marrou ; transl. by G. Lamb. – Madison : University of Wisconsin Press, 1982. – 466 p.

17. Pestalozzi, J. H. How Gertrude Teaches Her Children / J. H. Pestalozzi ; transl. by L. E. Holland, F. C. Turner. – London : Swan Sonnenschein & Co., 1894. – 274 p.

18. Plato. The Republic / Plato ; transl. by G. M. A. Grube ; rev. by C. D. C. Reeve. – Indianapolis : Hackett Publishing, 1992. – 322 p.

19. Slingerland, E. Confucius: Analects, with Selections from Traditional Commentaries / E. Slingerland. – Indianapolis : Hackett Publishing, 2003. – 267 p.

R E F E R E N C E S

1. Ambarova, P. A., Shabrova, N. V. (2024). Mery podderzhki issledovatel′skoy raboty studentov i nauchnogo nastavnichestva v rossiyskikh vuzakh = Measures to support students' research activities and scientific mentoring in Russian universities. *Higher Education in Russia*, *33*(10), 60–82. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-60-82. EDN WGLXWH.

2. Klenina, L. I., Makarov, P. V. (2023). Istoricheskie aspekty nastavnichestva v obrazovanii = Historical aspects of mentoring in education. *History and Pedagogy of Natural Science*, *2*, 52–58. DOI: 10.24412/2226-2296-2023-2-52-58. EDN CIFDAT.

3. Makarenko, A. S. (1935). Pedagogicheskaya poema = The pedagogical poem. Moscow: Khudozhestvennaya literatura Publishing House, 622 p.

4. Sukhomlinsky, V. A. (1988). Serdtse otdayu detyam = I give my heart to children. Kiev: Radyans′ka shkola Publishing House, 271 p. ISBN 5-330-00247-8.

5. Tikhonova, N. V., Ratner, F. L., Vergasova, I. Ya. (2024). Nastavnichestvo v obrazovanii: analiz zarubezhnykh praktik i ikh primenimost′ v usloviyakh Rossii = Mentoring in education: An analysis of international practices and their implementation in Russia. *Education and Science*, *26*(5), 124–151. DOI: 10.17853/1994-5639-2024-5-124-151. EDN FSSJMZ.

6. Ushinsky, K. D. (1868). Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii: v 2 t. T. 1 = Man as an object of education: An essay in pedagogical anthropology, in 2 vols. Vol. 1. Saint Petersburg, 429 p.

7. Chagina, A. V., Maksimenko, A. A., Kryukova, T. L. (2024). Aktivnoe nastavnichestvo i empatiya rossiyskikh uchiteley = Active mentoring and empathy of Russian teachers. Theoretical and Experimental Psychology, *17*(2), 112–128. DOI: 10.11621/TEP-24-15. EDN MTERXN.

8. Rüegg, W. (Ed.). (1992). A History of the University in Europe. Vol. I: Universities in the Middle Ages. Cambridge: Cambridge University Press, 500 p.

9. Al-Farabi, Abu Nasr. (1985). On the Perfect State (Mabādiʾ Ārāʾ Ahl al-Madīna al-Fāḍila). Oxford: Clarendon Press, 474 p.

10. Ames, R. T., Rosemont, H. Jr. (1998). The Analects of Confucius: A Philosophical Translation. New York: Ballantine Books, 340 p.

11. Aristotle. (1999). Nicomachean Ethics. Indianapolis: Hackett Publishing, 320 p. ISBN 978-0872204645.

12. Cook, B. J. (Ed.). Classical Foundations of Islamic Educational Thought: Texts and Materials. Provo: Brigham Young University Press, 356 p.

13. Comenius, J. A. (1896). The Great Didactic. London: Adam and Charles Black, 468 p.

14. Herbart, J. F. (1902). The Science of Education. Boston: D. C. Heath & Co., 326 p.

15. Makdisi, G. (1981). The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West. Edinburgh: Edinburgh University Press, 355 p.

16. Marrou, H.-I. (1982). A History of Education in Antiquity. Madison: University of Wisconsin Press, 466 p.

17. Pestalozzi, J. H. (1894). How Gertrude Teaches Her Children. London: Swan Sonnenschein & Co., 274 p.

18. Plato. (1992). The Republic. Indianapolis: Hackett Publishing, 322 p.

19. Slingerland, E. (2003). Confucius: Analects, with Selections from Traditional Commentaries. Indianapolis: Hackett Publishing, 267 p.

УДК 371.11+ 378.046.4
ББК Ч424.1+Ч448.947.8 ГРНТИ 14.01.75 Код ВАК 5.8.1

ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗРАБОТКИ СЕТЕВОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМАНД ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Ганаева Елена Аркадьевна,
SPIN-код: 3142-6592
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и менеджмента, Оренбургский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Оренбург, elganaeva@mail.ru

Муратова Анжелика Артуровна,
SPIN-код: 3039-1680
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и менеджмента, Оренбургский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Оренбург, lictor-z@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сетевое обучение; управленческая команда; общеобразовательная организация; дополнительное профессиональное образование; сетевая модель обучения; ресурсная обеспеченность; коллаборативность; синхронизированность; повышение квалификации

АННОТАЦИЯ. В статье обосновываются предпосылки разработки сетевой модели обучения управленческих команд общеобразовательных организаций. Актуальность исследования обусловлена институциональной трансформацией системы дополнительного профессионального образования и необходимостью подготовки управленческих команд, способных обеспечить достижение национальных целей развития. На основе анализа зарубежных и отечественных концепций сетевого обучения выявлен пробел – отсутствие целостной модели, учитывающей специфику управленческой команды как совокупного субъекта с ролевой структурой. С опорой на интеграцию деятельностного, маркетингового, сетевого и андрагогического подходов определены системообразующие предпосылки: ресурсная обеспеченность, коллаборативность и синхронизированность. Сформулированы пять положений проектируемой модели, охватывающих учет ролевой структуры, интеграцию подходов, ресурсную поддержку, диагностический инструментарий и архитектуру модели. Разработан диагностический инструментарий для оценки готовности управленческих команд к совместной деятельности (мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты). Эмпирическая апробация на трех практиках сетевого обучения Оренбургской области подтвердила состоятельность положений. Результаты создают концептуальную основу для разработки сетевой модели и могут быть использованы в системе дополнительного профессионального образования при проектировании программ повышения квалификации управленческих команд.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено в рамках государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) № 073-03-2026-055/1 от 21 февраля 2026 г. по проекту «Сетевая модель обучения управленческих команд».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Ганаева, Е. А. Предпосылки разработки сетевой модели обучения управленческих команд общеобразовательных организаций / Е. А. Ганаева, А. А. Муратова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 19–33.

PREREQUISITES FOR DEVELOPING A NETWORK-BASED TRAINING MODEL FOR MANAGEMENT TEAMS OF GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS

Ganaeva Elena Arkadievna,
Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Pedagogy and Management, Orenburg State Pedagogical University, Russian Federation, Orenburg

Muratova Anzhelika Arturovna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Pedagogy and Management, Orenburg State Pedagogical University, Russian Federation, Orenburg

KEYWORDS: network-based learning; management team; general education organization; supplementary professional education; network-based training model; resource provision; collaboration; synchronization; professional development

ABSTRACT. The article substantiates the prerequisites for developing a network-based training model for management teams of general education organizations. The relevance of the study is determined by the institutional transformation of the continuing professional education system and the need to train management teams capable of achieving national development goals. Based on the analysis of foreign and domestic concepts of network-based learning, a gap is identified – the absence of a holistic model that takes into account the specificity of a management team as a collective subject with a role structure. Relying on the integration of activity-based, marketing, network, and andragogical approaches, three system-forming prerequisites are defined: resource provision, collaboration, and synchronization. Five propositions of the designed model are formulated, covering the consideration of the role structure, integration of approaches, resource support, diagnostic tools, and the model architec-

© Ганаева Е. А., Муратова А. А., 2026

ture. A diagnostic toolkit for assessing the readiness of management teams for collaborative activity (motivational, cognitive, and activity components) is developed. Empirical approbation on three network-based learning practices in the Orenburg region confirmed the validity of the propositions. The results create a conceptual foundation for developing a network-based model and can be used in the continuing professional education system for designing professional development programs for management teams.

ACKNOWLEDGMENTS: This research was conducted within the framework of the state assignment for the provision of state services (performance of work) No. 073-03-2026-055/1 dated February 21, 2026, for the project "Network Model for Training Management Teams".

FOR CITATION: Ganaeva, E. A., Muratova, A. A. (2026). Prerequisites for Developing a Network-Based Training Model for Management Teams of General Education Organizations. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 19–33.

Постановка проблемы и обоснование актуальности ее решения

Актуальность исследования. Современная система дополнительного профессионального образования руководителей общеобразовательных организаций переживает период институциональной трансформации. Указ Президента РФ от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»[1], реализация национального проекта «Молодежь и дети» актуализируют задачу подготовки управленческих команд, способных обеспечить достижение национальных целей развития. Сетевое обучение управленческих команд становится не педагогическим трендом, а объективной потребностью системы образования, поскольку традиционное обучение, ориентированное на индивидуальное профессиональное развитие отдельного члена управленческой команды, не отвечает вызовам динамичной образовательной среды.

Степень разработанности проблемы. В зарубежных исследованиях разработаны концепции профессиональных обучающихся сообществ (Professional Learning Communities), показавшие эффективность горизонтального обучения руководителей школ в межшкольных сетях [16; 18], а также многоуровневые подходы к развитию управленческого потенциала [19]. В отечественной науке обоснованы концепции сетевой самообучающейся организации [2], распределенные модели сетевого взаимодействия [13], механизмы формирования полипозиционных команд [7].

В российской практике реализуются проекты сетевого обучения управленческих команд: программа в МДЦ «Артек»[2], семинары «Управленческая среда» Академии Минпросвещения России и Института реализации госполитики[3], программа «Управленческая команда общеобразовательной организации для эффективности образовательной деятельности»[4]. Однако эти проекты не в полной мере учитывают специфику управленческой команды как совокупного субъекта и не предлагают методически обоснованной технологии сетевого обучения, учитывающей ролевую дифференциацию членов команды.

Научная проблема исследования заключается в необходимости выявления и систематизации предпосылок разработки сетевой модели обучения управленческих команд общеобразовательных организаций, учитывающей специфику команды как совокупного субъекта, дифференциацию ролевых позиций и многообразие профессиональных запросов.

Объект исследования – процесс обучения управленческих команд. *Предмет* исследования – предпосылки разработки сетевой модели обучения управленческих команд.

Анализ исследований по проблеме

Зарубежные исследования. Зарубежные концепции сетевого обучения руководителей школ разработаны с акцентом либо на учительских сообществах, либо на внутришкольных административных группах, что оставляет нереализованным потенциал обучения именно управленческих команд как целостных субъектов. В исследовании Дж. Хо и соавторов (Сингапур) предложена концепция «гибридного лидерства» как интегративной рамки для анализа распределения лидерских функций в сетях, сочета-

[1] О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542 (дата обращения: 28.07.2026).

[2] В «Артеке» проходят обучение управленческие команды школ разных регионов России // Минпросвещения России. URL: http://edu.gov.ru/press/7251/v-artekeprohodyat-obuchenie-upravlencheskie-komandy-shkolraznyh-regionov-rossii/ (дата обращения: 28.07.2026).

[3] Цикл семинаров «Управленческая среда» Академии Минпросвещения России и Института реализации госполитики // Просвет. URL: https://vkvideo.ru/playlist/-198655662_15 (дата обращения: 28.07.2026).

[4] Управленческая команда общеобразовательной организации для эффективности образовательной деятельности // Институт реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Государственного университета просвещения. URL: https://apkpro.eduprosvet.ru/programmy/upravlencheskaya-komanda-2026-1/?ysclid=ms46s9b91b561522184 (дата обращения: 28.07.2026).

ющая индивидуальное и коллективное лидерство [16]. Однако исследование сфокусировано на учительских сообществах, тогда как специфика управленческой команды остается за рамками. В кейсе DoDEA (США) реализована трехуровневая модель обучения (индивидуальный, командный, системный уровни) [18], но «команда» понимается как административная группа внутри одной школы, а взаимодействие строится по принципу «продвинутая – ведомая школа», что не отражает горизонтальную коллаборацию равных субъектов. Работа Э. Кауфмана и соавторов дополняет этот подход анализом реструктуризации через призму ускорителей изменений, однако не предлагает модели сетевого обучения команд [17]. В исследовании N. Ghamrawi и соавторов показано положительное влияние виртуальных сообществ практики на развитие лидерского потенциала, но выявлены ограничения: сложность вовлечения и риск информационных «пузырей» [15]. Эти выводы значимы для нашего исследования, подчеркивая необходимость продуманного дизайна обучения. Таким образом, обзор свидетельствует о проработанности отдельных аспектов (гибридное лидерство, многоуровневость, цифровые сообщества), однако рассмотренные концепции не охватывают управленческую команду как совокупный субъект с ролевой структурой и не предлагают целостной модели ее сетевой подготовки.

Отечественные исследования. В российской педагогической науке проблематика сетевого обучения разрабатывается от макроконцепций самообучающихся организаций до механизмов формирования команд, однако системная модель обучения именно управленческих команд общеобразовательных организаций пока не создана.

Фундаментальной является концепция сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) Е. Н. Беловой, рассматривающей ДПО как динамичную сетевую структуру, способную к самообновлению за счет горизонтальных связей [2]. В совместной работе с О. Г. Смоляниновой и А. И. Таюрским обоснована значимость медиативных технологий. Однако объектом моделирования выступает организация в целом, а управленческая команда как субъект не конкретизируется [1].

В работе Н. Н. Суртаевой и О. Н. Суртаевой предложены распределенные модели сетевого взаимодействия кластерного типа, в частности «педагогический хаб» [13]. Эти модели описывают структуру сети и горизонтальные связи между организациями, но непроработанным остается вопрос о влиянии ролевых позиций членов команды на эффективность обучения.

Исследование Г. А. Игнатьевой и А. В. Моисеенко продвигает понимание команды как полифонического субъекта [7], однако механизм формирования полипозиционной команды рассматривается в контексте внутришкольного, а не сетевого взаимодействия.

Российские практики (программа Мининского университета «Лидерство в образовании: командная траектория»[1], проект «Клуб директоров»[2], клуб «Петербургский управленец»[3]) демонстрируют востребованность командного обучения, но носят точечный характер: ограничены по масштабу, а методическое сопровождение не всегда опирается на диагностику и адресные маршруты.

Таким образом, отечественные исследования и практики создают базу для проектирования сетевого обучения, но не предлагают целостной модели, учитывающей: а) специфику команды как совокупного субъекта; б) межорганизационный контекст; в) системное ресурсное обеспечение; г) диагностический инструментарий готовности к совместной деятельности. Выявленный пробел подтверждает необходимость разработки такой модели.

Цель и задачи исследования

Проведенный анализ позволил зафиксировать противоречие между объективной потребностью в подготовке управленческих команд общеобразовательных организаций и отсутствием систематизированных предпосылок для разработки модели их сетевого обучения.

Цель исследования – выявление и систематизация предпосылок разработки сетевой модели обучения управленческих команд общеобразовательных организаций.

Проведенный анализ позволяет выде-

[1] Лидерство в образовании: командная траектория // Мининский университет. URL: https://mininuniver.ru/training/retraining/tsentr-nepreryvnogo-povysheniya-professionalnogo-masterstva-pedagogicheskikh-rabotnikov-mininskogo-universiteta/programmy-tsentra-nepreryvnogo-povysheniya-professionalnogo-masterstva-pedagogicheskikh-rabotnikov-mininskogo-universiteta/liderstvo-v-obrazovanii-komandnaya-traektoriya?ysclid=ms4a4q0cxx222082459 (дата обращения: 28.07.2026).

[2] Первая стратсессия «Клуба директоров» объединила руководителей образования со всей России // Минпросвещения России. URL: https://edu.gov.ru/press/10697/pervaya-stratsessiya-kluba-direktorov-obedinila-rukovoditeley-obrazovaniya-so-vsey-rossii/?ysclid=ms4a9xe62449418877 (дата обращения: 28.07.2026).

[3] Клуб «Петербургский управленец» // Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. URL: https://spbappo.ru/novosti/komandoobrazovanie-dlya-chlenov-kluba-peterburgskii-upravlenec/?ysclid=ms4aehrt2187662628 (дата обращения: 28.07.2026).

лить ряд системных лакун, которые остаются за рамками рассмотренных исследований и определяют постановку задач настоящей работы.

Во-первых, отсутствует целостная модель сетевого обучения, ориентированная на управленческую команду общеобразовательной организации как совокупный субъект. В связи с этим в исследовании ставится задача определения методологических подходов и их принципов, способствующих содержательному раскрытию предпосылок разработки такой модели, учитывающей ролевую структуру команды.

Во-вторых, выдвинутые предпосылки разработки сетевой модели обучения управленческих команд общеобразовательных организаций нуждаются в эмпирической проверке и конкретизации в условиях реальных практик сетевого обучения. Анализ сложившихся практик позволит не только верифицировать положения модели, но и выявить их ограничения, а также определить направления совершенствования. Соответственно, второй задачей становится эмпирическое обоснование предпосылок и положений модели на материале действующих программ сетевого обучения управленческих команд.

В-третьих, отсутствует унифицированный диагностический инструментарий, позволяющий на входе оценить готовность управленческой команды к совместной деятельности, в процессе обучения отслеживать динамику, а на выходе измерять прирост готовности к управленческой деятельности. Существующие диагностические решения представлены отдельными тестовыми замерами. Задача исследования в данном направлении – обосновать диагностический инструментарий, включающий компоненты готовности и уровни их сформированности, который может быть использован для построения адресных маршрутов обучения.

Таким образом, перечисленные задачи образуют взаимосвязанный комплекс, требующий разработки целостной модели, интегрирующей теоретические основания, ресурсное обеспечение, диагностический инструментарий. Именно такой подход реализован в данном исследовании: выявленные предпосылки и эмпирические данные обеспечат основу для построения модели сетевого обучения управленческих команд, что и составляет логический итог проведенной работы.

Теоретическая значимость исследования состоит в выявлении и систематизации предпосылок разработки сетевой модели обучения управленческих команд общеобразовательных организаций (ресурсной обеспеченности, коллаборативности, синхронизированности), задающих критерии ее эффективности и отличающих ее от традиционных подходов к повышению квалификации; актуализированы и содержательно раскрыты принципы деятельностного, маркетингового, сетевого и андрагогического подходов применительно к сетевому обучению управленческих команд; систематизированы ресурсы сетевого обучения (кадровый, научно-методический, информационный ресурсы), создающие основу для проектирования устойчивой инфраструктуры ДПО; обоснован диагностический инструментарий, включающий оценку готовности к управленческой деятельности и готовности команды к совместной деятельности (мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты), что дополняет теорию педагогической диагностики в аспекте командных форматов профессионального развития. В совокупности теоретические результаты создают концептуальную основу для разработки сетевой модели, интегрирующей диагностическое, содержательное, организационное и ресурсное измерения.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов субъектами непрерывного профессионального образования при проектировании и реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации управленческих команд. Выявленные характеристики и принципы сетевого обучения могут быть непосредственно применены при разработке программных и учебно-методических материалов; систематизированные ресурсные компоненты позволяют организаторам (институтам развития образования, вузам, муниципальным методическим службам) выстраивать кадровое, научно-методическое и информационное сопровождение программ; разработанный и апробированный диагностический инструментарий (методики оценки мотивационной, когнитивной и деятельностной готовности, критериально-уровневые сетки) обеспечивает адресность обучения и объективность оценки его результатов на входе, промежуточных этапах и выходе, служа основой для построения вариативных траекторий с учетом ролевого состава, исходного уровня готовности и реальных управленческих проблем; результаты апробации и выявленные ограничения являются направлениями для совершенствования существующих и создания новых сетевых программ. Материалы исследования могут быть использованы в деятельности региональных систем ДПО, центров непрерывного повышения профессионального мастерства и в системе подготовки управленческих кадров для образовательных организаций.

Методология и методы исследования

Методологическую основу исследования составляет совокупность взаимодополняющих подходов – деятельностного, маркетингового, сетевого и андрагогического, – каждый из которых вносит специфический вклад в обоснование предпосылок разработки сетевой модели обучения управленческих команд общеобразовательных организаций. Интеграция подходов позволяет рассматривать сетевое обучение как совместную деятельность взрослых субъектов, ориентированную на реальные профессиональные запросы и реализуемую в распределенной сетевой структуре.

Деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. В. Давыдов) позволяет рассматривать сетевое обучение управленческих команд как совместную деятельность, направленную на решение реальных профессиональных задач [5; 10; 12].

Маркетинговый подход в образовании (А. П. Панкрухин, Г. А. Краснова) обеспечивает ориентацию на образовательные запросы и потребности целевой аудитории – руководителей образовательных организаций [9].

Сетевой подход (М. Кастельс, Я. ван Дейк) дает возможность описать структуру и динамику взаимодействия управленческих команд в сети [8; 14].

Андрагогический подход (С. И. Змеев, М. Т. Громкова) учитывает особенности обучения взрослых – руководителей образовательных организаций, обладающих значительным профессиональным опытом, сформированными ценностными ориентациями и устойчивой мотивацией к профессиональному развитию [4; 6].

Интеграция подходов позволяет обосновать предпосылки проектируемой сетевой модели обучения управленческих команд: ресурсную обеспеченность (кадровый, научно-методический, информационный ресурсы), коллаборативность (горизонтальное взаимодействие равных субъектов) и синхронизированность (согласованность содержания, форм и сроков обучения с запросами команд и задачами образовательных организаций). Совокупность подходов создает теоретическую основу для выявления и систематизации предпосылок разработки модели, что составляет логический фундамент всего исследования.

Методы исследования. Для решения поставленных задач применялся комплекс методов, обеспечивающих системность и достоверность полученных результатов.

Теоретический анализ и синтез научной литературы позволили выявить степень разработанности проблемы, систематизировать существующие подходы к сетевому обучению управленческих команд, определить ключевые понятия исследования. Данный метод использовался на всех этапах работы – от обоснования актуальности до формулировки выводов.

Сравнительно-сопоставительный анализ применялся для выявления общего и особенного в зарубежных (гибридное лидерство, многоуровневый подход DoDEA, виртуальные сообщества практики) и отечественных (сетевая самообучающаяся организация, распределенные модели, полипозиционная команда) концепциях, для сопоставления эмпирических практик по критериям: объект обучения, ролевой состав, ресурсное обеспечение, диагностический инструментарий, формы и технологии обучения, выявленные риски.

Контент-анализ нормативно-правовых документов (Указ Президента РФ № 309, стратегические и программные документы в сфере образования) позволил актуализировать социальный заказ на сетевое обучение команд. Контент-анализ научно-методических авторских материалов и практик сетевого взаимодействия, образовательных программ и диагностических материалов позволил выявить содержательные доминанты обучения и диагностические подходы в анализируемых практиках.

Моделирование использовалось для концептуального проектирования предпосылок сетевой модели обучения управленческих команд. На основе интеграции подходов и выявленных предпосылок была построена логическая структура будущей модели, интегрирующая теоретические положения и эмпирические данные.

Сочетание указанных методов обеспечило многоаспектный анализ проблемы и обоснование предпосылок для разработки сетевой модели обучения управленческих команд общеобразовательных организаций. На этапе эмпирического обоснования дополнительно применялись методы педагогической диагностики.

Изложение основного материала исследования

Основания для проектируемой модели сетевого обучения управленческих команд общеобразовательных организаций.

Положение 1. Учет ролевой структуры управленческой команды (директор, заместители по направлениям, руководители методических объединений) обеспечивает адресность содержания обучения, а интеграция форм (командные сессии, проектная работа, цифровое сопровождение) создает синергетический эффект, что отличает командное обучение от индивидуального профессионального развития и повышает

его гибкость и результативность.

Положение 2. Принципы деятельностного, маркетингового, сетевого, андрагогического подходов создают концептуальный фундамент модели, в котором практикоориентированность содержания сочетается с ориентацией на запросы взрослых обучающихся и учетом структурно-функциональных характеристик сетевого взаимодействия.

Положение 3. Необходимым условием реализации сетевого обучения является ресурсная поддержка модели (кадровый, научно-методический, информационный ресурсы), выступающая системным фактором, интегрирующим квалифицированных субъектов сетевого взаимодействия, научно-методическое обеспечение и цифровую инфраструктуру, что создает устойчивую основу для воспроизводства и масштабирования сетевого обучения.

Положение 4. Диагностический инструментарий, позволяющий оценить готовность к управленческой деятельности и готовность управленческой команды к совместной деятельности в сетевом формате, обеспечивает объективную основу для проектирования адресных групповых образовательных маршрутов с учетом исходного состояния команды и динамики ее развития.

Положение 5. Проектирование сетевой модели обучения управленческих команд общеобразовательных организаций базируется на предпосылках – ресурсной обеспеченности, коллаборативности и синхронизированности, – которые в совокупности задают архитектуру модели и отличают ее от традиционных подходов к сетевому обучению управленческих команд.

Таким образом, положения переводят предпосылки из статуса аналитических выводов в статус проектных ориентиров, обеспечивая переход от теоретического обоснования к практической разработке модели.

Эмпирическое обоснование. Для проверки выдвинутых положений обратимся к опыту Оренбургского государственного педагогического университета (далее – ОГПУ) и общеобразовательных организаций Оренбургской области.

Опыт Школы молодого руководителя г. Оренбурга. Школа молодого руководителя (далее – ШМР) функционирует на базе МАУ «Центр психолого-педагогической, медицинской, методической и социальной помощи “Импульс-центр”» и объединяет управленцев из разных школ в горизонтальную сетевую группу[1]. Научное руководство Школой осуществляет Е. А. Ганаева, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и менеджмента Оренбургского государственного педагогического университета. Категория слушателей Школы – руководители общеобразовательных организаций города Оренбурга со стажем в должности до 3 лет, а также лица, включенные в резерв на должность руководящих работников. Обучение осуществляется с участием субъектов: Управления образования администрации г. Оренбурга (заказчик), МАУ «Импульс-центр» (организатор, руководитель О. П. Шишкина), директоров-наставников школ г. Оренбурга (ресурсные центры) [2]. Данная модель представляет собой пример горизонтального сетевого взаимодействия, в котором обучение встроено в реальный управленческий контекст и ориентировано на практические запросы молодых руководителей.

В терминах сетевого подхода Школа молодого руководителя представляет собой сеть, в которой выделены узлы с функциональным назначением (табл. 1).

[1] Школа молодого руководителя // МАУ «Импульс-центр» URL: https://oren-impuls.ru/methodological_support/school-young-leader/?ysclid=ms4am8coti9337 93260 (дата обращения: 28.07.2026).

Таблица 1. Структурно-функциональное представление сетевого взаимодействия в рамках ШМР

Узел сети	*Функция*	*Подразделение*
Инфраструктурный узел (рамочный легитиматор)	Формирование запроса, определение содержательных доминант	Управление образования администрации г. Оренбурга
Инфраструктурный узел (координатор)	Организационно-методическое сопровождение, координация деятельности	МАУ «Импульс-центр»
Научно-образовательный узел (концептуализатор, эксперт)	Научное руководство, экспертная оценка, методологическое обеспечение	ОГПУ (кафедра педагогики и менеджмента)
Инновационные узлы (генератор и транслятор практического управленческого опыта)	Проведение очных сессий, демонстрация управленческих практик	Школы г. Оренбурга с успешными управленческими практиками
Персональные узлы (молодые руководители)	Обучение, обмен опытом, профессиональное развитие	15–25 молодых руководителей ежегодно

Между узлами осуществляются горизонтальные (обмен опытом между молодыми руководителями и стажировочными площадками) и вертикальные связи (координация, научное руководство, отчетность перед органом власти), что обеспечивает целостность и устойчивость сетевой структуры.

Методологическим основанием неформального образования руководителей школ в ШМР является деятельностный подход, конкретизированный принципами *сетевой кооперации* (обучение строится как взаимодействие равноправных участников сети (молодые руководители, наставники, эксперты) с распределенной ответственностью); деятельностного полифонизма (в рамках сетевого обучения одновременно реализуются разные типы деятельности: управленческая (решение реальных задач), рефлексивная (анализ собственного опыта), коммуникативная (обмен практиками), проектная (разработка управленческих решений)), наставничества (обучение с участием директоров-наставников, использующих технологии реверсивного и флеш-наставничества). Занятия Школы организованы на базе образовательных организаций г. Оренбурга и характеризуются практико-ориентированной направленностью. Содержание обучения определяется в соответствии с планом, доминанты которого актуализированы федеральными нормативными актами и формируются в зависимости от запроса учредителя и профессионального сообщества руководителей в соответствии с принципами маркетингового подхода. На 2024–2025 учебный год содержательными доминантами были выбраны: коммуникационная стратегия образовательной организации; контент-маркетинг, брендирование, создание репутации; стратегия развития; инструменты управления современной школой. На 2025–2026 учебный год темами заседаний стали управленческие решения по поддержке педагогических кадров, обеспечению системности индивидуального обучения детей с ОВЗ, мигрантов и одаренных, развитию цифровой дидактики, минимизации негативных социально-психологических явлений [3].

Для измерения результативности работы Школы были определены три компонента готовности молодого директора к управленческой деятельности (мотивационный, когнитивный, деятельностный) и три уровня ее сформированности (минимальный, средний, максимальный). Диагностический инструментарий включал: для мотивационного компонента – методику изучения мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир в модификации А. А. Реана); для когнитивного компонента – тестовые задания и кейсы по управленческим ситуациям; для деятельностного компонента – экспертную оценку выполнения практических заданий и анализ управленческих решений.

В рамках данного исследования категория «готовность» представлена мотивацией, знаниями, умениями совместной (в команде) управленческой деятельности. Мотивационная готовность проявлялась в отношении к командной деятельности как к ресурсу, в инициации участия в работе команды; когнитивная – обнаруживалась в понимании ролевой позиции в команде, в знании целей организации и способов их достижения командой; деятельностная представлена умениями проведения проектной работы, анализа результатов вклада каждого члена команды. Готовность к совместной (командой) деятельности выражалась в управленческих знаниях и умениях. При диагностике использовались методы анкетирования, наблюдения за совместной работой, метод анализа включенности участников в совместные задачи.

Результаты диагностики демонстрируют положительную динамику за период с 2023–2024 по 2025–2026 учебные годы: снижение низкого уровня по мотивационному компоненту с 22 % до 5 % (↓17 %), по когнитивному – с 23 % до 4 % (↓19 %), по деятельностному – с 25 % до 6 % (↓19 %); рост высокого уровня по мотивационному компоненту с 10 % до 20 % (↑10 %), по когнитивному – с 17 % до 30 % (↑13 %), по деятельностному – с 15 % до 30 % (↑15 %).

Анализ функционирования Школы молодого руководителя позволяет верифицировать выдвинутые положения.

Положение 1 (ролевая структура и интеграция форм) подтверждается дифференциацией участников (молодые руководители, наставники-директора, эксперты) и сочетанием очных сессий, стажировок, проектной работы, создающим синергетический эффект.

Положение 2 (реализация принципов подходов) отражается в методологическом основании ШМР: деятельностный подход конкретизирован через сетевую кооперацию, полифонизм и наставничество; содержание формируется с учетом запросов (маркетинговый подход), структура сети отражает сетевой подход, учет взрослого статуса – андрагогический.

Положение 3 (ресурсная поддержка) обеспечивается кадровым (научный руководитель, наставники, координаторы), научно-методическим (тематические доминанты, кейсы) и информационным ресурсами, создающими устойчивую основу.

Положение 4 (диагностический инструментарий) реализован через трехком-

понентную оценку (мотивация, знания, деятельность) с тремя уровнями; положительная динамика (снижение низкого уровня на 17–19 %, рост высокого на 10–15 %) подтверждает его валидность.

Положение 5 (предпосылки) обнаруживается в полной мере: ресурсная обеспеченность – через пять функциональных узлов сети; коллаборативность – через горизонтальное взаимодействие и реверсивное наставничество; синхронизированность – через согласование содержания с федеральными нормами и актуальными проблемами школ.

Таким образом, опыт ШМР служит эмпирическим доказательством состоятельности всех пяти положений. Структурно-функциональная организация, содержание, ресурсы и диагностика соответствуют теоретической модели, что позволяет рассматривать ШМР как прототип проектируемой сетевой модели, а ее ограничение (акцент на индивидуальном развитии) определяет направление дальнейшего совершенствования в сторону командного обучения.

Опыт сетевого обучения кадрового резерва руководителей Оренбургской области. Опыт проведения сетевого обучения кадрового резерва руководителей образовательных организаций Оренбургской области представляет интерес, поскольку позволяет проследить, каким образом диагностика профессиональных дефицитов и построение индивидуальных образовательных маршрутов могут быть реализованы в сетевом формате при подготовке управленческого резерва.

Сеть была представлена партнерскими организациями (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», ГАУ ДПО «Институт развития образования Оренбургской области», далее – ИРО), реализующими дополнительную профессиональную программу обучения (повышения квалификации) резерва руководителей образовательных организаций (далее – ОО). Исследование осуществлялось в рамках модели подготовки кадрового резерва руководителей образовательных организаций, обоснованной в работе [3].

В терминах сетевого подхода обучение кадрового резерва представляет собой сеть, в которой выделены узлы с функциональным назначением (табл. 2).

Таблица 2. Структурно-функциональное представление сетевого взаимодействия в рамках подготовки кадрового резерва руководителей ОО

Узел сети	*Функция*	*Подразделение*
Инфраструктурный узел (координатор)	Организационное сопровождение, координация деятельности	Министерство образования Оренбургской области
Научно-образовательный узел (концептуализатор, эксперт)	Обучение, экспертная оценка, научно-методическое сопровождение	ОГПУ (кафедра педагогики и менеджмента), ИРО
Инновационные узлы (генератор и транслятор практического управленческого опыта)	Демонстрация управленческих практик	Школы региона с успешными управленческими практиками
Персональные узлы (резерв руководителей)	Обучение, обмен опытом, профессиональное развитие	30 резервистов

Между узлами реализуются вертикальные (координация, научное руководство, отчетность перед заказчиком) и горизонтальные связи (обмен опытом между резервистами в ходе совместных мероприятий). Сетевая структура обучения кадрового резерва характеризуется более жесткой иерархией по сравнению с ШМР, что обусловлено статусом участников (потенциальные руководители) и требованиями заказчика.

Методологическим основанием обучения резервистов является андрагогический подход, который конкретизируется следующими положениями. Принцип контекстности, согласующийся с деятельностным подходом, предполагает моделирование профессиональной деятельности для создания проблемных ситуаций и их разрешения, что позволяет резервистам осваивать управленческие компетенции через решение реальных профессиональных задач. Принцип адресности, обусловленный логикой маркетингового подхода, ориентирует на выстраивание индивидуальных образовательных маршрутов резервистов в соответствии с их предыдущим опытом и выявленными профессиональными дефицитами. Принцип активизации субъектной позиции, вытекающий из андрагогического подхода, предполагает проектирование собственного образовательного маршрута на основе актуализации профессиональных потребностей, интересов и затруднений, что обеспечивает осознанность и самостоятельность обучения взрослых.

В процессе обучения резервистов использовались формы и технологии, интегрирующие возможности сетевого взаимодействия: дополнительное профессиональное образование (профессиональная переподготовка, повышение квалификации); прохождение стажировок на базе ресурсных организаций; участие в мероприятиях по профессиональному развитию (конкурсы

профессионального мастерства, семинары, тренинги, мастер-классы, конференции, стратегические сессии); участие в проектной и экспертной деятельности; индивидуальное и групповое консультирование; участие в наставнической деятельности; самообразование [3]. Сочетание формального и неформального образования позволило обеспечить гибкость обучения и его адаптацию к индивидуальным запросам резервистов, что соответствует маркетинговой логике ориентации на потребителя образовательных услуг, а также принципам горизонтального обучения, характерным для сетевого подхода.

Входная диагностика готовности резервистов к управленческой деятельности проводилась в онлайн-формате. Инструментарий, разработанный преподавателями ОГПУ и методистами ИРО, включал три компонента: когнитивный (тестовые задания по четырем блокам: менеджмент, персонал, экономика и финансы, управление образовательной деятельностью); деятельностный (кейсы на принятие решений в сложных ситуациях – соблюдение прав участников образовательных отношений, управление персоналом, профилактика деструктивного поведения и профессионального выгорания, достижение образовательных результатов); мотивационный (анкетирование) [3, с. 67–68].

Анализ результатов входной диагностики, проведенной среди резервистов, позволяет зафиксировать неоднородность их исходной готовности к управленческой деятельности. По когнитивному компоненту лишь 5 % участников продемонстрировали высокий уровень при 13 % низкого и 82 % среднего. Сходная картина наблюдается по деятельностному компоненту (высокий – 3 %, средний – 68 %, низкий – 29 %) и мотивационному (6 %, 71 % и 23 % соответственно) [3, с. 67–68]. При этом наиболее серьезные затруднения вызвали вопросы, касающиеся общего менеджмента и управления экономикой и финансами образовательной организации. Эксперты связывают это с дефицитами концептуального характера: участники испытывают трудности в определении ведущей проблемы и причин ее возникновения, не всегда способны дать ее теоретическую и правовую оценку, а также адекватно оценить риски и возможные последствия. Как следствие, предлагаемые решения нередко принимаются на основе интуиции или личного опыта, что не обеспечивает их достаточной корректности [3, с. 68].

Для преодоления выявленных дефицитов были задействованы различные образовательные технологии – тестирование, кейс-метод, анкетирование, индивидуальное и групповое консультирование. Дальнейшая коррекционная работа строилась с привлечением ресурсов ОГПУ и ИРО и предполагала сочетание формальных и неформальных форматов: модульные курсы повышения квалификации в сетевой форме (в том числе стажировки), наставничество, вовлечение в проектную деятельность и профессиональные конкурсы («Флагманы образования»), а также участие в семинарах и мастер-классах регионального и муниципального уровня [3, с. 69].

Анализ практики сетевого обучения кадрового резерва руководителей Оренбургской области подтверждает состоятельность выдвинутых теоретических положений, конкретизируя их в условиях подготовки управленцев, ориентированных на занятие руководящей должности.

Положение 1 (учет ролевой структуры и интеграция форм) находит отражение в дифференциации резервистов по уровню готовности (распределение по «первой» и «второй» командам) и в многообразии используемых форматов: курсы повышения квалификации, стажировки, проектная и экспертная деятельность, конкурсы, наставничество, самообразование. Интеграция формального и неформального образования создает синергетический эффект, обеспечивая адресность и гибкость обучения.

Положение 2 (реализация принципов подходов) раскрывается через андрагогический подход, конкретизированный принципами контекстности (моделирование профессиональных задач через кейсы), адресности (построение индивидуальных маршрутов на основе диагностики дефицитов) и активизации субъектной позиции. Деятельностный подход реализуется через решение реальных управленческих проблем, маркетинговый – через учет запроса заказчика и выявленных затруднений, сетевой – через распределение функций между узлами (ОГПУ, ИРО, школы-ресурсы, Министерство образования).

Положение 3 (ресурсная поддержка) обеспечено кадровым потенциалом (преподаватели ОГПУ, методисты ИРО, наставники), научно-методическим сопровождением (программы, кейсы, критериальные сетки) и информационной инфраструктурой (онлайн-платформа, дистанционные форматы).

Положение 4 (диагностический инструментарий) реализовано через трехкомпонентную оценку (мотивационный, когнитивный, деятельностный) с выделением уровней сформированности. Выявленная диагностическая картина (преобладание среднего уровня, значительный разрыв между когнитивной и деятельностной готовностью) позволила спроектировать ад-

ресные коррекционные маршруты, что доказывает валидность и практическую применимость инструментария.

Положение 5 (предпосылки) проявляется в полном объеме: *ресурсная обеспеченность* – через взаимодействие институциональных узлов; *коллаборативность* – через горизонтальные связи между резервистами и стажировочными площадками, обмен опытом в ходе совместных мероприятий; *синхронизированность* – через согласование содержания обучения с реальными запросами и профессиональными дефицитами, выявленными на входе.

Вместе с тем опыт обнаружил ограничения, сходные с практикой ШМР: однородность ролевого состава (ориентация преимущественно на директорский корпус, без включения заместителей), диагностическая ограниченность кейсового метода (не отражает реальную управленческую деятельность в полной мере) и недостаточная синхронизация обучения с задачами конкретных школ-работодателей. Эти дефициты задают направления дальнейшего совершенствования модели: расширение состава участников за счет других членов управленческой команды, разработка инструментов оценки реальной практики и усиление интеграции с запросами образовательных организаций.

Опыт прикладного научного исследования «Сравнительный анализ эффективности различных подходов к повышению качества работы школ с низкими образовательными результатами» (далее – ШНОР), реализованного под руководством Российской академии наук (2022), представляет интерес, поскольку позволяет проследить, каким образом сетевое обучение управленческих команд может быть организовано для решения конкретной практической задачи – преодоления рисков низких образовательных результатов в школах, функционирующих в сложных социальных условиях.

В соответствии с Программой взаимодействия Министерства образования Оренбургской области и ОГПУ школы с низкими образовательными результатами были определены участниками указанного прикладного научного исследования. Участие в исследовании предполагало обязательное обучение школьной команды по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Эффективные подходы к повышению качества работы школ с низкими образовательными результатами» (на безвозмездной основе). Форма обучения – заочная, с применением дистанционных образовательных технологий, включающих онлайн-консультации [11, с. 10]. Целевая аудитория программы – управленческая команда ШНОР. Критерием формирования команд были функциональные ролевые позиции управленцев в соответствии с треками «Управление», «Обучение», «Воспитание» [11, с. 10]. Всего в исследовании приняли участие 11 школ Оренбургской области с низкими образовательными результатами, что обеспечило репрезентативность выборки для выявления типичных рисков и разработки адресных мер поддержки [11, с. 18–19].

В терминах сетевого подхода научное исследование представляет собой сеть, в которой выделены узлы с функциональным назначением (табл. 3).

Таблица 3. Структурно-функциональное представление сетевого взаимодействия в рамках ШНОР

Узел сети	*Функция*	*Подразделение*
Инфраструктурный узел (рамочный легитиматор)	Формирование запроса, определение направлений исследования	Российская академия наук
Инфраструктурный узел (координатор)	Организационно-методическое сопровождение, мониторинг	Министерство образования Оренбургской области, ИРО
Научно-образовательный узел (концептуализатор, эксперт)	Обучение, экспертная оценка, научно-методическое сопровождение	ОГПУ (ученые-исследователи, тьюторы Центра научно-методического сопровождения)
Групповые узлы (управленческие команды ШНОР)	Обучение, разработка моделей и дорожных карт	11 школьных команд (директор, заместители по направлениям «Управление», «Обучение», «Воспитание»)

Методологическую основу исследования составила интеграция деятельностного, маркетингового, андрагогического и сетевого подходов. Деятельностный подход реализуется через мониторинг минимизации рисков как последовательная деятельность (диагностика, постановка задач, планирование, коррекция), а обучение команд строится на решении реальных профессиональных задач. Маркетинговый подход конкретизируется рискориентированной логикой: содержание проектируется адресно на основе выявленных дефицитов и запросов, управленческие решения разрабатываются с учетом вероятностных последствий. Андрагогический подход обеспечивает персонализацию обучения и опору на субъектный опыт руководителей через адресное

научно-методическое сопровождение (диагностика дефицитов, поиск способов их устранения, оказание методической, психологической и научной помощи). Сетевой подход организует взаимодействие узлов через вертикальные и горизонтальные связи, распределяя функции и ответственность между вузом, ИРО, министерством и школьными командами, что обеспечивает целостность образовательного процесса и обмен управленческими практиками.

Образовательная программа включала модули, направленные на преодоление ключевых рисков ШНОР: кадровый дефицит и внутришкольное повышение квалификации; предметно-методическая компетентность педагогов; адаптивность учебного процесса и учебная неуспешность; качество образовательной и воспитательной среды [11]. Модули отражают интеграцию деятельностного (практикоориентированность), маркетингового (учет выявленных рисков) и андрагогического (опора на опыт участников) подходов, их последовательность задана сетевой логикой.

Входная диагностика, включавшая анализ документов, анкетирование и экспертизу, позволила выявить риски ШНОР. Наиболее острым признан дефицит педагогических кадров (64 % школ с высоким уровнем). Вторую группу составили риски низкой адаптивности учебного процесса, высокой доли неуспешных обучающихся и пониженного качества образовательной среды (по 46 %). Замыкают перечень недостаточная предметно-методическая компетентность педагогов и несформированность внутришкольной системы повышения квалификации (по 18 % и 36 % соответственно) [6, с. 15–28]. Готовность команд к совместной деятельности диагностирована на среднем уровне: планирование и распределение ролей осуществляются, но рефлексивная и межкомандная составляющие развиты недостаточно.

По итогам обучения команды при поддержке тьюторов ОГПУ разработали пакет материалов для преодоления рисков: обновленные модульные модели (внутренней системы оценки качества, повышения квалификации, повышения образовательных результатов, развития среды) и поэтапные дорожные карты [11, с. 10–11]. Использовались технологии: дистанционное обучение на платформе MOODLE, онлайн-консультирование, командная проектная работа, презентация практик на итоговой аттестации [11, с. 55].

Анализ опыта прикладного научного исследования ШНОР подтверждает состоятельность выдвинутых теоретических положений применительно к обучению управленческих команд, функционирующих в сложных социальных условиях.

Положение 1 (ролевая структура и интеграция форм) реализуется через формирование команд по трем функциональным трекам («Управление», «Обучение», «Воспитание»), что обеспечивает адресность содержания. Интеграция дистанционного обучения, онлайн-консультирования, командной проектной работы и презентации практик создает синергетический эффект, позволяя сочетать теоретическую подготовку с разработкой прикладных продуктов.

Положение 2 (реализация принципов подходов) находит прямое воплощение в методологической основе исследования: деятельностный подход – через решение реальных задач минимизации рисков; маркетинговый – через рискориентированное проектирование содержания; андрагогический – через персонализированное сопровождение; сетевой – через распределение функций между узлами (РАН, Министерство, ИРО, ОГПУ, школы).

Положение 3 (ресурсная поддержка) обеспечено кадровым потенциалом (ученые-исследователи, тьюторы), научно-методическим сопровождением (модульные программы, чек-листы, модели) и информационной инфраструктурой (платформа MOODLE для дистанционного обучения).

Положение 4 (диагностический инструментарий) реализовано через многоаспектную оценку: анализ стратегических документов, анкетирование, экспертную оценку (внутреннюю и внешнюю). Выявленная диагностическая картина позволила ранжировать риски и спроектировать адресные модули обучения, а оценка готовности команд к совместной деятельности (средний уровень) определила направления коррекционной работы.

Положение 5 (предпосылки) проявляется в полной мере: *ресурсная обеспеченность* – через взаимодействие институциональных узлов сети; *коллаборативность* – через командную работу внутри школ и горизонтальный обмен практиками между командами; *синхронизированность* – через согласование содержания модулей с выявленными рисками и запросами конкретных школ.

Вместе с тем опыт выявил ограничения: диагностика преимущественно документарная и экспертно-анкетная, что не позволяет в полной мере оценить реальную управленческую деятельность команд; ориентация на конкретную проблему (риски ШНОР) сужает универсальность модели; временные рамки исследования не дали возможности проследить долгосрочную динамику внедрения разработанных моделей

и дорожных карт. Направления совершенствования: расширение диагностического инструментария за счет наблюдения и анализа реальных управленческих решений, разработка механизмов мониторинга постинтервального периода, адаптация модели для работы с командами школ с различными контекстными условиями.

Логическое обоснование исследования. Логика исследования была выстроена в соответствии с поставленными задачами и отражает последовательное движение от теоретического осмысления проблемы к эмпирической проверке выдвинутых положений.

Первая задача – определение методологических подходов и их принципов, способствующих содержательному раскрытию предпосылок разработки сетевой модели обучения управленческих команд, – решалась через теоретический анализ зарубежных и отечественных исследований, нормативно-правовых документов. Интеграция деятельностного, маркетингового, сетевого и андрагогического подходов позволила обосновать системообразующие предпосылки: ресурсную обеспеченность, коллаборативность и синхронизированность, задающие архитектуру модели и отличающие ее от традиционных подходов к повышению квалификации.

Вторая задача – эмпирическое обоснование предпосылок и положений модели – потребовала анализа трех сложившихся практик сетевого обучения управленческих команд в Оренбургской области (Школа молодого руководителя, подготовка кадрового резерва, исследование ШНОР). Сопоставление практик по критериям: объект обучения, ролевой состав, ресурсное обеспечение, диагностический инструментарий, формы и технологии обучения – позволило верифицировать выдвинутые положения, выявить их ограничения и определить направления совершенствования модели.

Третья задача – обоснование диагностического инструментария – решалась через разработку и апробацию трехкомпонентной структуры оценки готовности управленческой команды. Мотивационный компонент отражает ценностное отношение к командной деятельности, когнитивный – знание основ менеджмента и ролевых позиций, деятельностный – умение принимать решения и анализировать результаты. Для каждого компонента выделены уровни сформированности (минимальный, средний, максимальный), что позволяет на входе определять исходное состояние команды, отслеживать динамику в процессе обучения и измерять прирост готовности на выходе.

Таблица 4 представляет уровни готовности к совместной деятельности, что позволяет проектировать адресные групповые маршруты обучения.

Таблица 4. Готовность управленческих команд к совместной деятельности

Компоненты / уровни	*Минимальный*	*Средний*	*Максимальный*
Мотивационный	Участники команды воспринимают командную работу как дополнительную нагрузку	Участники команды понимают значимость совместной деятельности	Участники команды хотят участвовать в проектировании; инициируют участие в работе команды
Когнитивный	Участники команды поразному понимают приоритеты организации; имеют расплывчатое представление о ролевой позиции; не готовы брать ответственность	Участники команды знают алгоритмы совместного планирования целей и реализации задач. Роли в основном распределены, зоны ответственности закреплены	Команда понимает общую цель и знает способы ее достижения. Каждый член понимает ролевую позицию и разделяет зону ответственности
Деятельностный	Отдельные элементы командной работы, зависящие от ситуации. Команда замкнута внутри школы. Действует, но не анализирует	Команда действует как коллективный субъект. Открыта к опыту других школ. Умеет анализировать результаты работы без вычленения вклада каждого	Команда действует как зрелый коллективный субъект. Готова делиться опытом. Умеет рефлексировать, анализировать результат вклада каждого члена команды

Таким образом, последовательное решение поставленных задач обеспечило теоретическое обоснование предпосылок на основе интеграции подходов, их эмпирическую верификацию и разработку диагностического инструментария, что в совокупности создает концептуальную основу для построения целостной сетевой модели обучения управленческих команд.

Выводы исследования и дальнейшие перспективы

1. Определены и систематизированы предпосылки разработки сетевой модели обучения управленческих команд общеобразовательных организаций: *ресурсная обеспеченность* (наличие кадрового, научно-методического и информационного ресурсов), *коллаборативность* (горизонталь-

ное взаимодействие равноправных субъектов сети) и *синхронизированность* (согласованность содержания, форм и сроков обучения с запросами команд и задачами организаций). В совокупности предпосылки задают архитектуру модели и отличают ее от традиционных подходов к повышению квалификации, ориентированных на индивидуальное развитие. Сформулированы пять положений проектирования модели, охватывающих учет ролевой структуры команды, интеграцию подходов, ресурсную поддержку, диагностический инструментарий.

2. Обоснована необходимость рассмотрения управленческой команды как совокупного субъекта сетевого обучения с учетом ее ролевой структуры (директор, заместители по направлениям, руководители методических объединений). Данный результат расширяет объектное поле педагогики профессионального образования за счет введения указанной категории применительно к сетевому обучению.

3. На основе интеграции деятельностного, маркетингового, сетевого и андрагогического подходов выявлены и содержательно раскрыты принципы, обеспечивающие практико-ориентированность содержания, ориентацию на профессиональные запросы и дефициты взрослых обучающихся, учет структурно-функциональных характеристик сетевого взаимодействия и опору на субъектный опыт слушателей.

4. Разработан диагностический инструментарий, включающий два блока: оценку готовности к управленческой деятельности и оценку готовности команды к совместной деятельности (мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты с тремя уровнями сформированности). Эмпирическая апробация на трех практиках сетевого обучения подтвердила состоятельность положений, но выявила ограничения: однородность ролевого состава, фрагментарность диагностики, недостаточная синхронизация с задачами школ. Их преодоление требует разработки целостной модели.

В совокупности полученные результаты создают концептуальную основу для разработки целостной сетевой модели обучения управленческих команд, интегрирующей диагностическое, содержательное, организационное и ресурсное измерения.

Перспективы дальнейших исследований включают разработку и экспериментальную апробацию сетевой модели, создание цифрового диагностического инструментария, проектирование групповых маршрутов обучения и проведение лонгитюдных исследований.

Исследование выполнило поставленную цель. Сформулированные предпосылки создают основу для разработки модели, что определяет вектор дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова, Е. Н. Медиативные технологии развития интеллектуального капитала сетевой самообучающейся организации / Е. Н. Белова, О. Г. Смолянинова, А. И. Таюрский // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – Т. 18, № 9. – С. 1703–1717. – EDN TRTZUC.

2. Белова, Е. Н. Становление и развитие сетевой самообучающейся организации / Е. Н. Белова. – Красноярск : Литера-Принт, 2020. – 412 с. – EDN BFKPWP.

3. Ганаева, Е. А. Модель подготовки кадрового резерва руководителей образовательных организаций / Е. А. Ганаева, О. Г. Тавстуха, П. О. Тарасенко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2025. – № 3 (247). – С. 64–73. – DOI: 10.25198/1814-6457-247-64. – EDN CCOTJF.

4. Громкова, М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых : учеб. пособие для студентов вузов / М. Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2017. – 495 с. – ISBN 978-5-238-00823-6.

5. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов ; Российская Академия образования, Психологический институт, Международная Ассоциация «Развивающее обучение». – Москва : Интор, 1996. – 544 с. – EDN YQOMCU.

6. Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – Москва : PER SE, 2007. – 294 с. – EDN XSIPLJ.

7. Игнатьева, Г. А. Формирование полипозиционной команды в условиях непрерывного опережающего образования / Г. А. Игнатьева, А. В. Моисеенко // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12, № 1 (46). – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-1-5. – EDN KNSFVM.

8. Кастельс, М. Становление общества сетевых структур / М. Кастельс // Новая постиндустриальная волна на западе : антология / под ред. В. Л. Иноземцева. – Москва : Academia, 1999. – С. 492–505.

9. Краснова, Г. А. Маркетинг образовательных услуг : монография / Г. А. Краснова. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Проспект», 2021. – 360 с. – DOI: 10.31085/9785392338733-2021-360. – EDN FGMMSK.

10. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям «Психология», «Клиническая психология» / А. Н. Леонтьев. – Москва : ACADEMIA, 2005. – 346 с. – ISBN 5-7695-2496-0, 5-89357-153-3.

11. Перспективные управленческие решения для минимизации рисков снижения образовательных результатов обучающихся / Е. Г. Матвиевская, Е. А. Ганаева, О. Г. Тавстуха [и др.]. – Оренбург : Типография «Агентство Пресса», 2022. – 173 с. – EDN GTUFZQ.

12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Питер, 2012. – 713 с. – EDN QYEWHB.

13. Суртаева, Н. Н. Распределенные модели сетевого взаимодействия учреждений педагогического образования для обеспечения согласованного непрерывного образования педагогических и управленческих кадров / Н. Н. Суртаева, О. Н. Суртаева // Человек и образование. – 2016. – № 1 (46). – С. 99–103. – EDN WKFYAN.

14. Dijk, J. van. The Network Society / J. van Dijk. – 4th edition. – London : SAGE Publications, 2020. – 384 p. – ISBN 9781529738117.

15. Ghamrawi, N. Leadership development in virtual communities of practice: The case of school principals from the GCC Region / N. Ghamrawi, T. Shal, N. A. R. Ghamrawi // Education and Information Technologies. – 2024. – DOI: 10.1007/s10639-024-12784-y. – EDN NBYKYH.

16. Hybrid leadership configurations in networked learning communities in Singapore / J. Ho, M. De Laat, M. Ong, N. B. Munir // Educational Management Administration & Leadership. – 2024. – DOI: 10.1177/17411432241231053. – EDN GINWJF.

17. Leading collaborative change in an educational organization / E. K. Kaufman, Sh. Mitra, Ja. C. Anderson [et al.] // The Journal of Leadership Education. – 2020. – Vol. 19, no. 4. – P. 56–67. – DOI: 10.12806/v19/i4/r5. – EDN CTMSXD.

18. Tanghe, E. Professional learning communities of school leaders within inter-school networks: Opportunities and conditions for sustainable professionalization / E. Tanghe, T. F. H. Smits, W. Schelfhout // Pedagogische Studien. – 2024. – Vol. 101, no. 2. – P. 91–124. – DOI: 10.59302/g4zg0q08. – EDN XVAXHO.

19. Using A Tiered Approach for Implementing Networked Learning Communities: A Case Study on Developing the Capacity of Leaders to Implement Systemwide Innovations within International Training and Development Programs / Ja. Anderson Ii, E. Kaufman, Ja. Coartney [et al.] // Journal of International Agricultural and Extension Education. – 2020. – Vol. 27, no. 1. – P. 6–14. – DOI: 10.5191/iaee.2020.27101. – EDN PCWATY.

REFERENCES

1. Belova, E. N., Smolyaninova, O. G., Tayursky, A. I. (2025). Mediativnye tekhnologii razvitiya intellektual′nogo kapitala setevoy samoobuchayushcheysya organizatsii = Mediative technologies in the development of intellectual capital of a network self-learning organization. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*, *18*(9), 1703–1717. EDN TRTZUC.

2. Belova, E. N. (2020). Stanovlenie i razvitie setevoy samoobuchayushcheysya organizatsii = Formation and development of a network self-learning organization. Krasnoyarsk: Litera-Print Publishing House, 412 p. EDN BFKPWP.

3. Ganaeva, E. A., Tavstukha, O. G., Tarasenko, P. O. (2025). Model′ podgotovki kadrovogo rezerva rukovoditeley obrazovatel′nykh organizatsiy = A model for training a reserve of managers of educational organizations. *Bulletin of Orenburg State University*, *3*(247), 64–73. DOI: 10.25198/1814-6457-247-64. – EDN CCOTJF.

4. Gromkova, M. T. (2017). Andragogika: teoriya i praktika obrazovaniya vzroslykh = Andragogy: Theory and practice of adult education. Moscow: YUNITI-DANA Publishing House, 495 p. ISBN 978-5-238-00823-6.

5. Davydov, V. V. (1996). Teoriya razvivayushchego obucheniya = Theory of developmental education. Moscow: Intor Publishing House, 544 p. EDN YQOMCU.

6. Zmeev, S. I. (2007). Andragogika: osnovy teorii, istorii i tekhnologii obucheniya vzroslykh = Andragogy: Foundations of theory, history and technology of adult education. Moscow: PER SE Publishing House, 294 p. EDN XSIPLJ.

7. Ignatieva, G. A., Moiseenko, A. V. (2024). Formirovanie polipozitsionnoy komandy v usloviyakh nepreryvnogo operezhayushchego obrazovaniya = Formation of a polypositional team in the context of continuous advanced education. *Bulletin of Minin University*, *12*, *1*(46). DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-1-5. EDN KNSFVM.

8. Kastels, M. (1999). Stanovlenie obshchestva setevykh struktur = The rise of the network society. *The new post-industrial wave in the West*, 492–505. Moscow: Academia Publishing House.

9. Krasnova, G. A. (2021). Marketing obrazovatel′nykh uslug = Marketing of educational services. Moscow: Prospekt Publishing House, 360 p. DOI: 10.31085/9785392338733-2021-360. EDN FGMMSK.

10. Leontiev, A. N. (2005). Deyatel′nost′. Soznanie. Lichnost′ = Activity. Consciousness. Personality. Moscow: ACADEMIA Publishing House, 346 p. ISBN 5-7695-2496-0, 5-89357-153-3.

11. Matvievskaya, E. G., Ganaeva, E. A., Tavstukha, O. G. et al. (2022). Perspektivnye upravlencheskie resheniya dlya minimizatsii riskov snizheniya obrazovatel′nykh rezul′tatov obuchayushchikhsya = Prospective management decisions to minimize the risks of reducing educational outcomes of students. Orenburg: Agentstvo Pressa Printing House, 173 p. EDN GTUFZQ.

12. Rubinshtein, S. L. (2012). Osnovy obshchey psikhologii = Fundamentals of general psychology. Moscow: Piter Publishing House, 713 p. EDN QYEWHB.

13. Surtaeva, N. N., Surtaeva, O. N. (2016). Raspredelennye modeli setevogo vzaimodeystviya uchrezhdeniy pedagogicheskogo obrazovaniya dlya obespecheniya soglasovannogo nepreryvnogo obrazovaniya pedagogicheskikh i upravlencheskikh kadrov = Distributed models of network interaction of pedagogical education institutions to ensure coordinated continuing education of pedagogical and managerial personnel. *Man and Education*, *1*(46), 99–103. EDN WKFYAN.

14. Dijk, J. van. (2020). The Network Society. 4th edition. London: SAGE Publications, 384 p. ISBN 9781529738117.

15. Ghamrawi, N., Shal, T., Ghamrawi, N. A. R. (2024). Leadership development in virtual communities of practice: The case of school principals from the GCC Region. *Education and Information Technologies*. DOI: 10.1007/s10639-024-12784-y. EDN NBYKYH.

16. Ho, J., De Laat, M., Ong, M., Munir, N. B. (2024). Hybrid leadership configurations in networked learning communities in Singapore. *Educational Management Administration & Leadership*. DOI: 10.1177/17411432241231053. EDN GINWJF.

17. Kaufman, E. K., Mitra, Sh., Anderson, Ja. C. et al. (2020). Leading collaborative change in an educational organization. *The Journal of Leadership Education*, *19*(4), 56–67. DOI: 10.12806/v19/i4/r5. EDN CTMSXD.

18. Tanghe, E., Smits, T. F. H., Schelfhout, W. (2024). Professional learning communities of school leaders within inter-school networks: Opportunities and conditions for sustainable professionalization. *Pedagogische Studien*, *101*(2), 91–124. DOI: 10.59302/g4zg0q08. EDN XVAXHO.

19. Anderson Ii, Ja., Kaufman, E., Coartney, Ja. et al. (2020). Using A Tiered Approach for Implementing Networked Learning Communities: A Case Study on Developing the Capacity of Leaders to Implement Systemwide Innovations within International Training and Development Programs. *Journal of International Agricultural and Extension Education*, *27*(1), 6–14. DOI: 10.5191/iaee.2020.27101. – EDN PCWATY.

УДК 37.09
ББК Ч404.4(2Рос) ГРНТИ 14.85.35 Код ВАК 5.8.7

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ БЕСШОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Мартынова Ирина Анатольевна,
SPIN-код: 7911-9573
кандидат филологических наук, доцент Школы иностранных языков, Высшая школа экономики, Российская Федерация, г. Москва, iamartynova@hse.ru

Капустина Любовь Викторовна,
SPIN-код: 6527-5423
кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и иноязычной деловой коммуникации, Самарский государственный экономический университет, Российская Федерация, г. Самара, lkap@inbox.ru

Носова Тамара Михайловна,
SPIN-код: 1520-2660
доктор педагогических наук, профессор кафедры биологии, экологии и методики обучения, Самарский государственный социально-педагогический университет, Российская Федерация, г. Самара, nosova@pgsga.ru

Ермакова Юлия Дмитриевна,
SPIN-код: 9319-0313
кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингвистика», Приволжский государственный университет путей сообщения, Российская Федерация, г. Самара, ermjul@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: бесшовное образование; непрерывность образования; преемственность образовательных уровней; принципы образования; образовательная траектория; российское образование

АННОТАЦИЯ. Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления фрагментарности российской системы образования, проявляющейся в разрывах между дошкольным, школьным, средним профессиональным и высшим образованием, а также между образованием и реальным сектором экономики. В условиях глобальных вызовов, ускорения технологического развития и трансформации рынка труда возникает потребность в создании бесшовной образовательной экосистемы, обеспечивающей плавный переход обучающихся между уровнями образования и их успешную подготовку к трудоустройству и самостоятельной жизни. Цель работы заключается в выявлении, теоретическом обосновании и систематизации ключевых принципов построения бесшовного образования в России как целостной педагогической системы, направленной на обеспечение непрерывности и преемственности всех этапов образовательной траектории личности. Методологическую базу исследования составляют системный, личностно ориентированный, компетентностный, деятельностный и аксиологический подходы, позволяющие рассмотреть феномен бесшовности многогранно и обосновать необходимость формирования не только компетенций, но и ценностной основы личности на всех этапах образования. В результате исследования авторами выделены и охарактеризованы шесть основополагающих принципов построения бесшовного образования: преемственности, интегративности, гибкости и адаптивности, персонализации, практикоориентированности и ценностной направленности. Определены организационно-педагогические условия реализации данных принципов на практике: нормативно-правовые, организационно-управленческие, кадровые, учебно-методические, цифровые и психолого-педагогические. Теоретическая значимость работы заключается в углублении научных представлений о феномене бесшовного образования и системном обосновании принципов его построения. Практическая значимость состоит в возможности использования предложенной системы принципов при разработке стратегий развития образования, проектировании сквозных образовательных программ и в системе повышения квалификации педагогических кадров.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Принципы построения бесшовного образования в России / И. А. Мартынова, Л. В. Капустина, Т. М. Носова, Ю. Д. Ермакова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 34–45.

PRINCIPLES OF MODELING A SEAMLESS EDUCATION IN RUSSIA

Martynova Irina Anatolievna,
Candidate of Philology, Associate Professor of School of Foreign Languages, HSE University, Russian Federation, Moscow

Kapustina Liubov Viktorovna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Linguistics and Foreign Languages Business Communication Department, Samara State University of Economics, Russian Federation, Samara

Nosova Tamara Mikhaylovna,
Doctor of Pedagogy, Professor of Biology, Ecology and Teaching Methods Department, Samara State Socio-Pedagogical University, Russian Federation, Samara

Ermakova Yulia Dmitrievna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Linguistics, Volga State Transport University, Russian Federation, Samara

KEYWORDS: seamless education; lifelong education; educational levels; principles of education; educational trajectory; Russian education

© Мартынова И. А., Капустина Л. В., Носова Т. М., Ермакова Ю. Д., 2026

ABSTRACT. The relevance of the study is due to the need to overcome the fragmentation of the Russian educational system that has such consequences as gaps between preschool, school, secondary vocational and higher education, as well as between education and the real sector of the economy. In the context of global challenges, accelerating technological development and labor market transformation, there is a need to model a seamless educational ecosystem that ensures a smooth transition among educational levels and successful preparation for learners' employment and their independent lives. The purpose of the paper is to identify and systematize the key principles of seamless education modeling in Russia as a holistic pedagogical system aimed at ensuring the continuity and succession of all stages of an individual's educational trajectory. The research methodology is based on a systematic, personality-oriented, competence-based, and activity-based approaches, which allow the authors to consider the phenomenon of seamlessness from various perspectives and to justify the need to develop not only competencies but also the value basis of the individual at all stages of education. As a result of the study, the authors identified and characterized six fundamental principles of seamless education: continuity, integration, flexibility and adaptability, personalization, practical orientation and value orientation.

FOR CITATION: Martynova, I. A., Kapustina, L. V., Nosova, T. M., Ermakova, Yu. D. (2026). Principles of Modeling a Seamless Education in Russia. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 34–45.

Введение

Современная социокультурная и экономическая ситуация в Российской Федерации предъявляет принципиально новые требования к системе образования, которая перестает восприниматься как набор дискретных этапов и все более осмысливается в категориях непрерывности и целостности. Глобальные вызовы, ускорение технологического развития и трансформация рынка труда актуализируют потребность в подготовке человека, способного к постоянному саморазвитию, быстрой адаптации и эффективной деятельности в условиях неопределенности. В этих обстоятельствах проблема обеспечения плавного, безболезненного перехода индивида между различными уровнями и формами образования приобретает критическую важность. Недостатки существующей системы, проявляющиеся в разрывах между дошкольным, школьным, средним профессиональным и высшим образованием, а также между образованием и реальным сектором экономики, ведут к потере мотивации обучающихся, дублированию содержания, несформированности целостной картины мира и, как следствие, к трудностям при трудоустройстве и вхождении в самостоятельную жизнь. Именно поэтому на повестку дня выдвигается задача построения бесшовной образовательной экосистемы.

Актуальность настоящего исследования обусловлена, с одной стороны, социальным заказом на создание такой системы, а с другой – недостаточной теоретической разработанностью педагогических принципов, которые могли бы лечь в основу ее практической реализации в российских реалиях. Отсутствие четко сформулированных, научно обоснованных принципов бесшовности затрудняет интеграцию образовательных уровней, разработку сквозных образовательных программ и механизмов эффективного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса и работодателями. Цель статьи заключается в выявлении, теоретическом обосновании и систематизации ключевых принципов реализации концепции бесшовного образования в Российской Федерации. В рамках достижения этой цели предполагается рассмотреть бесшовное образование как целостную педагогическую систему, направленную на обеспечение непрерывности и преемственности всех этапов образовательной траектории личности – от дошкольного детства до этапа профессиональной реализации и далее. Методологическую основу исследования составляет совокупность взаимодополняющих научных подходов, что позволяет рассмотреть феномен бесшовности многогранно и системно: системный, личностно ориентированный, компетентностный, деятельностный и аксиологический подходы.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении и конкретизации научных представлений о сущности и содержании понятия «бесшовное образование» применительно к современной российской образовательной действительности. В работе впервые системно обосновывается и формулируется совокупность принципов бесшовного образования (таких как принцип преемственности, интегративности, гибкости и адаптивности, персонализации, практикоориентированности и ценностной направленности), что вносит вклад в теорию педагогики, теорию непрерывного образования и педагогическую инноватику. Предложенная систематизация принципов может служить теоретической базой для дальнейших исследований в области проектирования интегрированных образовательных пространств. Практическая значимость работы определяется возможностью широкого использования полученных результатов. Сформулированные принципы могут стать основой для разработки стратегических документов развития образовательных организаций разных уровней, проектирования содержания и технологий обучения в интегративных учебных планах и

сквозных программах, направленных на обеспечение плавного перехода обучающихся между уровнями образования. Материалы статьи могут быть полезны руководителям и педагогам образовательных учреждений, специалистам органов управления образованием при создании моделей эффективного социального партнерства с работодателями, а также в системе повышения квалификации педагогических кадров для формирования у них компетенций, необходимых для реализации идей бесшовности в профессиональной деятельности.

Анализ последних исследований и публикаций по теме исследования

Вопрос построения бесшовного образования рассматривается российскими учеными. Теоретико-методологические основания концепции, закладывающие понятийный аппарат и раскрывающие сущность бесшовного подхода в образовании, представлены в следующих работах. Г. Р. Стрекалова формулирует исходную проблему: отсутствие связи между образованием и рынком труда приводит к тому, что 85 % выпускников не трудоустраиваются по специальности. Автор предлагает технологию бесшовного обучения, основанную на партнерстве вузов и работодателей, выведении обучения в практическую сферу и использовании цифровых форматов для обратной связи с наставниками [16]. П. Е. Казанцева, Д. С. Рожина, И. В. Рожина рассматривают бесшовное обучение как инновационный метод, анализируют его преимущества и перспективы применения в высшей школе, акцентируя внимание на потенциале для развития индивидуализированных образовательных программ [11]. А. С. Бахтов, Т. А. Юзефавичус вводят концепт бесшовного образовательного пространства «школа – колледж – вуз», характеризуя его как инновационный формат организации многоуровневой подготовки педагогических кадров, обладающий специфическими свойствами, позволяющими реагировать на современные вызовы [4]. Д. Г. Житиневич, К. Л. Полупан исследуют трансформацию процесса проектирования образовательных программ в условиях перехода на новую модель высшего образования. Авторы обосновывают значимость партисипативно-синергетического подхода, обеспечивающего нелинейность и междисциплинарность, и выделяют три ключевых направления изменений: трансформация взаимодействия субъектов, переход к нелинейным форматам обучения, пересмотр соотношения фундаментальности и практикоориентированности [10].

Международный опыт и цифровая трансформация отражены в работе Е. А. Воронцовой. Автор представляет анализ становления и развития бесшовного образования за рубежом на основе платформизации. Рассмотрен опыт США, Австрии, Финляндии, Дании, даны характеристики платформизации обучения и риски ее имплементации, а также описана роль массовых открытых онлайн-курсов в обеспечении бесшовности на образовательных уровнях [6].

Преемственность образовательных уровней отражена в работе С. М. Кокина, С. Г. Стоюхина, А. М. Филимонова, которые на примере дисциплин Физика и Математика рассматривают проблемы введения бесшовного перехода при траектории школа – вуз и обосновывают необходимость координации совместных усилий школьных и вузовских преподавателей [12]. Н. Р. Шталева и О. С. Прибытова проводят сравнительный анализ федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) школьного и высшего образования, выявляя направления обеспечения преемственности требований к образовательным результатам. Авторы приходят к выводу о том, что фундаментальной основой бесшовного перехода выступает естественно-научная грамотность, включающая умение научно объяснять явления и понимание особенностей научного исследования [18]. Е. Н. Баланчик описывает основные принципы организации такого перехода в условиях растущих потребностей общества в специалистах для быстроразвивающихся отраслей экономики [2]. В другой работе этого автора акцент сделан на организации педагогического сопровождения как важном компоненте системы бесшовного перехода между образовательными ступенями [3]. О. Ю. Елькина, Л. Я. Лозован на примере педагогического образования обобщают опыт реализации для выпускников педагогических колледжей программ в сокращенные сроки за счет переаттестации компетенций. Выявлены организационные условия, позволяющие при совпадении специальности в среднем профессиональном образовании с профилем в университете осуществить бесшовный переход [9]. К. Е. Дуничева, А. В. Малышева и Ж. К. Наргузина рассматривают взаимосвязь технологий бесшовного обучения, профориентационной работы и довузовской подготовки как инструментов вовлечения школьников в выбранную специальность, способствующих успешной адаптации к условиям высшего образования [8].

Региональные и отраслевые модели реализации, представляющие конкретные практики внедрения бесшовного подхода в различных регионах и отраслях, отражены

в следующих исследованиях. Две коллективные монографии Череповецкого государственного университета представляют собой отчеты о разработке и внедрении модели бесшовного педагогического образования «Учитель школы будущего». Е. В. Целикова, Н. В. Иванова, Е. В. Яковлева и др. фиксируют опыт первого этапа создания модели, отмечая достоинства, недостатки и сложные процессы выстраивания структуры [15]. На втором этапе работы Е. В. Целикова, О. Ю. Лягинова, М. А. Кудака и др. раскрывают концепцию, модель и развитие единой межуровневой образовательной программы [13]. Институт развития образования Кузбасса подготовил методический навигатор «Бесшовное инженерно-технологическое образование Кузбасса: возможности и пути реализации» – комплексный материал, охватывающий уровни от дошкольного до среднего общего образования и представляющий региональный проект [5]. Д. В. Балагин, О. В. Балагин и Д. Е. Родина описывают стратегию развития инженерного образования в Омской области в рамках проекта «ТОРИО» (2024–2027 гг.). Представлены задачи, мероприятия и результаты оценки эффективности, включая количественные показатели и рост успеваемости по ЕГЭ на 14–28 % [1]. А. А. Круглякова анализирует программу наставничества «СемьЯ» в СПб ГБПОУ «Колледж метрополитена», целью которой является формирование единой системы сопровождения обучающихся от детского сада до предприятия. Особенность программы – создание бесшовной системы наставничества, вовлекающей социальных партнеров и работодателей [14].

Стратегические направления развития бесшовного образования отражены в работе С. А. Грязнова. Автор обсуждает проект Стратегии развития образования до 2040 года, отмечая устойчивую тенденцию к созданию бесшовной системы получения образования как результат переориентации образовательной парадигмы с учетом конъюнктуры рынка труда [7]. Н. Чудин освещает работу II Межрегиональной конференции «Педагоги будущего: бесшовное образование в ракурсе конкурсного движения» (Москва, 2025), где педагоги и эксперты обсудили концепцию непрерывного образования, создание условий для развития молодых педагогов и роль профессиональных конкурсов [17].

Интерес к разработке темы бесшовного образования проявляют и зарубежные исследователи. Теоретико-методологические основания и прогностические модели раскрывают работы, закладывающие концептуальные основы интегрированного образования и предлагающие прогнозы его развития. Например, Н. Резаеи и др. рассматривают широкий спектр направлений: дошкольное образование как база развития нового интеллекта, социальное и эмоциональное обучение, системное и устойчивое мышление. Особое внимание уделяется будущим формам обучения и роли интегрированной науки в решении социальных и этических проблем [25]. Р. Пауэр, Х. Хэмброк, К. Феррейра-Мейерс и др. представили книгу по бесшовному обучению в высшем образовании, основанную на материалах вебинаров Международной исследовательской сети по инновационному устойчивому бесшовному образованию. Книга посвящена практическому применению модели проектирования бесшовного обучения и роли искусственного интеллекта в создании этичных, увлекательных и непрерывных образовательных опытов [21].

Интеграция образовательных подходов и содержания объединяет исследования, посвященные синхронизации различных образовательных областей и дисциплин. Л. Гао и З. Цао исследуют механизмы интегрированного образования в Китае [24]. Д. Ли, Дж. Юн, Ю. Лим, Д. Чжон, С. Ким исследуют содержание обучения изобретательству, включенное в интегрированную учебную программу в Корее. Анализ учебников показал, что, хотя обучение изобретательству прямо не предусмотрено, соответствующий контент появляется довольно часто, что создает основу для распространения этой практики на старшие классы и далее [20].

Подготовкой педагогических кадров для интегрированного образования занимается Ю-Р. Ким, представляя исследование, направленное на сбор данных для успешного внедрения интегрированного образования путем изучения компетенций учителей [26]. У. Деви, Дж. Конвар анализируют интегрированную программу педагогического образования в Индии. Четырехлетняя программа для выпускников готовит учителей как для начального, так и для среднего образования, обеспечивая поэтапную практическую подготовку в рамках единой программы [22].

Эмпирические исследования эффективности бесшовного обучения рассматривают Т. Видияти, П. Сетьосари, Х. Прахердхионо, К. Хотима, А. Накайя. Авторы исследуют влияние бесшовного обучения на жизнестойкость и профессиональную этику студентов политехнических вузов. В экспериментальном исследовании с использованием интерактивной платформы и модели взаимодействия при оценке способностей получены результаты, свидетельствующие о значительном улучшении академических

достижений, жизнестойкости и профессиональной этики у студентов экспериментальной группы [27]. С. Адинугра, Э. Гаол, И. Виссанг изучают влияние бесшовного обучения на результаты обучения на курсах религиозного образования. В экспериментальном исследовании сравнивались две стратегии: бесшовное обучение с использованием LMS и Zoom [19]. Интеграция профессионального и общего образования анализируется в работах Ю. Гуань, Ю. Лию, Дж. Лию, Ю. Сунь. Исследователи пришли к выводу о том, что объединение усилий промышленности и образования представляет из себя движущую силу, в то время как интеграция профессионального и общего образования повышает уровень академической грамотности, профессиональной компетентности и личностного развития [23].

Таким образом мы видим, что проблема построения бесшовной системы образования изучается как российскими, так и зарубежными авторами. Однако стоит отметить наличие дефицита исследований по выявлению и систематизации основополагающих принципов построения бесшовного образования и организационно-педагогических условий их существования.

Материалы и методы исследования

Базовым для настоящего исследования выступает системный подход, который дает возможность рассматривать образование как целостную, многоуровневую и динамичную систему. Применение данного подхода позволяет преодолеть фрагментарность в изучении образовательных ступеней и представить бесшовность не как механическое соединение дошкольного, школьного, среднего профессионального и высшего образования, а как их органическое единство. С позиций системного подхода принципы бесшовного образования должны обеспечивать функциональную согласованность всех компонентов системы, их иерархическую соподчиненность и направленность на достижение единого результата – подготовку личности к успешной самореализации и трудоустройству.

Личностно ориентированный подход определяет гуманистическую направленность исследования, ставя в центр образовательного процесса самого обучающегося с его индивидуальными потребностями, способностями и ценностными ориентациями. В контексте изучения бесшовности данный подход позволяет обосновать необходимость создания условий для построения персонализированных образовательных траекторий, где переходы между уровнями образования максимально учитывают личностные особенности, темпы развития и профессиональные устремления индивида.

Компетентностный подход выступает тем инструментарием, который позволяет конкретизировать содержательное наполнение результатов образования на каждом этапе обучения. Он выявляет сквозные компетенции, которые должны последовательно формироваться и развиваться при переходе от детского сада к школе, затем – к профессиональному образованию и, наконец, к успешному трудоустройству. Компетентностный подход определяет структурные компоненты необходимого набора знаний и компетенций, а также критерии их сформированности применительно к каждому уровню бесшовной системы.

Деятельностный подход ставит во главу угла активность самого обучающегося в образовательном процессе. В свете данного подхода бесшовность понимается как создание условий для непрерывной учебной и практической деятельности, обеспечивающей интеграцию теоретических знаний с их применением в реальных жизненных и профессиональных ситуациях. Деятельностный подход обосновывает необходимость практико-ориентированной направленности всех этапов образования, что является ключевым условием подготовки обучающихся к качественной самостоятельной жизни.

Аксиологический подход фокусирует внимание на ценностно-смысловых аспектах бесшовного образования. Данный подход позволяет рассматривать процесс формирования ценностной основы личности как сквозную линию, пронизывающую все этапы образовательной траектории. Аксиологический подход обеспечивает понимание того, что бесшовность – это не только технологическая или организационная задача, но и задача воспитательная, связанная с трансляцией базовых национальных ценностей, формированием мировоззрения и гражданской идентичности обучающихся на всех уровнях образования.

Методологическая база исследования также включает общенаучные методы теоретического анализа (сравнительно-сопоставительный, системно-структурный, терминологический анализ), методы моделирования и прогнозирования, что в совокупности обеспечивает достоверность и обоснованность полученных выводов.

Результаты исследования

В ходе теоретического анализа и обобщения эмпирических данных нами установлено, что бесшовное образование как педагогический феномен представляет собой не просто сумму механически соединенных образовательных ступеней, а качественно новую целостность, обладающую

интегративными свойствами. Данная целостность возникает благодаря реализации определенных принципов, которые выступают регуляторами как для проектирования образовательного содержания, так и для организации образовательного процесса и взаимодействия всех его субъектов.

1. Первым и основополагающим принципом построения бесшовного образования выступает принцип преемственности. В результате анализа существующих подходов к трактовке данного понятия мы пришли к выводу, что в контексте бесшовности преемственность приобретает расширительное толкование. Она не сводится только к традиционной связи между детским садом и школой или школой и вузом, а понимается как сквозная вертикальная и горизонтальная согласованность целей, содержания, методов, форм и средств обучения и воспитания на всех уровнях образования. Реализация принципа преемственности требует решения задачи согласования ФГОС различных уровней, разработки единых (или сопряженных) требований к результатам освоения программ на каждой ступени. В практической деятельности это означает необходимость создания координационных советов, объединяющих представителей дошкольного, общего, среднего профессионального и высшего образования, а также работодателей, для выработки единых подходов к формированию содержания образования.

2. Вторым принципом является принцип интегративности. Данный принцип выходит за рамки преемственности и предполагает не просто последовательную связь, а органическое слияние, взаимопроникновение различных компонентов образовательной системы. Авторы исследования выделяют несколько уровней реализации интегративности в бесшовном образовании:

а) содержательная интеграция, которая проявляется в разработке интегрированных учебных планов и сквозных образовательных программ, объединяющих академические знания с практическими навыками, фундаментальную подготовку с прикладными компетенциями;

б) организационная интеграция, выражающаяся в создании сетевых форм реализации образовательных программ, объединяющих ресурсы организаций разных типов (школ, колледжей, вузов, предприятий);

в) технологическая интеграция, предполагающая использование единых цифровых платформ и образовательных сред, обеспечивающих бесшовный переход обучающегося между уровнями образования с сохранением его цифрового следа, портфолио достижений и индивидуальной траектории развития;

г) социальная интеграция, подразумевающая объединение усилий всех заинтересованных сторон (государства, образования, бизнеса, общественных институтов) для создания единой экосистемы поддержки образовательного и профессионального становления личности.

3. Третий принцип – принцип гибкости и адаптивности – обусловлен динамизмом современного мира, ускорением технологических изменений и трансформацией рынка труда. Бесшовная образовательная система должна обладать способностью к быстрой перенастройке, реагированию на изменяющиеся запросы экономики и общества, а также на индивидуальные потребности обучающихся. Гибкость проявляется в возможности выбора образовательных траекторий, вариативности сроков обучения, многообразии форм получения образования (очная, очно-заочная, заочная, с применением дистанционных технологий, обучение на рабочем месте). Адаптивность означает способность системы подстраиваться под индивидуальные особенности и темпы развития каждого обучающегося, создавая условия для успешного продвижения по образовательной траектории независимо от стартовых возможностей. Реализация данного принципа требует внедрения в практику образования механизмов индивидуализации обучения, широкого использования возможностей цифровой образовательной среды, развития систем наставничества и тьюторства, а также создания «клиник» и «служб» помощи обучающимся в периоды образовательных переходов.

4. Четвертый принцип – принцип персонализации – тесно связан с предыдущим, но имеет самостоятельное значение. Если гибкость и адаптивность характеризуют свойства самой образовательной системы, то персонализация смещает акцент на активную роль обучающегося в проектировании и реализации собственного образовательного маршрута. В условиях бесшовного образования обучающийся перестает быть пассивным объектом педагогических воздействий и становится полноправным субъектом, ответственным за построение своей образовательной и профессиональной карьеры. Персонализация предполагает учет не только познавательных интересов, но и личностных смыслов, ценностных ориентаций, жизненных планов обучающегося. В практическом плане реализация данного принципа требует разработки и внедрения инструментов диагностики образовательных потребностей и профессиональных склонностей на каждом этапе обучения, создания условий для формирования у обучающихся способности к рефлексии, само-

оценке и осознанному выбору. Важнейшим механизмом персонализации выступает индивидуальный образовательный маршрут (траектория), который может выстраиваться как в рамках формального образования, так и с использованием ресурсов дополнительного образования.

5. Принцип практикоориентированности непосредственно вытекает из стратегической задачи подготовки обучающихся к успешному трудоустройству и качественной самостоятельной жизни. Бесшовное образование не может ограничиваться трансляцией теоретических знаний, оно должно обеспечивать формирование у обучающихся готовности к решению реальных жизненных и профессиональных задач. Данный принцип предполагает интеграцию теоретического обучения с практической деятельностью на всех уровнях образования, начиная с дошкольного (через игровую деятельность, моделирующую реальные жизненные ситуации) и заканчивая высшим (через выполнение реальных проектов по заказам работодателей, прохождение практик и стажировок). Наиболее эффективными формами реализации данного принципа являются следующие:

– проектно-ориентированное обучение;
– создание базовых кафедр на предприятиях;
– организация студенческих конструкторских бюро и малых инновационных предприятий;
– проведение чемпионатов профессионального мастерства;
– потенциал цифровых технологий, позволяющих создавать виртуальные тренажеры и симуляторы, максимально приближающие учебную деятельность к реальной профессиональной.

6. Принцип ценностной направленности занимает особое место в иерархии принципов бесшовного образования. Бесшовность нельзя понимать только технологически или организационно, это прежде всего задача воспитательная. Формирование ценностной основы личности должно пронизывать все этапы образования, обеспечивая единство воспитательных воздействий семьи, образовательных организаций и социума. В ходе анализа документов стратегического планирования и научной литературы мы выделили базовые ценности, на которые должна ориентироваться бесшовная система образования в России:

– патриотизм;
– гражданственность;
– служение Отечеству;
– традиционные семейные ценности;
– приоритет духовного над материальным;
– милосердие;
– справедливость;
– коллективизм;
– взаимоуважение.

Реализация принципа ценностной направленности требует создания единого воспитательного пространства, где цели, содержание и методы воспитания согласованы на всех уровнях образования. Важнейшим механизмом выступают интеграция воспитательных усилий всех субъектов образовательного процесса, разработка сквозных программ воспитания, использование потенциала учебных предметов для формирования ценностных ориентаций, а также создание воспитывающей среды в образовательных организациях и за их пределами.

Важным результатом исследования стало установление взаимосвязи и взаимообусловленности выделенных принципов. Ни один из них не может быть реализован в полной мере изолированно от других. Так, принцип преемственности создает основу для реализации интегративности; гибкость и адаптивность обеспечивают условия для персонализации; практикоориентированность наполняет конкретным содержанием компетентностную составляющую, а ценностная направленность задает смысловые ориентиры для всей образовательной траектории.

В ходе исследования нами также были выявлены организационно-педагогические условия, обеспечивающие реализацию обозначенных принципов в практике российского образования. К числу таких условий относятся:

1. Нормативно-правовое обеспечение: разработка и принятие документов, регламентирующих механизмы взаимодействия образовательных организаций разных уровней, порядок разработки и реализации совместных (сетевых) образовательных программ.

2. Организационно-управленческое обеспечение: создание координационных структур (советов, ассоциаций, консорциумов), объединяющих образовательные организации разных типов, работодателей, органы управления образованием; развитие системы государственно-частного партнерства в образовании.

3. Кадровое обеспечение: подготовка и повышение квалификации педагогических и управленческих кадров, владеющих компетенциями в области проектирования и реализации бесшовных образовательных траекторий, использования цифровых технологий, организации сетевого взаимодействия, тьюторского сопровождения обучающихся.

4. Учебно-методическое обеспечение: разработка сквозных образовательных про-

грамм, интегрированных учебных планов, учебно-методических комплексов, обеспечивающих преемственность содержания образования; создание банков диагностических материалов для оценки сформированности компетенций на разных этапах обучения.

5. Цифровое и технологическое обеспечение: создание единых цифровых платформ и сервисов, обеспечивающих ведение цифрового портфолио обучающегося, проектирование индивидуальных образовательных траекторий, взаимодействие всех участников образовательного процесса; внедрение технологий виртуальной и дополненной реальности, симуляторов и тренажеров.

6. Психолого-педагогическое сопровождение: организация системы поддержки обучающихся в периоды образовательных переходов (детский сад – школа, школа – профессиональное образование), включающей диагностику готовности к переходу, консультирование, тренинги адаптации, профилактику кризисных явлений.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что построение бесшовного образования в России должно осуществляться на основе системы взаимосвязанных принципов (преемственности, интегративности, гибкости и адаптивности, персонализации, практикоориентированности, ценностной направленности), реализация которых требует создания комплекса организационно-педагогических условий, охватывающих все аспекты функционирования образовательной системы.

Заключение

Главным результатом исследования стали систематизация и теоретическое обоснование шести ключевых принципов построения бесшовного образования в Российской Федерации. К числу таких принципов относятся: принцип преемственности, обеспечивающий вертикальную и горизонтальную согласованность всех компонентов образовательной системы; принцип интегративности, предполагающий органическое слияние и взаимопроникновение содержательных, организационных, технологических и социальных аспектов образования; принцип гибкости и адаптивности, позволяющий системе оперативно реагировать на изменения внешней среды и индивидуальные запросы обучающихся; принцип персонализации, утверждающий субъектную позицию обучающегося в проектировании собственной образовательной траектории; принцип практикоориентированности, направленный на формирование готовности к решению реальных жизненных и профессиональных задач; принцип ценностной направленности, обеспечивающий единство воспитательных воздействий и формирование ценностной основы личности на всех этапах образования.

Важным теоретическим итогом работы стало установление взаимосвязи и взаимообусловленности выделенных принципов. Проведенный анализ показал, что ни один из принципов не может быть реализован в полной мере изолированно от других. Принцип преемственности создает фундаментальную основу для реализации интегративности; гибкость и адаптивность образовательной системы выступают необходимым условием для подлинной персонализации обучения; практикоориентированность наполняет конкретным содержанием компетентностную составляющую образовательного процесса, а ценностная направленность задает смысловые ориентиры для всей образовательной траектории личности, обеспечивая единство обучения и воспитания. Данная взаимосвязь свидетельствует о системном характере разработанной концепции и позволяет рассматривать предложенную совокупность принципов как целостную теоретическую модель.

Наряду с принципами в исследовании выявлены и охарактеризованы организационно-педагогические условия, обеспечивающие их практическую реализацию в современной российской образовательной действительности. К таким условиям отнесены: нормативно-правовое обеспечение, регламентирующее механизмы взаимодействия образовательных организаций разных уровней и признание результатов неформального образования; организационно-управленческое обеспечение, предполагающее создание координационных структур и развитие государственно-частного партнерства; кадровое обеспечение, ориентированное на подготовку педагогов нового типа, владеющих компетенциями в области проектирования бесшовных траекторий; учебно-методическое обеспечение, включающее разработку сквозных программ и интегрированных учебных планов; цифровое и технологическое обеспечение, создающее единую цифровую среду для сопровождения образовательного процесса; психолого-педагогическое сопровождение, обеспечивающее поддержку обучающихся в критические периоды образовательных переходов. Комплексная реализация данных условий выступает необходимым фактором успешного воплощения принципов бесшовности в образовательной практике.

Проведенное исследование позволяет также определить перспективные направления дальнейшей научной разработки проблемы. Во-первых, требуется эмпирическая

верификация предложенной системы принципов в ходе опытно-экспериментальной работы на базе образовательных организаций различных уровней и типов. Во-вторых, актуальной задачей является разработка конкретных моделей бесшовного образования применительно к различным предметным областям и направлениям подготовки (естественно-научное, гуманитарное, техническое образование), каждая из которых имеет свою специфику в выстраивании преемственных связей. В-третьих, необходимы дальнейшие исследования в области диагностического инструментария, позволяющего оценивать степень реализованности принципов бесшовности и эффективность функционирования образовательных систем данного типа. В-четвертых, значительный научный интерес представляет сравнительно-сопоставительный анализ российского и зарубежного опыта построения бесшовных образовательных систем с целью выявления перспективных практик, адаптируемых к отечественным условиям.

Практическая значимость полученных результатов видится в возможности их использования при разработке стратегических документов развития образования на федеральном, региональном и институциональном уровнях, при проектировании содержания и технологий обучения в интегративных учебных планах и сквозных образовательных программах, а также в системе повышения квалификации педагогических кадров. Предложенные принципы могут служить ориентирами для руководителей образовательных организаций, педагогов, специалистов органов управления образованием при создании моделей эффективного социального партнерства с работодателями и выстраивании целостной образовательной экосистемы.

В заключение отметим, что построение бесшовного образования в России – это стратегическая задача, решение которой потребует консолидации усилий всех заинтересованных сторон: государства, образовательных организаций, научного сообщества, бизнеса и институтов гражданского общества. Разработанная в настоящем исследовании система принципов может служить теоретическим фундаментом для этой масштабной работы, обеспечивая научную обоснованность принимаемых решений и согласованность действий всех участников образовательного процесса. Дальнейшее развитие теории и практики бесшовного образования будет способствовать созданию в России современной, гибкой и человекосообразной образовательной системы, отвечающей вызовам XXI в. и обеспечивающей успешную самореализацию каждого гражданина на протяжении всей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балагин, Д. В. Развитие системы бесшовного образования на территории Омской области / Д. В. Балагин, О. В. Балагин, Д. Е. Родина // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2025. – Т. 14, № 4. – С. 15–21. – DOI: 10.24412/2225-8264-2025-4-992. – EDN WNNSCM.

2. Баланчик, Е. Н. Принципы организации «бесшовного» перехода из системы среднего профессионального образования к высшему / Е. Н. Баланчик // Профессиональные компетенции в современной психологии и педагогике : сборник статей Международной научно-практической конференции, Казань, 15 декабря 2024 года. – Уфа : ООО «Омега сайнс», 2024. – С. 31–35. – EDN LYDSXX.

3. Баланчик, Е. Н. Организация педагогического сопровождения в условиях «бесшовного» перехода между образовательными ступенями / Е. Н. Баланчик // Педагогика современности. – 2025. – № 1 (31). – С. 14–17. – EDN ZJOXRG.

4. Бахтов, А. С. Бесшовное образовательное пространство «школа-колледж-вуз» как инновационный формат организации многоуровневой подготовки педагогических кадров / А. С. Бахтов, Т. А. Юзефавичус // Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников в системе непрерывного педагогического образования : материалы международной научно-практической конференции, Ярославль, 29–30 ноября 2022 года. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2022. – С. 47–53. – EDN HGLHCC.

5. Бесшовное инженерно-технологическое образование Кузбасса: возможности и пути реализации : методический навигатор. – Кемерово : Институт развития образования Кузбасса, 2025. – 171 с. – EDN VXBTYF.

6. Воронцова, Е. А. Бесшовное образование и бесшовное обучение за рубежом: развитие на основе платформизации / Е. А. Воронцова // Педагогика. – 2025. – Т. 89, № 2. – С. 121–128. – EDN TZXEHX.

7. Грязнов, С. А. О стратегических направлениях развития высшего образования в России: образ выпускника-2040 / С. А. Грязнов // Стратегии устойчивого развития: социальные, экономические и юридические аспекты : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 16 июня 2025 года. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2025. – С. 268–270. – EDN CCLXOG.

8. Дуничева, К. Е. Роль профориентационных мероприятий и довузовской подготовки в концепции непрерывного образовательного процесса / К. Е. Дуничева, А. В. Малышева, Ж. К. Наргузина // Проблемы и перспективы современного российского высшего образования : материалы научно-методической конференции, посвященной 80-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне и 125-летию Омского государственного университета путей сообщения, Омск, 17–18 апреля 2025 года. – Омск : Омский государственный университет путей сообщения, 2025. – С. 123–129. – EDN HIALPF.

9. Елькина, О. Ю. Организационные условия «бесшовного перехода» к профессиональной подготовке в университете выпускников педагогических колледжей / О. Ю. Елькина, Л. Я. Лозован // Развитие производительных сил Кузбасса: история, современный опыт, стратегия будущего : международная научно-практическая конференция : в 4 т., Кузбасс, 17–23 ноября 2023 года. – Москва : Российская академия наук, 2024. – С. 196–201. – EDN GSNLTF.

10. Житиневич, Д. Г. Трансформация процесса проектирования образовательной программы в условиях перехода на новую модель высшего образования / Д. Г. Житиневич, К. Л. Полупан // Kant. – 2025. – № 4 (57). – С. 299–304. – DOI: 10.24923/2222-243X.2025-57.48. – EDN SCEGFV.

11. Казанцева, П. Е. Бесшовное обучение: инновационный метод, перспективы в образовании / П. Е. Казанцева, Д. С. Рожина, И. В. Рожина // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. – 2024. – № 1. – С. 87–93. – EDN LZHJZZ.

12. Кокин, С. М. О необходимости сочетания инновационных и традиционных подходов для обеспечения бесшовной системы образования / С. М. Кокин, С. Г. Стоюхин, А. М. Филимонов // Современные инновационные технологии в образовании (СИТО-2024) : материалы VIII Всероссийской научно-методической конференции, Москва, 19–22 ноября 2024 года. – Москва : Государственный университет просвещения, 2025. – С. 49–53. – EDN YNMMNT.

13. Концепция, модель и развитие единой межуровневой образовательной программы бесшовного образования Вологодской области «Учитель школы будущего» / Е. В. Целикова, О. Ю. Лягинова, М. А. Кудака [и др.]. – Череповец : Череповецкий государственный университет, 2024. – 119 с. – EDN TMMRDG.

14. Круглякова, А. А. Программа наставничества «Семь-я»: бесшовная интеграция образования и производства для подготовки профессионалов будущего / А. А. Круглякова // Научный вестник Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт». – 2025. – № 2. – С. 67–74. – EDN RUXHOW.

15. Разработка и внедрение механизма реализации межуровневой сетевой модели бесшовного педагогического образования Вологодской области «Учитель школы будущего» : коллективная монография / Е. В. Целикова, Н. В. Иванова, Е. В. Яковлева [и др.]. – Череповец : Череповецкий государственный университет, 2023. – 220 с. – EDN AZKIYM.

16. Стрекалова, Г. Р. «Бесшовное» обучение в повышении качества образования / Г. Р. Стрекалова // Управление устойчивым развитием. – 2021. – № 1 (32). – С. 103–108. – EDN ZKMDXU.

17. Чудин, Н. В Москве состоялась II Межрегиональная конференция «Педагоги будущего: бесшовное образование в ракурсе конкурсного движения» / Н. Чудин // Ректор ВУЗа. – 2025. – № 8 (247). – С. 45–51. – EDN SGDZLX.

18. Шталева, Н. Р. Естественно-научная грамотность обучающихся как фундаментальная основа бесшовного перехода выпускников школ на уровень высшего образования / Н. Р. Шталева, О. С. Прибытова // Научно-методическое сопровождение реализации единого содержания образования и единой системы воспитания : сборник материалов I межрегиональной научно-практической конференции, Челябинск, 13–14 мая 2025 года. – Челябинск : Челябинский институт развития образования, 2025. – С. 1006–1010. – EDN AKRYRA.

19. Adinugra, S. The Influence of Seamless Learning on Learning Outcomes (Problem Solving and Procedural) in Religious Education Based on a Contextual Approach / S. Adinugra, E. L. Gaol, I. O. Wissang // International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation. – 2025. – Vol. 6, no. 4. – P. 651–655. – DOI: 10.54660/.ijmrge.2025.6.4.651-655. – EDN RSPQPJ.

20. Analysis of Invention Education Content in the Integrated Curriculum of the 2022 Revised National Curriculum / D. Lee, Ju. Yoon, Yu. Lim [et al.] // Journal of Korean Association of Practical Arts Education. – 2025. – Vol. 38, no. 3. – P. 141–159. – DOI: 10.24062/kpae.2025.38.3.141. – EDN FJUFOP.

21. Artificial Intelligence for Seamless Education / R. Power, H. Hambrock, K. Ferreira-Meyers [et al.]. – Power Learning Solutions, 2025. – ISBN 978-1-7390190-3-7. – URL: https://www.researchgate.net/publication/388325107_Artificial_Intelligence_for_Seamless_Education (mode of access: 18.05.2026).

22. Devi, U. N. Integrated teacher education programme (ITEP): The paradigm shift of teacher education in India / U. N. Devi, J. Konwar // International Journal of Scientific Research in Modern Science and Technology. – 2025. – Vol. 4, no. 11. – P. 01–10. – DOI: 10.59828/ijsrmst.v4i11.388. – EDN RJIPQQ.

23. Exploration of the Integrated Vocational and General Education Talent Cultivation Model in Higher Education from the Perspective of Industry-Education Integration / Ya. Guan, Y. Liu, J. Liu, Ya. Sun // Journal of Modern Education and Culture. – 2025. – Vol. 2, no. 4. – DOI: 10.70767/jmec.v2i4.628. – EDN JXQDAB.

24. Gao, Lu. Research on the Integrated Education Mechanism of Ideological and Political Education and Aesthetic Education / Lu. Gao, Z. Cao // World Journal of Educational Research. – 2025. – Vol. 13, no. 1. – P. p197. – DOI: 10.22158/wjer.v13n1p197. – EDN XEJGYC.

25. Integrated Education and Learning 2050 / N. Rezaei, A. Saghazadeh, A. Abdurrahman [et al.] // Integrated Education and Learning / ed. by N. Rezaei. – Springer, 2022. – P. 489–507. – DOI: 10.1007/978-3-031-15963-3_26.

26. Kim, E. Ra. A Base Study for Developing Integrated Education Competency Scale for Elementary General Education Teacher / E. Ra. Kim // Journal of Educational Community Research and Practice. – 2025. – Vol. 7, no. 3. – P. 103–128. – DOI: 10.23108/decrc.2025.7.3.103. – EDN RCTEQF.

27. Seamless Learning to Enhancing Resilience and Professional Ethics in Higher Education Students / T. Widiyati, P. Setyosari, H. Praherdhiono [et al.] // Journal of Ecohumanism. – 2025. – Vol. 3, no. 8. – P. 12227–12239. – DOI: 10.62754/joe.v3i8.5825.

REFERENCES

1. Balagin, D. V., Balagin, O. V., Rodina, D. E. (2025). Razvitie sistemy besshovnogo obrazovaniya na territorii Omskoy oblasti = Development of a seamless education system in Omsk Region. *Bulletin of the Siberian In-*

stitute of Business and Information Technologies, *14*(4), 15–21. DOI: 10.24412/2225-8264-2025-4-992. EDN WNNSCM.

2. Balanchik, E. N. (2024). Printsipy organizatsii «besshovnogo» perekhoda iz sistemy srednego professional′nogo obrazovaniya k vysshemu = Principles of organizing a “seamless” transition from secondary vocational education to higher education. *Professional competencies in modern psychology and pedagogy*, 31–35. Ufa: Omega Science LLC. EDN LYDSXX.

3. Balanchik, E. N. (2025). Organizatsiya pedagogicheskogo soprovozhdeniya v usloviyakh «besshovnogo» perekhoda mezhdu obrazovatel′nymi stupenyami = Organization of pedagogical support in the context of a “seamless” transition between educational levels. *Pedagogy of Modernity*, *1*(31), 14–17. EDN ZJOXRG.

4. Bakhtov, A. S., Yuzefavichus, T. A. (2022). Besshovnoe obrazovatel′noe prostranstvo «shkola-kolledzh-vuz» kak innovatsionnyy format organizatsii mnogourovnevoy podgotovki pedagogicheskikh kadrov = Seamless educational space “school-college-university” as an innovative format for organizing multilevel training of teaching staff. *Pre-professional pedagogical training for schoolchildren within the system of continuous teacher education*, 47–53. Yaroslavl: K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University. EDN HGLHCC.

5. Besshovnoe inzhenerno-tekhnologicheskoe obrazovanie Kuzbassa: vozmozhnosti i puti realizatsii: metodicheskiy navigator = Seamless engineering and technology education in Kuzbass: Opportunities and implementation paths: Methodological navigator. (2025). Kemerovo: Kuzbass Institute for Education Development, 171 p. – EDN VXBTYF.

6. Vorontsova, E. A. (2025). Besshovnoe obrazovanie i besshovnoe obuchenie za rubezhom: razvitie na osnove platformizatsii = Seamless education and seamless learning abroad: Platform-based development. *Pedagogy*, *89*(2), 121–128. EDN TZXEHX.

7. Gryaznov, S. A. (2025). O strategicheskikh napravleniyakh razvitiya vysshego obrazovaniya v Rossii: obraz vypusknika-2040 = On the strategic directions of higher education development in Russia: The image of a 2040 graduate. *Sustainable development strategies: Social, economic, and legal aspects*, 268–270. Cheboksary: Sreda Publishing House. EDN CCLXOG.

8. Dunicheva, K. E., Malysheva, A. V., Narguzina, Zh. K. (2025). Rol′ proforientatsionnykh meropriyatiy i dovuzovskoy podgotovki v kontseptsii nepreryvnogo obrazovatel′nogo protsessa = The role of career guidance and pre-university training in the concept of continuous educational process. *Problems and prospects of modern Russian higher education*, 123–129. Omsk: Omsk State Transport University. EDN HIALPF.

9. Elkina, O. Yu., Lozovan, L. Ya. (2024). Organizatsionnye usloviya «besshovnogo perekhoda» k professional′noy podgotovke v universitete vypusknikov pedagogicheskikh kolledzhey = Organizational conditions for a “seamless transition” to professional training at the university for graduates of pedagogical colleges. Development of the productive forces of Kuzbass: *History, current experience, and future strategy, in 4 vols.*, 196–201. Moscow: Russian Academy of Sciences. EDN GSNLTF.

10. Zhitinevich, D. G., Polupan, K. L. (2025). Transformatsiya protsessa proektirovaniya obrazovatel′noy programmy v usloviyakh perekhoda na novuyu model′ vysshego obrazovaniya = Transformation of the educational program design process amidst the transition to a new higher education model. *Kant*, *4*(57), 299–304. DOI: 10.24923/2222-243X.2025-57.48. EDN SCEGFV.

11. Kazantseva, P. E., Rozhina, D. S., Rozhina, I. V. (2024). Besshovnoe obuchenie: innovatsionnyy metod, perspektivy v obrazovanii = Seamless learning: an innovative method and prospects in education. *Current Issues in Teaching Mathematics, Informatics, and Information Technologies*, *1*, 87–93. EDN LZHJZZ.

12. Kokin, S. M., Stoyukhin, S. G., Filimonov, A. M. (2025). O neobkhodimosti sochetaniya innovatsionnykh i traditsionnykh podkhodov dlya obespecheniya besshovnoy sistemy obrazovaniya = The need to combine innovative and traditional approaches to ensure a seamless education system. *Modern innovative technologies in education (SITO-2024)*, 49–53. Moscow: State University of Education. EDN YNMMNT.

13. Tselikova, E. V., Lyaginova, O. Yu., Kudaka, M. A. et al. (2024). Kontseptsiya, model′ i razvitie edinoy mezhurovnevoy obrazovatel′noy programmy besshovnogo obrazovaniya Vologodskoy oblasti «Uchitel′ shkoly budushchego» = Concept, model, and development of a unified interlevel educational program for seamless education in the Vologda Region “Teacher of the Future School”. Cherepovets: Cherepovets State University, 119 p. EDN TMMRDG.

14. Kruglyakova, A. A. (2025). Programma nastavnichestva «Sem′-ya»: besshovnaya integratsiya obrazovaniya i proizvodstva dlya podgotovki professionalov budushchego = The family mentoring program: Seamless integration of education and production to train future professionals. Scientific Bulletin of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute”, *2*, 67–74. EDN RUXHOW.

15. Tselikova, E. V., Ivanova, N. V., Yakovleva, E. V. et al. (2023). Razrabotka i vnedrenie mekhanizma realizatsii mezhurovnevoy setevoy modeli besshovnogo pedagogicheskogo obrazovaniya Vologodskoy oblasti «Uchitel′ shkoly budushchego» = Development and introduction of a mechanism for implementing the interlevel network model of seamless teacher education in the Vologda Region: “Teacher of the Future School”. Cherepovets: Cherepovets State University, 220 p. EDN AZKIYM.

16. Strekalova, G. R. (2021). «Besshovnoe» obuchenie v povyshenii kachestva obrazovaniya = “Seamless” learning to improve the quality of education. *Management of Sustainable Development*, *1*(32), 103–108. EDN ZKMDXU.

17. Chudin, N. (2025). V Moskve sostoyalas′ II Mezhregional′naya konferentsiya «Pedagogi budushchego: besshovnoe obrazovanie v rakurse konkursnogo dvizheniya» = The II Interregional conference “Future Teachers: Seamless Education in the Context of Competitive Movement” was held in Moscow. University Rector, *8*(247), 45–51. EDN SGDZLX.

18. Shtaleva, N. R., Pribytova, O. S. (2025). Estestvenno-nauchnaya gramotnost′ obuchayushchikhsya kak fundamental′naya osnova besshovnogo perekhoda vypusknikov shkol na uroven′ vysshego obrazovaniya = Natu-

ral science literacy of students as a fundamental basis for seamless transition of school graduates to higher education. *Scientific and methodological support for the implementation of unified educational content and a unified upbringing system*, 1006–1010. Chelyabinsk: Chelyabinsk Institute of Education Development. EDN AKRYRA.

19. Adinugra, S., Gaol, E. L., Wissang, I. O. (2025). The Influence of Seamless Learning on Learning Outcomes (Problem Solving and Procedural) in Religious Education Based on a Contextual Approach. *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation*, *6*(4), 651–655. DOI: 10.54660/.ijmrge.2025.6.4.651-655. EDN RSPQPJ.

20. Lee, D., Yoon, Ju., Lim, Yu. et al. (2025). Analysis of Invention Education Content in the Integrated Curriculum of the 2022 Revised National Curriculum. *Journal of Korean Association of Practical Arts Education*, *38*(3), 141–159. DOI: 10.24062/kpae.2025.38.3.141. EDN FJUFOP.

21. Power, R., Hambrock, H., Ferreira-Meyers, K. et al. (2025). Artificial Intelligence for Seamless Education. Power Learning Solutions. ISBN 978-1-7390190-3-7. Available at May 18, 2026 from https://www.researchgate.net/publication/388325107_Artificial_Intelligence_for_Seamless_Education.

22. Devi, U. N., Konwar, J. (2025). Integrated teacher education programme (ITEP): The paradigm shift of teacher education in India. *International Journal of Scientific Research in Modern Science and Technology*, *4*(11), 01–10. DOI: 10.59828/ijsrmst.v4i11.388. EDN RJIPQQ.

23. Guan, Ya., Liu, Y., Liu, J., Sun, Ya. (2025). Exploration of the Integrated Vocational and General Education Talent Cultivation Model in Higher. Education from the Perspective of Industry-Education Integration. *Journal of Modern Education and Culture*, *2*(4). DOI: 10.70767/jmec.v2i4.628. EDN JXQDAB.

24. Gao, Lu., Cao, Z. (2025). Research on the Integrated Education Mechanism of Ideological and Political Education and Aesthetic Education. *World Journal of Educational Research*, *13*(1), p197. DOI: 10.22158/wjer.v13n1p197. EDN XEJGYC.

25. Rezaei, N., Saghazadeh, A., Abdurrahman, A. et al. (2022). Integrated Education and Learning 2050. *Integrated Education and Learning*, 489–507. Springer. DOI: 10.1007/978-3-031-15963-3_26.

26. Kim, E. Ra. (2025). A Base Study for Developing Integrated Education Competency Scale for Elementary General Education Teacher. *Journal of Educational Community Research and Practice*, *7*(3), 103–128. DOI: 10.23108/decrc.2025.7.3.103. EDN RCTEQF.

27. Widiyati, T., Setyosari, P., Praherdhiono, H. et al. (2025). Seamless Learning to Enhancing Resilience and Professional Ethics in Higher Education Students. *Journal of Ecohumanism*, *3*(8), 12227–12239. DOI: 10.62754/joe.v3i8.5825.

УДК 378.14+378:001.891
ББК Ч448.02+Ч4в ГРНТИ 14.01.11 Код ВАК 5.8.7

ЗА ПРЕДЕЛАМИ «ЗОЛОТОГО СТАНДАРТА»: МАТРИЧНАЯ МОДЕЛЬ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ СТРОГОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Гулов Артем Петрович,
SPIN-код: 3490-7883
доктор педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6, научный сотрудник Исследовательской лаборатории «Наука и университеты в зеркале медиа», Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, Российская Федерация, г. Москва, gulov@tea4er.org

Касаткин Петр Игоревич,
SPIN-код: 9663-7860
доктор философских наук, советник при ректорате – заместитель проректора по научной работе, и.о. заведующего кафедрой методологии научных исследований, профессор кафедры мировых политических процессов, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, Российская Федерация, г. Москва, pkas@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: доказательная педагогика; методология педагогического исследования; педагогические исследования; дидактика высшей школы; типы научной рациональности; постнеклассическая рациональность; рандомизированное контролируемое испытание; методологическая строгость; отечественная методологическая школа; смешанные методы исследования

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются методологические основания доказательной педагогики применительно к дидактическому исследованию в высшей школе. Институциональный запрос на доказательность педагогических исследований, оформившийся в России в 2020-х гг. в виде методических рекомендаций Российской академии образования, программных публикаций ведущих научных журналов и обновленных требований к диссертационным работам, актуализирует задачу теоретического осмысления того, на каких методологических основаниях должна строиться отечественная доказательная педагогика. Сложившаяся за рубежом модель доказательного образования, генетически связанная с доказательной медициной, опирается на иерархию методов с рандомизированным контролируемым испытанием на вершине; вместе с тем критики этой модели, прежде всего Г. Бьеста, показали ее ограниченность применительно к образованию как нормативной и ценностно нагруженной деятельности. Отечественная методологическая школа – труды Э. Г. Юдина, В. В. Краевского и Е. В. Бережновой, В. И. Загвязинского, А. М. Новикова, В. С. Степина – разработала развернутые принципы научной строгости педагогического исследования, не опирающиеся на естественно-научную иерархию методов. Целью работы является обоснование того, в какой мере западные процедурные стандарты доказательности могут инструментально применяться внутри отечественной нормативно-ценностной методологической рамки педагогики. На основе сравнительного теоретико-методологического анализа, логико-семантической реконструкции категориального аппарата и концептуального моделирования предложена матрица методологической строгости, в которой тип дидактической задачи определяет содержание критериев научной обоснованности результата, а каждый тип задачи соотнесен с историческим типом научной рациональности по В. С. Степину. Совместимость двух традиций охарактеризована как частичная, процедурно-инструментальная, а не парадигматическая. Теоретическая значимость работы состоит в концептуальном оформлении принципа методологически дифференцированной строгости; практическая значимость – в формировании основы для разработки диагностического инструмента оценки методологической строгости педагогических исследований.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Гулов, А. П. За пределами «золотого стандарта»: матричная модель методологической строгости педагогического исследования / А. П. Гулов, П. И. Касаткин // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 46–58.

BEYOND THE “GOLD STANDARD”: A MATRIX MODEL OF METHODOLOGICAL RIGOUR IN PEDAGOGICAL RESEARCH

Gulov Artem Petrovich,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor of Department of English No. 6, Research Fellow of the “Science and Universities in the Mirror of Media” Research Laboratory, MGIMO University, Russian Federation, Moscow

Kasatkin Petr Igorevich,
Doctor of Philosophy, Advisor to the Rectorate – Deputy Vice-Rector for Research, Acting Head of Department of Scientific Research Methodology, Professor of Department of World Political Processes, MGIMO University, Russian Federation, Moscow

KEYWORDS: evidence-based pedagogy; methodology of pedagogical research; pedagogical research; higher-education didactics; types of scientific rationality; post-non-classical rationality; randomised controlled trial; methodological rigour; Russian methodological tradition; mixed-methods research

ABSTRACT. This article examines the methodological foundations of evidence-based pedagogy as applied to didactic research in higher education. Since the early 2020s, an institutional demand for evidence-based educational

© Гулов А. П., Касаткин П. И., 2026

research has taken shape in Russia – through the methodological guidelines of the Russian Academy of Education, programmatic publications in leading journals, and updated requirements for dissertation research – making it necessary to clarify the epistemological grounds on which a domestic evidence-based pedagogy should be built. The model of evidence-based education that emerged abroad, genetically linked to evidence-based medicine, rests on a hierarchy of methods with the randomised controlled trial at its apex. Critics of this model, most systematically G. Biesta, have shown its limitations when applied to education as a normative and value-laden activity. Independently, the Russian methodological tradition – the works of E. G. Yudin, V. V. Kraevsky and E. V. Berezhnova, V. I. Zagvyazinsky, A. M. Novikov, V. S. Stepin – developed detailed principles of scientific rigour for pedagogical research without relying on a natural-science hierarchy of methods. The aim of the study is to determine the extent to which Western procedural standards of evidence can be applied instrumentally within the Russian normative-value methodological framework of pedagogy, rather than synthesised with it as ontologically equivalent. Drawing on comparative theoretical-methodological analysis, logico-semantic reconstruction of the conceptual apparatus, and conceptual modelling, the article proposes a matrix of methodological rigour in which the type of didactic task determines the content of the criteria for the scientific soundness of the result, and each task type is correlated with a historical type of scientific rationality after V. S. Stepin. The compatibility of the two traditions is characterised as partial and procedural-instrumental rather than paradigmatic: specific methodological tools are transferable, whereas the underlying ontological and value premises remain distinct. The theoretical significance of the work lies in conceptualising the principle of methodologically differentiated rigour; its practical significance lies in providing a basis for developing a diagnostic instrument to assess the methodological rigour of pedagogical research.

FOR CITATION: Gulov, A. P., Kasatkin, P. I. (2026). Beyond the “Gold Standard”: A Matrix Model of Methodological Rigour in Pedagogical Research. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 46–58.

Введение

С начала 2020-х гг. в российском педагогическом сообществе заметно усилился институциональный запрос на доказательность научных исследований в области образования. Российская академия образования в 2023 г. подготовила методические рекомендации по применению критериев доказательности диссертационных исследований [12], редакции ведущих научных журналов сформулировали обновленные требования к экспериментальным работам [3; 13], предметом обсуждения стал понятийный аппарат самой доказательности [5]. Этот запрос обусловлен как внутренней логикой развития педагогической науки, так и внешним давлением сопоставимости с международными стандартами научной публикации. Вместе с тем перечисленные документы и публикации фиксируют институциональный запрос, но сами нуждаются в методологическом осмыслении: они формулируют требование доказательности, не разрешая вопроса о том, на каких эпистемологических основаниях это требование должно наполняться содержанием.

Параллельно с этим в зарубежной педагогике с конца 1990-х гг. оформилось движение доказательного образования (evidence-based education), методологически восходящее к доказательной медицине [24; 25] и опирающееся на иерархию методов исследования с рандомизированным контролируемым испытанием в качестве «золотого стандарта» [22; 30]. Эта модель создала значительный исследовательский корпус, представленный в том числе метааналитическими синтезами [28], однако одновременно стала предметом обоснованной критики. Наиболее системно ее ограничения сформулировал Г. Бьеста, показавший, что вопрос «что работает?» не может быть единственным или даже центральным вопросом педагогического исследования [18; 19]. Современная зарубежная литература продолжает обсуждать эпистемический статус контролируемых испытаний в образовании, ставя под сомнение возможность прямого переноса медицинской логики на педагогический объект [26].

Существенно, что зарубежная традиция образовательных исследований и отечественная педагогика онтологически нетождественны. В англосаксонской академической культуре единой нормативной науки об образовании в том виде, в каком она сложилась в России и Германии, не существует: дисциплинарное поле распределено между education science, educational psychology и philosophy of education, а итоговое утверждение исследования, как правило, имеет дескриптивную форму «метод X эффективен». Отечественная же педагогика, согласно В. В. Краевскому, производит нормативное знание, итоговое утверждение которого имеет форму «при условиях A, B, C и ценностных предпосылках D метод X способен обеспечить достижение цели Y» [6; 7]. Это различие подкрепляется и характером исследовательских процедур: западные образовательные исследования нередко ограничиваются дескриптивной фиксацией наблюдаемого положения дел, тогда как педагогическое исследование предполагает еще и проектно-преобразующий компонент – ответ на вопрос о том, что и как делать, если наблюдаемая картина не удовлетворяет педагогическим целям. Различение естественно-научного и социально-гуманитарного типов познания, развернутое в работах В. А. Лекторского [8], дает теоретическую опору для фиксации этого разрыва.

В русскоязычной литературе доказа-

тельная педагогика рассматривается, как правило, либо в категориях формального заимствования зарубежного стандарта [3], либо в логике критического дистанцирования от него [1; 5]. Сравнительно реже предметом исследования становится сам вопрос о методологических основаниях, на которых может быть развита отечественная доказательная педагогика. Между тем именно этот вопрос определяет содержательное наполнение критериев доказательности, без которого институциональный запрос рискует свестись к механическому копированию формальной иерархии методов.

Настоящая работа исходит из тезиса о том, что доказательная педагогика высшей школы требует не равноправного синтеза двух традиций как онтологически тождественных, а *инструментального применения западных процедурных стандартов строгости внутри отечественной нормативно-ценностной методологической рамки*. Западные стандарты обеспечивают развитый аппарат процедурной строгости для определенных типов исследовательских задач; отечественная методологическая школа – труды Э. Г. Юдина [16], В. В. Краевского и Е. В. Бережновой [6; 7], В. И. Загвязинского [4], А. М. Новикова [9; 10], В. С. Степина [15], В. В. Серикова [14] – раскрывает нормативную и интерпретативную специфику педагогического знания, без учета которой строгость исследования сводится к формальному соответствию процедуре. Совместимость двух традиций при этом является частичной и носит процедурно-инструментальный, а не парадигматический характер: отдельные методические инструменты переносимы, тогда как онтологические и ценностные основания остаются различными.

Цель работы – обосновать концептуальную рамку такого инструментального применения западных процедурных стандартов внутри отечественной методологической традиции применительно к дидактическому исследованию в высшей школе и предложить операциональный инструмент дифференциации требований к строгости. В соответствии с поставленной целью статья включает описание материала и методов исследования; аналитический обзор двух методологических традиций – западной модели доказательного образования и ее критики, а также базовых опор отечественной методологической школы; представление авторской матрицы методологической строгости как основного результата работы, ее соотнесение с типами научной рациональности и иллюстративную проверку на четырех типах задач; обсуждение полученных результатов в контексте текущей российской дискуссии; формулировку выводов и перспектив дальнейшей разработки темы.

Материал и методы

Исследование носит теоретико-методологический характер. Эмпирическим материалом послужил корпус научных источников, отобранных по принципу содержательной релевантности предмету исследования и хронологического баланса. В корпус вошли зарубежные публикации, включая основополагающие работы по доказательной медицине и доказательному образованию [22; 24; 25; 30], метааналитический синтез [28], критическую литературу [1; 18; 19; 26], методологические работы по дизайн-ориентированному исследованию [21; 23], смешанным методам [29], тематическому анализу качественных данных [20], валидации диагностических инструментов [17] и методу экспертного согласования [27], а также русскоязычные работы, представляющие классическое наследие отечественной методологии педагогики [6–10; 14–16] и современную дискуссию о доказательности педагогических исследований [2; 3; 5; 11–13].

Отбор источников осуществлялся в три этапа. На первом этапе формировалась расширенная выборка публикаций по ключевым тематическим запросам, относящимся к доказательному образованию, методологии педагогики и методологическим основаниям дидактического исследования. На втором этапе проводилась верификация библиографических данных: устанавливались цифровые идентификаторы объектов (DOI) или иные устойчивые идентификаторы, проверялись выходные данные, при необходимости уточнялись авторство концепций и атрибуция теоретических положений. На третьем этапе отобранные источники классифицировались по двум основаниям – принадлежности к одной из двух исследовательских традиций и роли в аргументации (теоретико-методологическая опора, иллюстративный пример, контрпример, инструментальная ссылка).

В работе применялась совокупность теоретических методов. Метод сравнительного теоретико-методологического анализа использовался для сопоставления базовых эпистемологических допущений двух исследовательских традиций. Логико-семантическая реконструкция категориального аппарата позволила сопоставить близкие по значению, но различно вербализованные понятия (например, «строгость» и «научность», «доказательность» и «обоснованность», «верифицируемость» и «фальсифицируемость»). Метод концептуального моделирования применялся при разработке матрицы методологической строгости: ис-

ходные категории – тип дидактической задачи и набор критериев строгости – были введены как независимые измерения, после чего реконструировалась их содержательная связь, а полученная типология соотнесена с исторической типологией научной рациональности В. С. Степина [15]. Метод герменевтической интерпретации обеспечивал учет исторического и культурного контекста рассматриваемых источников, прежде всего работ Э. Г. Юдина, В. В. Краевского и В. И. Загвязинского, написанных в иной концептуальной рамке, чем современная зарубежная литература о доказательности.

Критериями достоверности теоретического исследования выступали: непротиворечивость предложенной концептуальной рамки; ее способность охватывать существующие типы дидактических исследований без сведения их к одному стандарту; эмпирическая верифицируемость частных следствий, проверенная на иллюстративных примерах; а также соответствие выводов классической системе критериев качества педагогического исследования по В. В. Краевскому – наличию проблемы, четко определенных объекта и предмета, формулировке гипотезы, научной новизны, теоретической и практической значимости [6; 7].

Обзор литературы и теоретические основания

Генезис доказательной педагогики и ее эпистемические допущения. Доказательная педагогика как методологическое направление сформировалась в течение 1990-х – 2000-х гг. в результате переноса модели доказательной медицины в исследовательскую практику образования. Программные публикации Д. Сэкетта и его коллег [24] и Дж. Гайятта с соавторами [25] утвердили в медицине принцип принятия клинических решений на основе наилучших доступных научных данных, систематически собранных, критически оцененных и примененных с учетом индивидуальных обстоятельств пациента. Уже в конце 1990-х гг. П. Дэвис распространил эту логику на образование, поставив вопрос о том, что является достаточным научным основанием для педагогических решений [22]. Р. Славин усилил эту позицию, связав идею доказательной образовательной политики с изменением исследовательских приоритетов и предложив рассматривать рандомизированное контролируемое испытание в качестве методологического ориентира [30]. Наиболее заметным теоретическим обобщением этой исследовательской программы стал метааналитический проект Дж. Хэтти «Visible Learning», синтезировавший свыше восьмисот метаанализов и предложивший количественные оценки эффективности педагогических воздействий [28].

Ключевое допущение этой модели состоит в том, что доказательная сила результата определяется примененным методом – независимо от того, насколько метод соответствует природе изучаемого объекта. Именно это допущение оспаривается критической литературой. Г. Бьеста сформулировал три принципиальных несоответствия медицинской и педагогической ситуаций: в медицине лечение в значительной мере отделимо от пациента, тогда как в образовании метод неотделим от личности педагога, состава учебной группы и условий обучения; пациент в медицинской модели выступает преимущественно как объект воздействия, тогда как обучающийся является субъектом учебной деятельности; наконец, цель медицинского вмешательства относительно однозначна, тогда как цель образования ценностно нагружена и нормативно определена [19]. В более поздней работе Г. Бьеста показал, что сосредоточенность на эмпирическом вопросе «что работает?» вытесняет из педагогического дискурса нормативный вопрос о том, что вообще следует считать хорошим образованием, и приводит к подмене содержательной педагогической рефлексии техническим обсуждением эффективности [18]. Принципиально важно проведенное автором различение: «эффективность» представляет собой технико-инструментальную характеристику, тогда как педагогическая ценность результата всегда соотнесена с определенным представлением о целях образования и о субъекте, проходящем через образовательный процесс.

Современные исследования продолжают эту линию критики. Работа Т. Коппе с соавторами специально посвящена эпистемическому статусу контролируемых испытаний в образовании; авторы показывают, что доказательное образование в его иерархической версии переворачивает классическую научную логику, начиная не с онтологии изучаемого объекта, а с предписанного метода [26]. С этой точки зрения рандомизированное контролируемое испытание представляет собой не универсальный методологический эталон, а специализированный инструмент, пригодный для решения строго определенного класса исследовательских задач – оценки усредненного каузального эффекта изолированно примененного воздействия в условиях, допускающих контроль внешних факторов. В русскоязычной литературе критический анализ дискуссий о доказательном образовании представлен в работе Н. П. Бусыгиной и соавторов, отметивших несводимость пе-

дагогического знания к иерархии методов и необходимость более тонкой методологической дифференциации [1].

Существенно, что критика доказательного образования не направлена против требования научной строгости как такового. Бьеста и его последователи не призывают отказаться от строгости – они оспаривают редукцию строгости к одному типу методов. Однако западная дискуссия, отчетливо обозначив ограничения иерархической модели, не выработала системного позитивного решения. Именно в этой точке открывается пространство для отечественной методологии педагогики, которая независимо разрабатывала вопрос о критериях научности педагогического исследования – в категориальной рамке «научности», а не «доказательности».

Российский институциональный контекст. В российской педагогической литературе систематическое обсуждение доказательности оформилось в течение 2010-х – первой половины 2020-х гг. Г. И. Ибрагимов и Е. М. Ибрагимова провели понятийно-терминологический анализ доказательности в педагогических исследованиях, показав, что термин «доказательность» в русскоязычной традиции имеет более широкое значение, чем его английский функциональный эквивалент, и охватывает как процедурную обоснованность, так и содержательную убедительность научных выводов [5]. Авторы указывают, что неучет этой семантической специфики приводит к методологически рискованному эффекту: формальные требования к доказательности воспроизводятся, тогда как стоящие за ними содержательные основания остаются непроясненными. Ж. В. Пузанова и соавторы предложили развернутый перечень критериев экспериментальных педагогических исследований и зафиксировали асимметрию между объемом методологической рефлексии в зарубежных и отечественных публикациях [3]. Эта работа обращает внимание на то, что значительная часть российских эмпирических исследований не содержит развернутого описания исследовательского дизайна, процедуры формирования выборки и операционализации зависимой переменной.

Л. И. Переславцева рассмотрела вопрос о доказательности применительно к диссертационным работам, выделив типичные дефициты обоснования эмпирических результатов – недостаточную аргументацию выбора исследовательских методов, нечеткое разграничение объекта и предмета, формальное оформление гипотез без последующей содержательной верификации [11]. Е. Б. Весна и В. В. Сериков представили обобщенный обзор состояния диссертационных исследований по педагогике, указав на ресурсный потенциал отечественной методологической традиции и подчеркнув, что обращение к классическому методологическому наследию не противоречит современным международным стандартам [2]. А. И. Савенков и А. М. Двойнин сформулировали современные требования к педагогическим исследованиям и описали возможные способы их достижения, особо подчеркнув необходимость различать процедурные и содержательные критерии научной обоснованности [13]. Все эти работы – наряду с методическими рекомендациями Российской академии образования [12] – фиксируют сложившийся институциональный запрос. Однако следует отметить, что эти документы фиксируют запрос, но не разрешают проблему: ни один из них не предлагает целостной теоретической рамки, в которой западные процедурные стандарты и отечественная методология были бы соотнесены как инструментальный и объемлющий уровни критериального аппарата. Тем самым сами институциональные требования нуждаются в дальнейшем методологическом осмыслении.

Базовые опоры отечественной методологической традиции. Отечественная методология педагогики, оформившаяся в работах второй половины XX – начала XXI вв., разрабатывает критерии научности педагогического исследования на основаниях, не редуцирующих педагогическое знание к естественно-научной парадигме. В целях настоящей работы целесообразно выделить ее базовые опоры.

Первая опора – уровневая структура методологического знания, разработанная Э. Г. Юдиным. В книге «Системный подход и принцип деятельности» (1978) Э. Г. Юдин выделил четыре уровня методологии – философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический – и сформулировал принцип их иерархической соподчиненности [16]. Технологический уровень, отвечающий за выбор и применение исследовательских процедур, подчинен более высоким уровням, задающим онтологию объекта и характер искомого знания. Эта классификация была впоследствии воспринята педагогической методологией; В. В. Краевский и Е. В. Бережнова применили и популяризировали ее, включив в учебные пособия по методологии педагогики и эксплицитно ссылаясь на авторство Э. Г. Юдина [6; 7]. С точки зрения уровневой структуры западная модель доказательного образования может быть охарактеризована как методологически неполная: она оперирует преимущественно на технологическом уровне,

недостаточно эксплицируя свои философские и конкретно-научные основания.

Вторая опора – система критериев качества педагогического исследования, разработанная В. В. Краевским. В отличие от уровневой структуры методологии, именно система критериев – проблема, объект, предмет, гипотеза, новизна, теоретическая и практическая значимость – является собственной разработкой В. В. Краевского [6; 7]. Эта система функционально независима от типа применяемого метода и потому пригодна в качестве содержательного критериального аппарата для любого типа дидактической работы. Кроме того, В. В. Краевский обосновал нормативный характер педагогического знания, разграничив дескриптивные и нормативные утверждения и показав, что итоговое утверждение педагогического исследования имеет форму нормы, а не только констатации факта.

Третья опора – концепция дидактического исследования как особого типа научного знания, представленная в монографии В. И. Загвязинского [4]. В работе, ставшей первой отечественной публикацией, специально посвященной методологии дидактики, В. И. Загвязинский установил, что логика дидактического исследования включает движение от формулировки проблемы через построение исследовательской концепции к прогнозированию, моделированию и верификации модели. Сформулированные им принципы итеративности и рефлексивности существенно предвосхищают разработанный позднее в зарубежной литературе подход дизайн-ориентированного исследования [21; 23].

Четвертая опора – системно-деятельностная методология организации исследования А. М. Новикова, представленная в его монографиях [9; 10]. Позицию А. М. Новикова важно охарактеризовать точно. Получивший естественно-научное и инженерное образование, А. М. Новиков исходил из тезиса о единстве методологии науки и придавал существенное значение строгости исследования, в том числе количественным и статистическим процедурам; его концепция «сильной» и «слабой» версий науки ориентирована на усиление педагогики через приближение к стандартам строгого исследования. В связи с этим его не следует использовать как основание гуманитарного методологического плюрализма или как аргумент против иерархии методов. Продуктивно у А. М. Новикова другое – операциональная организация исследовательской деятельности: исследование описывается через последовательность фаз – проектировочной (постановка проблемы, построение гипотезы и плана), технологической (реализация исследования, сбор и обработка данных) и рефлексивной (оценка результата, его обоснование и оформление). Этот аппарат описывает методологическую организацию педагогического исследования независимо от выбранного метода сбора данных и потому пригоден как сквозная процедурная рамка строгости.

При этом необходимо избегать распространенного смешения: классическую схему «цель – мотив – способ – результат» сам А. М. Новиков относил к структуре практической, а не исследовательской деятельности, отмечая, что эта схема сложилась в условиях разделения труда, когда цель ставится «извне». Исследовательская и практическая деятельность различаются по объекту, методам и результату, и перенос структуры практической деятельности на исследовательскую был бы методологически некорректным. В связи с этим в настоящей работе у А. М. Новикова используется именно фазовая организация исследования, а не схема практической деятельности.

Пятая опора – концепция исторических типов научной рациональности В. С. Степина [15]. Выделив три типа научной рациональности – классический, неклассический и постнеклассический, – В. С. Степин показал, что каждый из них соответствует определенному типу системных объектов: классическая рациональность – простым системам и ценностно нейтральному внешнему описанию; неклассическая – сложным саморегулирующимся системам с учетом средств наблюдения; постнеклассическая – саморазвивающимся человекоразмерным системам, в описание которых включаются ценностно-целевые структуры исследователя. Принципиально важно, что В. С. Степин не отменяет предыдущие типы рациональности: все три сосуществуют и применяются к разным классам задач. Педагогический процесс по преимуществу относится к классу человекоразмерных саморазвивающихся систем, и потому интерпретативные и конструктивные педагогические задачи в большей степени соответствуют постнеклассической рациональности; вместе с тем каузальные задачи правомерно решаются в рамках классической и неклассической рациональности с применением контролируемых дизайнов.

Шестая опора – личностно-смысловое измерение педагогического факта в трудах В. В. Серикова [14]. Согласно В. В. Серикову, педагогический процесс порождает личностный опыт, не редуцируемый к измеримым показателям; любое измерение фиксирует лишь проекцию личностно-смысловых процессов, но не сами эти процессы. Из этого вытекает методологическая необходи-

мость многоуровневого описания педагогического результата – количественного и качественного. Различение естественно-научного и социально-гуманитарного познания, обоснованное В. А. Лекторским [8], дополнительно проясняет, почему педагогическое знание не может быть полностью сведено к процедурам, заимствованным из естественно-научной парадигмы: гуманитарное познание включает интерпретацию смыслов и принципиальную множественность обоснованных истолкований, что отличает его от каузально-номологического объяснения.

Точки совместимости и точки напряжения двух традиций. Сопоставление обозначенных позиций обнаруживает их частичную процедурную совместимость на уровне конкретных инструментов при сохранении принципиального различия онтологических оснований. Требование верифицируемости результата, закрепленное в зарубежной методологии экспериментальных исследований, находит соответствие в обязательном требовании формулировки гипотезы у В. И. Загвязинского и В. В. Краевского: обе традиции исходят из того, что научный результат должен быть сформулирован в виде, допускающем проверку. Требование явного описания ограничений исследования корреспондирует с принципом содержательной экспликации постановки проблемы как «знания о незнании», развернутым в работах В. В. Краевского. Требование репрезентативной выборки эпистемически родственно требованию четкого разграничения объекта и предмета исследования в отечественной школе: в обоих случаях речь идет об определенности границ исследования и явно описанном отношении эмпирического материала к изучаемому феномену. Наконец, современные зарубежные разработки в области дизайн-ориентированного исследования [21; 23], закрепляющие итеративный характер построения педагогического знания, по своим принципиальным положениям близки логике дидактического исследования, сформулированной В. И. Загвязинским [4].

Вместе с тем существуют принципиальные точки напряжения, которые не позволяют говорить о парадигматическом тождестве традиций. Первая связана с противопоставлением нормативности и дескриптивности: классическая модель доказательного образования ориентирована на дескриптивные утверждения о причинно-следственных связях, тогда как, согласно В. В. Краевскому, педагогика по своей природе нормативна. Вторая точка напряжения связана с противопоставлением универсализации и контекстуализации: западная традиция ориентирована на точные результаты, тогда как отечественная подчеркивает контекстуальную обусловленность педагогического факта. Третья – с ролью ценностей: модель доказательного образования предполагает методологическую возможность ценностно нейтрального наблюдения, тогда как В. С. Степин и В. В. Сериков показывают принципиальную неустранимость ценностного измерения из педагогического исследования. Четвертая – со структурной полнотой исследования: западные образовательные исследования нередко завершаются дескриптивной фиксацией, тогда как педагогическое исследование требует проектно-преобразующего ответа на вопрос о дальнейшем действии.

Именно поэтому отношение двух традиций корректно описывать не как равноправный синтез, а как инструментальное применение западных процедурных стандартов внутри объемлющей отечественной нормативно-ценностной рамки. Содержательное разрешение обозначенных напряжений лежит не в выборе одной из позиций и не в их уравнивании, а в дифференциации требований к строгости в зависимости от типа исследовательской задачи. Обозначенные точки напряжения перестают выступать как взаимоисключающие альтернативы и превращаются в измерения, по которым каждый тип исследовательской задачи получает свою характерную конфигурацию требований к строгости.

Результаты

Матрица методологической строгости. Основным конструктивным результатом работы является концептуальная матрица методологической строгости дидактического исследования в высшей школе. Исходный принцип построения матрицы, опирающийся на операциональный аппарат А. М. Новикова [10] и на критику «золотого стандарта» у Г. Бьесты [19], формулируется следующим образом: тип исследовательской задачи определяет содержание требований к строгости, а не наоборот. В отличие от линейной иерархии методов, в матричной модели разные типы дидактических задач рассматриваются как методологически равнозначные по своему научному статусу, каждый со своим набором критериев научной обоснованности результата (табл.).

Таблица. Матрица методологической строгости для дидактического исследования в высшей школе

Тип дидактической задачи	*Характеристика*	*Адекватный методологический аппарат*	*Критерии строгости*
Каузальная – оценка эффективности метода или технологии	Сопоставление результативности двух или более подходов к обучению	Квазиэкспериментальный план, дизайн «до – после» с контрольной группой	Эквивалентность сопоставляемых групп; операционализация зависимой переменной; величина эффекта (Cohen's d); контроль угроз внутренней валидности
Конструктивная – разработка и обоснование дидактической модели	Построение и аргументация целостной модели обучения для определенного контекста	Теоретическое исследование с последующей валидацией экспертным согласованием (метод Дельфи) [27]	Критерии Краевского (новизна, теоретическая и практическая значимость); протокол достижения консенсуса экспертов; обоснованность выбора экспертной группы
Интерпретативная – реконструкция опыта субъектов	Изучение смыслов, переживаний и установок участников обучения	Полуструктурированное интервью, тематический анализ [20], нарративный подход	Переносимость (transferability); достоверность (credibility); подтверждаемость (confirmability); рефлексивная экспликация позиции исследователя
Инструментальная – разработка и валидация диагностического инструмента	Создание и психометрическое обоснование тестовой методики, шкалы, опросника	Эксплораторный и подтверждающий факторный анализ, теория ответов на задания (IRT) [17]	Внутренняя согласованность; композитная надежность; конвергентная и дискриминантная валидность; инвариантность измерения

Помимо специфических критериев, привязанных к типу задачи, в матрице выделяется группа сквозных требований, применимых к любому дидактическому исследованию: соответствие примененного метода природе изучаемого объекта (онтологический критерий, восходящий к работам А. М. Новикова и В. И. Загвязинского); явная формулировка гипотезы или исследовательского вопроса в верифицируемой форме; обоснование выборки в категориях репрезентативности или типичности – в зависимости от характера задачи; описание ограничений исследования и условий обоснованного переноса результатов. Сквозные требования соответствуют фазовой организации исследования по А. М. Новикову – проектировочной, технологической и рефлексивной фазам, – которая выступает общей процедурной рамкой строгости независимо от типа задачи.

В рамках матричного подхода специфическое место получает дизайн смешанных методов исследования. Согласно общепринятому в зарубежной литературе определению, смешанные методы предполагают сочетание количественного и качественного компонентов в едином исследовательском плане [29]. С позиции предложенной матрицы смешанные методы не образуют отдельного типа задачи: они возникают тогда, когда одно исследование охватывает несколько клеток матрицы и, следовательно, должно соответствовать критериям строгости для каждого из задействованных типов одновременно. Тем самым смешанный дизайн представляет собой не самостоятельное парадигмальное основание, а следствие из принципа дифференциации критериев строгости.

Матрица и типы научной рациональности. Предложенная матрица получает теоретическое обоснование при соотнесении ее клеток с типами научной рациональности В. С. Степина [15]. Поскольку В. С. Степин не отменяет ранние типы рациональности, а признает их сосуществование и применимость к разным классам задач, типология дидактических задач может быть прямо вписана в его схему. Каузальная задача релевантна классической и неклассической рациональности: оценка усредненного эффекта изолированно примененного воздействия предполагает по преимуществу внешнее наблюдение и контроль условий, и в этом классе задач контролируемые дизайны методологически правомерны. Инструментальная задача (психометрическое обоснование измерительного инструмента) также тяготеет к неклассической рациональности, поскольку требует строгого учета средств измерения и их влияния на результат. Напротив, интерпретативная и конструктивная задачи релевантны постнеклассической рациональности: они работают с человекоразмерными саморазвивающимися системами, в описание которых принципиально включены ценностно-целевые структуры исследователя. Такое соотнесение превращает матрицу из дескриптивного перечня в теоретически обоснованную классификацию: каждая клетка соответствует определенному типу рациональности и потому к ней правомерно предъявлять именно те, а не иные критерии строгости.

Иллюстративная проверка матрицы. Поскольку матрица носит концептуальный характер, целесообразно проверить ее на обобщенных, но реалистичных типах исследований – по одному примеру для каждой клетки. Примеры подобраны так, чтобы продемонстрировать применимость дифференцированных критериев и одновременно показать процедурную совместимость инструментов разных традиций.

Каузальная задача. Квазиэкспериментальное сравнение результативности двух методик преподавания математического анализа в двух потоках студентов первого курса: экспериментальная группа обучается по методике с элементами проблемного обучения, контрольная – по традиционной методике, при этом фиксируются результаты входного и итогового тестирования. Адекватный аппарат – дизайн «до – после» с контрольной группой; ключевые критерии строгости – проверка исходной эквивалентности групп, операционализация зависимой переменной (результат итогового теста), расчет величины эффекта (Cohen's d) и контроль угроз внутренней валидности. Этот тип задачи соответствует классической / неклассической рациональности, и применение контролируемого дизайна здесь методологически оправдано.

Конструктивная задача. Разработка и теоретическое обоснование модели смешанного обучения для дисциплины профессионального цикла с последующей валидацией модели методом экспертного согласования (Дельфи) [27]. Адекватный аппарат – теоретическое моделирование с экспертной валидацией; критерии строгости – научная новизна и теоретическая значимость модели по системе В. В. Краевского, явный протокол достижения консенсуса экспертов и обоснованность формирования экспертной группы. Задача относится к постнеклассической рациональности, поскольку результат – нормативная конструкция, ориентированная на ценностно определенную цель.

Интерпретативная задача. Реконструкция опыта преподавателей, переходящих к цифровым форматам обучения, на основе полуструктурированных интервью с последующим тематическим анализом [20]. Адекватный аппарат – качественное исследование с рефлексивным тематическим анализом; критерии строгости – достоверность (credibility), переносимость (transferability), подтверждаемость (confirmability) и рефлексивная экспликация позиции исследователя. Задача соответствует постнеклассической рациональности: исследователь включен в изучаемую ситуацию, а ценностное измерение неустранимо.

Инструментальная задача. Разработка и психометрическое обоснование опросника учебной мотивации студентов: формирование набора заданий, эксплораторный и подтверждающий факторный анализ, оценка надежности и валидности [17]. Адекватный аппарат – психометрическое моделирование; критерии строгости – внутренняя согласованность, композитная надежность, конвергентная и дискриминантная валидность, инвариантность измерения по группам. Задача тяготеет к неклассической рациональности, требующей строгого учета средств измерения.

Иллюстративная проверка показывает, что каждая клетка матрицы наполняется содержательно различным, но операционально определенным набором критериев и что инструменты, выработанные в западной методологической традиции (квазиэксперимент, факторный анализ, тематический анализ, метод Дельфи), применимы внутри отечественной нормативной рамки, не подменяя ее ценностно-целевых оснований.

Обсуждение

Предложенная матрица позволяет переосмыслить ряд устойчивых противоречий в современной российской дискуссии о доказательной педагогике. Прежде всего, она снимает ложную альтернативу между процедурной строгостью и содержательной обоснованностью педагогических выводов. В рамках линейной иерархии методов эта альтернатива оказывается неразрешимой: либо исследование признается доказательным по формальному критерию примененного метода, либо его доказательность оспаривается, но без указания на альтернативный, столь же определенный набор критериев. Матричный подход позволяет говорить о доказательности любого корректно построенного дидактического исследования при условии, что оно соответствует критериям строгости, специфичным для его типа задачи.

Во-вторых, предложенная модель содержательно соотносится с уже сложившейся в отечественной литературе позицией о необходимости различения общенаучных, типовых и конкретно-научных критериев качества педагогического исследования. Эта позиция, поддержанная в публикациях [2; 13], получает в матрице операциональное оформление: общенаучные критерии соответствуют сквозным требованиям матрицы, типовые – критериям, специфичным для столбца, конкретно-научные – параметрам, определяемым предметной областью конкретного исследования. Такая трехуровневая структура позволяет одновременно сохранить универсальность науч-

но-методологических требований и учесть специфику конкретной педагогической задачи, что особенно существенно при экспертной оценке диссертационных и грантовых работ.

В-третьих, матричный подход обнаруживает теоретический ресурс отечественной методологии для решения задач, поставленных, но не разрешенных в зарубежной критической литературе. Вопрос о критериях строгости интерпретативного и конструктивного исследований, сформулированный Г. Бьестой [18; 19], получает теоретическое обеспечение в трудах В. В. Серикова [14], В. С. Степина [15] и В. И. Загвязинского [4]. Однако этот ресурс реализуется именно как объемлющая нормативная рамка, внутри которой процедурные инструменты западной традиции получают свое ограниченное и контролируемое применение, а не как равноправное партнерство онтологически тождественных подходов.

Наконец, предложенная рамка имеет практическое значение для нормативного регулирования качества диссертационных исследований по педагогике. Применение единого «золотого стандарта» к работам разного типа – типичная диагностируемая проблема диссертационной практики [2; 11] – может быть преодолено путем явного указания на тип задачи и соответствующий ему набор критериев. Это направление корреспондирует с институциональным запросом, зафиксированным в методических рекомендациях Российской академии образования [12] и в обновленных требованиях ведущих научных журналов [3; 13]. Вместе с тем следует осторожно подчеркнуть, что сами эти требования фиксируют запрос, но не решают методологическую проблему автоматически: их применение нуждается в дальнейшем теоретическом осмыслении, для которого предложенная матрица может служить одним из инструментов. Существенно также, что матричный подход не предполагает отказа от количественной оценки эффективности дидактических вмешательств там, где она содержательно оправдана: каузальная клетка матрицы сохраняет за квазиэкспериментальным дизайном его специфическую роль, но не возводит этот выбор в универсальный критерий для задач иного типа.

Ограничения настоящего исследования связаны с его концептуальным характером. Матрица сформулирована на уровне теоретической модели и проверена лишь иллюстративно; ее операционализация в виде стандартизированного диагностического инструмента оценки методологической строгости требует отдельного эмпирического исследования с процедурами экспертной валидации и психометрического обоснования. Кроме того, матрица ориентирована на дидактическое исследование в высшей школе; ее перенос на иные типы педагогических исследований требует дополнительной концептуальной работы. Наконец, тезис об инструментальной, а не парадигматической совместимости традиций сам нуждается в дальнейшей разработке, в том числе в сопоставлении отечественной педагогики с зарубежными науками об образовании на уровне их дисциплинарного статуса – это самостоятельная и значительная тема.

Заключение

Проведенное теоретико-методологическое исследование позволяет сформулировать три взаимосвязанных вывода. Во-первых, западные стандарты доказательного образования и отечественная методологическая традиция педагогики онтологически нетождественны, однако находятся в отношении не взаимного исключения, а частичной процедурно-инструментальной совместимости. Западная традиция задает развернутый аппарат процедурной строгости для каузальных и инструментальных задач; отечественная раскрывает нормативную, интерпретативную и личностно-смысловую специфику педагогического знания и выступает объемлющей рамкой, внутри которой процедурные инструменты получают свое применение. Корректная формула отношения двух традиций – не равноправный синтез, а инструментальное применение западных процедурных стандартов внутри отечественной нормативно-ценностной методологической рамки.

Во-вторых, такое применение возможно через концептуальное оформление принципа дифференциации критериев строгости: разные типы дидактических задач предполагают разные стандарты доказательности, а задачей методологии педагогики становятся явное описание этих стандартов и их обоснование. Предложенная матрица методологической строгости представляет собой такое описание применительно к четырем типам дидактических задач – каузальной, конструктивной, интерпретативной и инструментальной – и соотносит каждый тип с историческим типом научной рациональности по В. С. Степину, что придает классификации теоретическое обоснование. Иллюстративная проверка матрицы на четырех обобщенных примерах подтверждает ее операциональную применимость.

В-третьих, для российской дидактики высшей школы предлагаемый подход особенно актуален: институциональный запрос на доказательность педагогических исследований уже оформлен, однако сами инсти-

туциональные требования фиксируют запрос, но нуждаются в методологическом осмыслении. Без своевременной методологической рефлексии этот запрос рискует свестись к механическому копированию иерархической модели, неадекватной природе педагогической науки.

Теоретическая значимость работы состоит в концептуальном оформлении принципа методологически дифференцированной строгости и в уточнении характера отношения западной и отечественной традиций как инструментально-объемлющего, а не равноправно-синтетического. Практическая значимость заключается в формировании теоретической основы для последующей разработки диагностического инструмента оценки методологической строгости педагогических работ, востребованного в экспертной практике научных журналов, диссертационных советов и грантовых организаций.

Перспективы дальнейшей разработки темы связаны с операционализацией предложенной матрицы в виде многомерной шкалы методологической строгости с эмпирическим обоснованием ее психометрических характеристик; с расширением области ее применения за пределы дидактики высшей школы; а также со сравнительным исследованием того, в какой мере фактически защищаемые в России диссертационные работы по педагогике соответствуют дифференцированным критериям строгости и каким образом матричный подход может быть встроен в нормативные требования к диссертационным исследованиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бусыгина, Н. П. Доказательный подход в образовании: критический анализ актуальных дискуссий / Н. П. Бусыгина, Т. Г. Подушкина, В. В. Станилевский // Психолого-педагогические исследования. – 2021. – Т. 13, № 4. – С. 162–176. – DOI: 10.17759/psyedu.2021130410. – EDN LLFLBW.

2. Весна, Е. Б. Диссертационные исследования по педагогике: состояние, проблемы, ресурсы / Е. Б. Весна, В. В. Сериков // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 7. – С. 67–77. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-67-77. – EDN WJSWDR.

3. Доказательная педагогика: критерии экспериментальных исследований / Ж. В. Пузанова, В. М. Филиппов, М. А. Симонова, Н. А. Григорьева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2024. – Т. 21, № 1. – С. 313–327. – DOI: 10.22363/2313-1683-2024-21-1-313-327. – EDN TWOXVR.

4. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – Москва : ООО «Педагогика», 1982. – 160 с. – EDN RJOSTR.

5. Ибрагимов, Г. И. Проблема доказательности в педагогических исследованиях: понятийно-терминологический контекст / Г. И. Ибрагимов, Е. М. Ибрагимова // Педагогика. – 2024. – Т. 88, № 1. – С. 21–28. – EDN LVDXSQ.

6. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с. – EDN RFMCVR.

7. Краевский, В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чувашского университета, 2001. – 244 с.

8. Лекторский, В. А. Эпистемология классическая и неклассическая / В. А. Лекторский ; Российская академия наук, Институт философии. – Москва : Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с. – EDN SHGSCX.

9. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва : Эгвес, 2006. – 488 с. – EDN PFNTED.

10. Новиков, А. М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2010. – 208 с. – ISBN 978-5-72629-975-4.

11. Переславцева, Л. И. О доказательности в педагогических диссертационных исследованиях / Л. И. Переславцева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2023. – № 4 (68). – С. 101–107. – EDN XNXCCQ.

12. Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании : методические рекомендации / науч. ред. В. М. Филиппов. – Москва : РАО, 2023.

13. Савенков, А. И. Доказательная педагогика: современные требования к исследованиям в области образования и способы их достижения / А. И. Савенков, А. М. Двойнин // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2025. – Т. 19, № 3. – С. 61–78. – DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-61-78. – EDN VNZBIF.

14. Сериков, В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии / В. В. Сериков. – Москва : РосНОУ, 2019. – 292 с. – ISBN 978-5-89789-124-5.

15. Степин, В. С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность / В. С. Степин // Вопросы философии. – 2003. – № 8. – С. 5–17. – EDN OOAUXX.

16. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1978. – 390 с.

17. Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research: A Primer / G. O. Boateng, T. B. Neilands, E. A. Frongillo [et al.] // Frontiers in Public Health. – 2018. – Vol. 6. – DOI: 10.3389/fpubh.2018.00149.

18. Biesta, G. Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy / G. Biesta. – Boulder, CO : Paradigm Publishers, 2010. – 160 p. – DOI: 10.4324/9781315634319.

19. Biesta, G. Why “What Works” Won’t Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research / G. Biesta // Educational Theory. – 2007. – Vol. 57. – P. 1–22. – DOI: 10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x.

20. Braun, V. Using Thematic Analysis in Psychology / V. Braun, V. Clarke // Qualitative Research in Psychology. – 2006. – Vol. 3, no. 2. – P. 77–101. – DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.

21. Brown, A. L. Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings / A. L. Brown // Journal of the Learning Sciences. – 1992. – Vol. 2, no. 2. – P. 141–178. – DOI: 10.1207/s15327809jls0202_2.

22. Davies, P. What Is Evidence-Based Education? / P. Davies // British Journal of Educational Studies. – 1999. – Vol. 47, no. 2. – P. 108–121. – DOI: 10.1111/1467-8527.00106.

23. Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry // Educational Researcher. – 2003. – Vol. 32, no. 1. – P. 5–8. – DOI: 10.3102/0013189X032001005. – EDN JRPEYP.

24. Evidence Based Medicine: What It Is and What It Isn’t / D. L. Sackett, W. M. C. Rosenberg, J. A. M. Gray [et al.] // BMJ. – 1996. – Vol. 312, no. 7023. – P. 71–72. – DOI: 10.1136/bmj.312.7023.71.

25. Evidence-Based Medicine: A New Approach to Teaching the Practice of Medicine / G. Guyatt, J. Cairns, D. Churchill [et al.] // JAMA. – 1992. – Vol. 268, no. 17. – P. 2420–2425. – DOI: 10.1001/jama.1992.03490170092032.

26. Evidence-Based Research in Education: The Questionable Epistemic Status of RCTs / T. Coppe, R. Hoekstra, J. B. Helgetun [et al.] // Critical Studies in Education. – 2026. – Vol. 67, no. 4. – P. 525–541. – DOI: 10.1080/17508487.2025.2501960.

27. Hasson, F. Research guidelines for the Delphi survey technique / F. Hasson, S. Keeney, H. Mckenna // Journal of Advanced Nursing. – 2000. – Vol. 32, no. 4. – P. 1008–1015. – EDN EQBVYV.

28. Hattie, J. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement / J. Hattie. – Abingdon : Routledge, 2008. – 392 p. – ISBN 978-0-415-47618-8.

29. Johnson, R. B. Toward a Definition of Mixed Methods Research / R. B. Johnson, A. J. Onwuegbuzie, L. A. Turner // Journal of Mixed Methods Research. – 2007. – Vol. 1, no. 2. – P. 112–133. – DOI: 10.1177/155868980629822.

30. Slavin, R. E. Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research / R. E. Slavin // Educational Researcher. – 2002. – Vol. 31, no. 7. – P. 15–21. – DOI: 10.3102/0013189X031007015. – EDN JRPELX.

R E F E R E N C E S

1. Busygina, N. P., Podushkina, T. G., Stanilevsky, V. V. (2021). Dokazatel′nyy podkhod v obrazovanii: kriticheskiy analiz aktual′nykh diskussiy = The evidence-based approach in education: An in-depth analysis of current debates. *Psychological and Educational Studies*, *13*(4), 162–176. DOI: 10.17759/psyedu.2021130410. EDN LLFLBW.

2. Vesna, E. B., Serikov, V. V. (2023). Dissertatsionnye issledovaniya po pedagogike: sostoyanie, problemy, resursy = Dissertation research in pedagogy: State, problems, and resources. *Higher Education in Russia*, *32*(7), 67–77. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-67-77. EDN WJSWDR.

3. Puzanova, Zh. V., Filippov, V. M., Simonova, M. A., Grigorieva, N. A. (2024). Dokazatel′naya pedagogika: kriterii eksperimental′nykh issledovaniy = Evidence-based pedagogy: Criteria for experimental research. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogy*, *21*(1), 313–327. DOI: 10.22363/2313-1683-2024-21-1-313-327. EDN TWOXVR.

4. Zagvyazinsky, V. I. (1982). Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya = Methodology and methods of didactic research. Moscow: Pedagogika Publishing House, 160 p. EDN RJOSTR.

5. Ibragimov, G. I., Ibragimova, E. M. (2024). Problema dokazatel′nosti v pedagogicheskikh issledovaniyakh: ponyatiyno-terminologicheskiy kontekst = The problem of evidence in pedagogical research: Conceptual and terminological context. *Pedagogy*, *88*(1), 21–28. EDN LVDXSQ.

6. Krayevsky, V. V., Berezhnova, E. V. (2006). Metodologiya pedagogiki: novyy etap = Methodology of pedagogy: A new stage. Moscow: Akademiya Publishing House, 400 p. EDN RFMCVR.

7. Krayevsky, V. V. (2001). Metodologiya pedagogiki = Methodology of pedagogy. Cheboksary: Chuvash University Publishing House, 244 p.

8. Lektorsky, V. A. (2001). Epistemologiya klassicheskaya i neklassicheskaya = Classical and non-classical epistemology. Moscow: Editorial URSS, 256 p. EDN SHGSCX.

9. Novikov, A. M. (2006). Metodologiya obrazovaniya = Methodology of education. 2nd edition. Moscow: Egves Publishing House, 488 p. EDN PFNTED.

10. Novikov, A. M. (2010). Osnovaniya pedagogiki = Foundations of pedagogy. Moscow: Egves Publishing House, 208 p. ISBN 978-5-72629-975-4.

11. Pereslavtseva, L. I. (2023). O dokazatel′nosti v pedagogicheskikh dissertatsionnykh issledovaniyakh = On evidentiary basis in pedagogical dissertation research. *Scholarly Notes: Electronic Scientific Journal of Kursk State University*, *4*(68), 101–107. EDN XNXCCQ.

12. Filippov, V. M. (Ed.). (2023). Primenenie kriteriev dokazatel′nosti dissertatsionnykh issledovaniy v oblasti nauk ob obrazovanii = Application of evidence-based standards in dissertation research in the sciences of development. Moscow: RAS.

13. Savenkov, A. I., Dvoynin, A. M. (2025). Dokazatel′naya pedagogika: sovremennye trebovaniya k issledovaniyam v oblasti obrazovaniya i sposoby ikh dostizheniya = Evidence-based pedagogy: Modern requirements for research in education and ways to meet it. *Bulletin of the Moscow City University. Series: Pedagogy and Psychology*, *19*(3), 61–78. DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-61-78. EDN VNZBIF.

14. Serikov, V. V. (2019). Pedagogicheskaya real′nost′ i pedagogicheskoe znanie. Opyt metodologicheskoy refleksii = Pedagogical reality and pedagogical knowledge: An exercise in methodological reflection. Moscow: Ros-NOU Publishing House, 292 p. ISBN 978-5-89789-124-5.

15. Stepin, V. S. (2003). Samorazvivayushchiesya sistemy i postneklassicheskaya ratsional′nost′ = Self-developing systems and post-non-classical rationality. *Questions of Philosophy*, *8*, 5–17. EDN OOAUXX.

16. Yudin, E. G. (1978). Sistemnyy podkhod i printsip deyatel′nosti: metodologicheskie problemy sovremennoy nauki = The systems approach and the activity principle: Methodological problems of modern science. Moscow: Nauka Publishing House, 390 p.

17. Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A. et al. (2018). Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research: A Primer. *Frontiers in Public Health*, *6*. DOI: 10.3389/fpubh.2018.00149.

18. Biesta, G. (2010). Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 160 p. DOI: 10.4324/9781315634319.

19. Biesta, G. (2007). Why “What Works” Won’t Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, *57*, 1–22. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x.

20. Braun, V., Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.

21. Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *Journal of the Learning Sciences*, *2*(2), 141–178. DOI: 10.1207/s15327809jls0202_2.

22. Davies, P. (1999). What Is Evidence-Based Education? *British Journal of Educational Studies*, *47*(2), 108–121. DOI: 10.1111/1467-8527.00106.

23. Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry (2003). *Educational Researcher*, *32*(1), 5–8. DOI: 10.3102/0013189X032001005. EDN JRPEYP.

24. Evidence Based Medicine: What It Is and What It Isn’t / D. L. Sackett, W. M. C. Rosenberg, J. A. M. Gray [et al.] // BMJ. – 1996. – Vol. 312, no. 7023. – P. 71–72. – DOI: 10.1136/bmj.312.7023.71.

25. Guyatt, G., Cairns, J., Churchill, D. et al. (1992). Evidence-Based Medicine: A New Approach to Teaching the Practice of Medicine. *JAMA*, *268*(17), 2420–2425. DOI: 10.1001/jama.1992.03490170092032.

26. Coppe, T., Hoekstra, R., Helgetun, J. B. et al. (2026). Evidence-Based Research in Education: The Questionable Epistemic Status of RCTs. *Critical Studies in Education*, *67*(4), 525–541. DOI: 10.1080/17508487.2025.2501960.

27. Hasson, F., Keeney, S., Mckenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of Advanced Nursing*, *32*(4), 1008–1015. EDN EQBVYV.

28. Hattie, J. (2008). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Abingdon: Routledge, 392 p. ISBN 978-0-415-47618-8.

29. Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(2), 112–133. DOI: 10.1177/1558689806298224.

30. Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, *31*(7), 15–21. DOI: 10.3102/0013189X031007015. EDN JRPELX.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.29+794.2
ББК Ч410.248+Ч756.33 ГРНТИ 14.23.17 Код ВАК 5.8.2

ВЛИЯНИЕ СИСТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ИГРОЙ ГО НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Коновалов Антон Андреевич,
SPIN-код: 4585-2215
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Российская Федерация, г. Екатеринбург, anton-andreevi4@mail.ru

Украинцев Владислав Альбертович,
президент, Школа Го «Воин камня», Российская Федерация, г. Екатеринбург, lanadmin7@mail.ru

Колесникова Ксения Александровна,
магистрант, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Российская Федерация, г. Екатеринбург, xseniakol@gmail.com

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: настольные игры; игра го; образовательный потенциал игры; игровая деятельность; интеллектуальное развитие; психологическая готовность; готовность к обучению; подготовка к школе; старшие дошкольники

АННОТАЦИЯ. *Актуальность* исследования обусловлена недостаточной изученностью влияния систематических занятий стратегической игрой го на формирование психологической готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста. Несмотря на обширную теоретическую базу по проблеме школьной готовности и признание развивающего потенциала интеллектуальных игр, в научной литературе отсутствуют эмпирические данные о том, как занятия го могут воздействовать на ключевые компоненты готовности к обучению – внутреннюю позицию школьника и психофизиологическую зрелость. *Цель* исследования – выявить и экспериментально обосновать влияние систематических занятий игрой го на интеллектуальное развитие и психологическую готовность к школе детей старшего дошкольного возраста. *Теоретико-методологическую основу* исследования составили научные труды, посвященные проблеме психологической готовности к школьному обучению, вопросам диагностики компонентов готовности, а также исследованиям образовательного потенциала игры го. Применялись *методы* теоретического анализа научной литературы, педагогический эксперимент, стандартизированное психологическое тестирование (методика Т. А. Нежновой «Беседа о школе», Ориентировочный тест школьной зрелости Керна-Йерасека), методы математической статистики для обработки полученных данных. *Результаты* исследования показали, что дети экспериментальной группы (n = 16), систематически занимающиеся игрой го, демонстрируют статистически значимо более высокие показатели по сравнению с контрольной группой (n = 18) по двум ключевым параметрам: уровню сформированности внутренней позиции школьника (методика Нежновой, p = 0,020) и показателям школьной зрелости (тест Керна-Йерасека, p = 0,039). *Теоретическая значимость* заключается в том, что полученные данные расширяют научные представления о возможностях использования интеллектуальных игр в дошкольном образовании и вносят вклад в разработку проблемы психологической готовности к школе. Исследование вносит вклад в понимание механизмов формирования внутренней позиции школьника и психофизиологической зрелости через опосредованное влияние игровой деятельности. *Практическая значимость* состоит в обосновании возможности включения игры го в систему подготовки дошкольников к школе, предложены структура типового занятия и методические рекомендации по организации обучения. *Содержательные выводы* определяются тем, что игра го может рассматриваться как перспективное средство развития отдельных компонентов психологической готовности к школе – в первую очередь внутренней позиции школьника и психофизиологической зрелости. Настоящее исследование является одним из первых в России, посвященных изучению влияния игры го на готовность к школе у детей старшего дошкольного возраста.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Коновалов, А. А. Влияние систематических занятий игрой го на психологическую готовность к школе у детей старшего дошкольного возраста / А. А. Коновалов, В. А. Украинцев, К. А. Колесникова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 59–68.

THE IMPACT OF SYSTEMATIC GO CLASSES ON PSYCHOLOGICAL SCHOOL READINESS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Konovalov Anton Andreevich,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Pedagogy, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Russian Federation, Ekaterinburg

Ukraintsev Vladislav Albertovich,
President, Voin Kamnya (Stone Warrior) Go School, Russian Federation, Ekaterinburg

© Коновалов А. А., Украинцев В. А., Колесникова К. А., 2026

Kolesnikova Ksenia Alexandrovna,
Master's Degree Student, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: board games; Go game; the educational potential of the game; play activity; intellectual development; psychological readiness; readiness for learning; preparation for school; older preschool children

ABSTRACT. The *relevance* of the study is due to the insufficient exploration of the impact of systematic sessions in the strategic game of Go on the formation of psychological school readiness in older preschool children. Despite the extensive theoretical framework on school readiness and the acknowledged developmental potential of intellectual games, the scientific literature lacks empirical data on how Go sessions may affect the key components of readiness for schooling – namely, the inner position of the schoolchild and psychophysiological maturity. The *aim* of the research is to identify and experimentally substantiate the influence of systematic Go classes on the intellectual development and psychological school readiness of older preschool children. *The theoretical and methodological foundation* of the study comprises scientific works devoted to the problem of psychological readiness for school, diagnostics of its components, and research on the educational potential of the Go game. The *methods* employed included theoretical analysis of scientific literature, pedagogical experiment, standardised psychological testing (T. A. Nezhnova's "School Interview" method and the Kern-Jirásek School Maturity Orientation Test), and mathematical statistics for data processing. *Results of the study* showed that children in the experimental group (n = 16), who systematically played Go, demonstrated statistically significantly higher scores compared to the control group (n = 18) on two key parameters: the level of formation of the inner position of the schoolchild (Nezhnova's method, p = 0,020) and school maturity indicators (Kern-Jirásek test, p = 0,039). *Theoretical significance* lies in the fact that the obtained data expand scientific understanding of the possibilities of using intellectual games in preschool education and contribute to the development of the problem of psychological school readiness. The research contributes to the understanding of the mechanisms of forming the inner position of the schoolchild and psychophysiological maturity through the mediated influence of play activities. *Practical significance* consists in substantiating the possibility of integrating the Go game into the system of preschool preparation for school, and proposing a typical lesson structure and methodological recommendations for organising instruction. *Substantive conclusions* are determined by the finding that Go can be considered a promising means of developing certain components of psychological school readiness – primarily the inner position of the schoolchild and psychophysiological maturity. This study is one of the first in Russia devoted to examining the impact of Go on school readiness in older preschool children.

FOR CITATION: Konovalov, A. A., Ukraintsev, V. A., Kolesnikova, K. A. (2026). The Impact of Systematic Go Classes on Psychological School Readiness in Older Preschool Children. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 59–68.

Постановка проблемы

Го (вэйци) – стратегическая настольная игра, возникшая в Китае более 2 000 лет назад. Сегодня в го играют 60 миллионов человек и 70 стран имеют официальные организации го[1]. В комплект для го входят доска (гобан), на которой нанесена сетка 19 × 19 линий, и камни двух цветов, черные и белые, которые хранятся в чашах с крышками. Играют два игрока, они по очереди выставляют по одному черному, затем белому камню на свободные пересечения линий. Цель игры – огородить и контролировать наибольшую территорию на доске (рис. 1).

[1] Frequently Asked Questions about Go // British Go Association: сайт. URL: https://www.britgo.org/press/faq.html (mode of access: 15.10.2026).



Рис. 1. Гобан, камни и чаши с крышками для игры в го

Чтобы читателю было легче проследить логику последующего анализа, остановимся на ключевых особенностях игры го, определяющих ее развивающий потенциал. Игру начинают черные. Камень ставится на любое свободное пересечение, после чего у него появляются «дыхания» – точки, непосредственно примыкающие к камню в четырех направлениях. На рисунке 2 отмечены дыхания у черного камня – в центре, на краю и в углу доски.

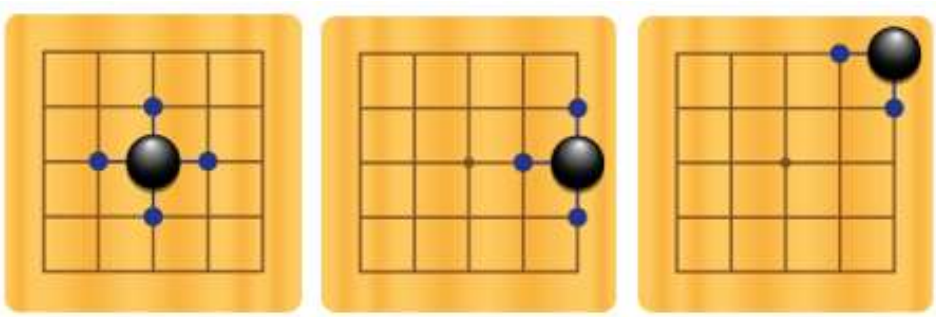


Рис. 2. Дыхания у черного камня после хода

Когда у камня или группы камней заканчиваются дыхания, т. е. они полностью окружены камнями противника, они считаются захваченными в плен и должны быть немедленно удалены с доски. На рисунке 3 показан захват черного камня, на рисунке 4 – двух белых камней.

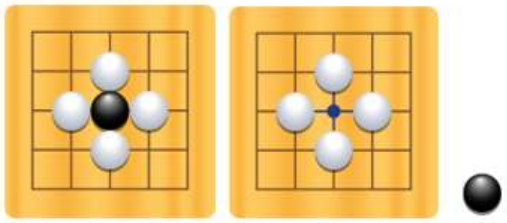


Рис. 3. Захват и удаление с доски черного камня

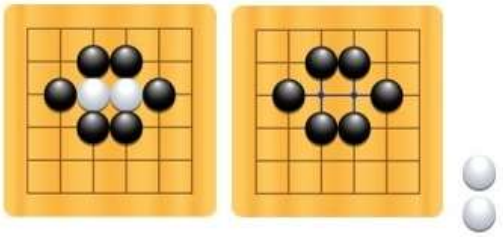


Рис. 4. Захват и удаление с доски двух белых камней

В игре запрещены самоубийственные ходы, т. е. запрещено ставить камень на свободный перекресток, если в результате такого хода у камня нет дыханий, а у камней противника они есть (рис. 5).

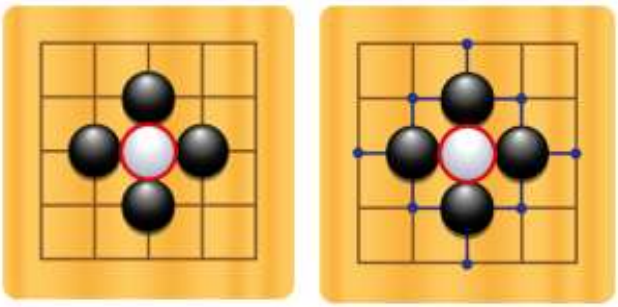


Рис. 5. Запрещенный ход белых

Следствием из вышеописанных правил является понятие «два глаза». Группа камней (камни одного цвета, расположенные рядом, на одной линии) с «двумя глазами» не может быть захвачена противником и гарантированно выживает. Каждый игрок должен стремиться построить такие группы. На рисунке 6 показано, как группа из белых камней сформировала два глаза, что позволяет им безопасно оставаться на доске.

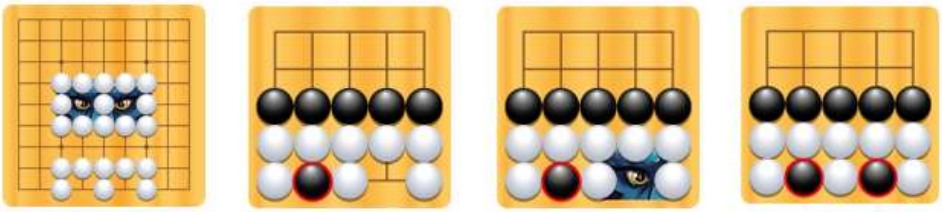


Рис. 6. Группа из белых камней, имеющая «два глаза»

Многолетний опыт популяризации игры го, осуществляемый при поддержке Фонда президентских грантов, позволяет сделать выводы о важности этой работы для развития интеллектуального потенциала подрастающего поколения. Особое значение приобретает организация систематического обучения игре го, начиная с дошкольного возраста, поскольку начальный этап образования напрямую влияет на формирование мировоззрения ребенка, а грамотно выстроенная культура развития интеллекта для дошкольников становится фундаментом для последующего успешного обучения.

Значимость данного направления подтверждается опытом зарубежных стран. В Китае обучение игре го в детских садах является государственной программой с 2007 г. В рамках этой программы был разработан и внедрен учебник по го для дошкольников, составленный Главной исследовательской группой Общенационального эксперимента по культуре настольных игр для детей[1]. Данное учебное пособие входит в серию учебных пособий по настольным играм для детей по всей стране и отражает системный подход китайского государства к интеграции игры го в систему дошкольного образования.

Игра го пришла в Россию в 1975 г. В выпусках научно-популярного журнала «Наука и жизнь» за 1975 г. (№ 8–12) и 1976 г. (№ 1–7) В. Асташкиным и Г. Ниловым были опубликованы статьи о го, в которых раскрываются как правила игры, так и конкретные задачи [1]. После знакового для го-сообщества события прошло 50 лет. За это время для популяризации го удалось сделать многое: создана Федерация го России[2], организованы региональные Федерации, начали работать в своих школах тренеры-энтузиасты, появились учебники на русском языке. Однако до сих пор остаются без ответов важные вопросы, неполный перечень которых может выглядеть следующим образом: как учить детей и с какого возраста можно начинать обучение? для всех ли детей подходит игра? по каким учебникам проводить занятия?[3] зачем популяризировать го? почему за 50 лет так и не научились готовить спортсменов, которые могут на равных выступать с азиатскими спортсменами на международных турнирах?[4] почему Федерация не готовит тренеров и не открывает спортивные школы?[5]

Анализ опыта применения игры в го в образовательной деятельности

Благодаря современным достижениям в области искусственного интеллекта (далее – ИИ) интерес к игре го возрос. В 2016 г. компьютерная программа AlphaGo, разработанная фирмой Google DeepMind, победила чемпиона мира по го корейца Ли Седоля[6]. Это подчеркнуло и продемонстрировало способность ИИ к сложному принятию решений и к новому пониманию человеком игры го, которая имеет простые правила, но чрезвычайно сложна из-за огромного количества возможных вариантов.

Исследования по *влиянию обучения детей игре го на когнитивные функции* проводятся учеными из разных стран, включая США, Корею и Китай. Так, например, эффективность игры го для детей с СДВГ за счет активации гипоактивной префронтальной функции и улучшения управляющих функций доказана корейскими учеными (S. H. Kim и др. [13]). Занимаясь игрой в го под руководством инструктора по 2 часа в день 5 дней в неделю в течение 16 недель с 17 детьми с СДВГ, ранее не получавшими медикаментозной терапии, а также с 17 здоровыми детьми, ученые зафиксировали значительное улучшение об-

[1] 全国幼儿棋文化教育实验总课题组. 幼儿围棋教材: 上、中、下册 / 全国幼儿棋文化教育实验总课题组 编写. 广州: 广东教育出版社 = Учебник по Го для дошкольников: в 3-х частях / Главная исследовательская группа Общенационального эксперимента по культуре настольных игр для детей; под общ. ред. группы. Гуанчжоу: Издательство «Гуандун цзяоюй», 2007. 156 с. ISBN 978-7-5406-6783-2. URL: http://www.gjs.cn (дата обращения: 15.10.2026).

[2] Федерация го России: сайт. URL: https://gofederation.ru/ (дата обращения: 15.10.2026).

[3] Ни один национальный учебник в России до сих пор не издан

[4] Таблица рейтингов сильнейших игроков: сайт. URL: www.goratings.org (дата обращения: 15.10.2026).

[5] Отчет Президиума Общероссийской общественной организации «Российская федерация Го» за 2017–2022 гг. // Федерация го России: сайт. URL: https://gofederation.ru/pages/424930879 (дата обращения: 15.10.2026).

[6] AlphaGo победила в последней игре против Ли Седоля // N + 1: сайт. URL: https://nplus1.ru/news/2016/03/15/flaw-victory (дата обращения: 15.10.2026).

щего балла по шкале СДВГ Дупола (ARS) ($z = 2{,}93$; $p < 0{,}01$) и балла по подшкале невнимательности ($z = 2{,}94$; $p < 0{,}01$), общего балла теста на запоминание цифр Digit Span ($z = 2{,}60$; $p < 0{,}01$ и $z = 2{,}06$; $p = 0{,}03$) как в группе с СДВГ, так и в контрольной группе.

Другая работа американского ученого Y. Yu посвящена исследованию способов развития пространственного мышления и пространственно-числовых представлений при изучении математики во 2-м и 3-м классах. Благодаря игре го игроки учатся выбирать из множества типов пространственных числовых представлений то, что дает различные стратегии для решения возникающих в игре математических задач[1].

Исследование российских ученых А. Ф. Бортник и Н. Г. Захаровой показало, что занятия игрой го оказывают положительное влияние на интеллектуальное развитие детей (5–6 класс), в частности игра тренирует внимание, выдержку, самоконтроль, счетные и аналитические способности, а также логическое мышление [3]. На позитивное влияние занятий интеллектуальной игрой го в рамках внеурочной деятельности на развитие логического мышления школьников данного возраста указывают и результаты исследования П. А. Колпакова и Я. А. Кима [7].

Методические аспекты подготовки юных спортсменов (студентов), занимающихся игрой го, а также изучение процессов ориентирования последних в социальном мире при помощи виртуальной коммуникации, раскрываются в работе В. П. Бараханова и соавторов [4].

Итак, обзор представленных выше исследований действительно свидетельствует о растущем интересе к образовательному потенциалу интеллектуальной игры го. Однако в научной литературе рассматриваются преимущественно студенты и школьники (причем обучающиеся средних классов), а акцент делается на развитии логического мышления, спортивных навыков и адаптации к изменяющимся социальным условиям.

В то же время в научной литературе на сегодняшний день не рассмотрен потенциал игры го применительно к развитию готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению. Остаются не изученными вопросы влияния систематических занятий го на формирование психологических и личностных новообразований, значимых для перехода к школьному обучению. Таким образом, вопрос о возможностях использования игры го в работе с детьми старшего дошкольного возраста остается открытым.

В отечественной психологии и педагогике понятие *готовности к школьному обучению* разрабатывалось в трудах Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. Л. И. Божович определяла готовность к обучению в школе как совокупность определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника [2]. Вслед за ней исследователи под психологической готовностью к школе понимают необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников [10]. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что ключевым критерием готовности является возникновение произвольного поведения, под которым ученый понимал способность ребенка подчиняться правилу, принимать роли в игре, что свидетельствует о формировании механизмов произвольной регуляции деятельности [12].

В зарубежной психологии готовность к школе (school readiness) понимается как система взаимосвязанных качеств личности ребенка, включающая физиологический, интеллектуальный, речевой, коммуникативный, мотивационный, социальный, личностный, эмоциональный и волевой компоненты. В современной международной литературе акцент смещается с узкой оценки когнитивных навыков ребенка на многомерное понимание готовности, учитывающее также семейные, школьные и средовые факторы [16].

Итак, Т. С. Семенова в структуре психологической готовности к школе выделяет три *основных компонента*: мотивационный (личностный), интеллектуальный и волевой [9].

Мотивационная (личностная) готовность выражается в желании ребенка пойти в школу, в предпочтении познавательных видов деятельности игровым, в готовности воспринимать учителя как социального взрослого и выполнять его требования. Центральным новообразованием этого компонента является «внутренняя позиция школьника» – понятие, введенное в научный оборот Л. И. Божович [2] и развитое в работах Т. А. Нежновой [8]. Внутренняя позиция школьника представляет собой интегративное личностное образование, отражающее потребность и готовность ребенка к социально значимой учебной деятельности и его эмоционально-положительное отноше-

[1] Yu Y. Spatial Thinking and the Learning of Mathematics in the Game of Go: a dissertation for the degree Doctor of Philosophy (PhD) field of Learning Sciences. 2021. 148 p. URL: https://arch.stack.rdc.library.northwestern.edu/concern/parent/v118rd89t/file_sets/xd07gt02n (mode of access: 15.10.2026).

ние к школе. Результаты эмпирического исследования Е. А. Сорокоумовой и М. Г. Курносовой, направленного на изучение интеллектуальной, личностной и эмоционально-волевой готовности к школе детей цифрового поколения, показывают специфику личностного компонента современных детей: преобладание оценочного мотива и демонстративности поведения, стремление к индивидуальным видам деятельности [10].

Интеллектуальная готовность включает определенный уровень развития познавательных процессов (мышления, памяти, восприятия, речи), необходимый для освоения школьной программы. Как отмечает A. L. Atkinson с соавторами, готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития познавательных процессов [14].

Волевая готовность проявляется в способности ребенка принимать задания учителя, выполнять их до конца, ориентируясь на заданные образец и правила, несмотря на возникающие трудности. Д. Б. Эльконин связывал формирование волевой готовности с развитием произвольного поведения в игре [12].

Особое место в структуре готовности занимает *сенсомоторное развитие и зрительно-моторная координация*, которые рассматриваются как показатели психофизиологической зрелости, в частности степень развитости мелкой моторики руки и координации движений [14].

Несмотря на обширную теоретическую и эмпирическую базу по проблеме психологической готовности к школе, а также признание развивающего потенциала интеллектуальных игр, в научной литературе до настоящего времени не исследовано влияние игры го на становление компонентов готовности к школьному обучению у дошкольников. В частности, отсутствуют данные о том, как занятия го могут влиять на сформированность внутренней позиции школьника (личностно-мотивационный компонент) и на аспекты, традиционно диагностируемые при оценке школьной зрелости (прежде всего психофизиологическую зрелость, включающую зрительно-моторную координацию и произвольность движений). Данный пробел обусловливает актуальность настоящего исследования, *целью* которого мы выдвигаем выявление и экспериментальное обоснование влияния систематических занятий игрой го на интеллектуальное развитие и психологическую готовность к школе детей старшего дошкольного возраста.

Методология и методы исследования

В качестве *методологической основы* нашего исследования выступают научные труды, посвященные проблеме психологической готовности к школьному обучению (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Т. С. Семенова, Д. Б. Эльконин), вопросам диагностики компонентов готовности (Н. И. Гуткина, Т. А. Нежнова, Е. А. Сорокоумова, A. L. Atkinson и др.), а также исследованиям образовательного потенциала интеллектуальной игры го (В. П. Барахсанов, А. Ф. Бортник, П. А. Колпаков, S. H. Kim, Y. Yu и др.).

Эмпирическое исследование проводилось на базе МАДОУ – детский сад № 501 (г. Екатеринбург) и МАДОУ «Детский сад № 573» (г. Екатеринбург) в период с сентября 2024 г. по май 2026 г. В исследовании приняли участие две группы детей старшего дошкольного возраста: экспериментальная группа (дети, систематически обучавшиеся игре го) и контрольная группа (дети, не изучавшие го в рамках целенаправленных занятий).

В *экспериментальной группе* работа по обучению детей игре го началась с сентября 2024 г. На первом этапе (сентябрь – ноябрь 2024 г.) с группой из 15 детей в возрасте 4–5 лет проводились занятия 2 раза в неделю продолжительностью 20–30 минут. Целью данного этапа было получение практического опыта обучения детей дошкольного возраста и определение доступности правил игры для данного возраста. На втором этапе (февраль – май 2025 г.) дети продолжили обучение в том же режиме (2 раза в неделю), углубляя знания о первоначальных понятиях Го. Для проведения занятий был подготовлен тренер-преподаватель, опиравшийся на полученный ранее практический опыт. На третьем этапе (сентябрь 2025 г. – май 2026 г.) были сформированы три группы общей численностью 15 человек: 5, 6 и 4 ребенка соответственно. Занятия проводились 1 раз в неделю продолжительностью от 30 до 60 минут. Дети, продолжившие обучение, осваивали правила и тактический уровень игры на доске 13 × 13; дети, начавшие обучение, осваивали первоначальные понятия, правила и тактические приемы на доске 9 × 9.

Структура типового занятия включала следующие этапы: 1) организационный этап; 2) постановка цели и задач, мотивация учебной деятельности; 3) актуализация знаний; 4) первичное усвоение новых знаний с применением игрушек и демонстрационных материалов; 5) первичная проверка понимания (решение задач); 6) первичное закрепление (игра на доске) с использованием метода коллективного взаимообучения; 7) контроль усвоения, обсуждение допущенных ошибок и их коррекция.

Для сравнительного анализа была ис-

следована *контрольная группа*, состоявшая из 18 детей в возрасте от 6 лет, не изучавших го на протяжении учебного года. Обучение в этой группе проходило в формате арт-го (рис. 7), заключающегося в выкладывании рисунков камнями го на гобане по образцам, подготовленным преподавателем начальных классов. В обучении контрольной группы не использовались упрощенные версии игры (атари-го и тэрро-го) и сама игра го в классическом виде (рис. 8).

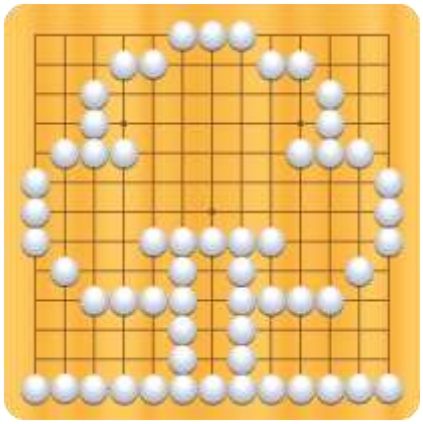


Рис. 7. Пример рисунка для занятий арт-го

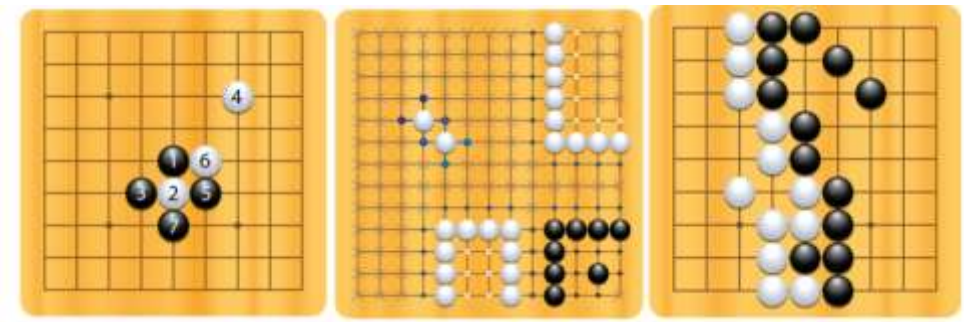


Рис. 8. Атари-го (слева), тэрро-го (по центру), партия в го (справа)

На завершающем этапе исследования (март-май 2026 г.) все обучающиеся экспериментальной и контрольной групп были протестированы детским психологом с использованием следующих стандартизированных *диагностических методик*.

Ориентировочный тест школьной зрелости Керна-Йерасека [11] направлен на диагностику и изучение уровня функциональной готовности ребенка к школьному обучению и состоит из трех заданий:

1) рисование человека по представлению – ребенку дается инструкция «Нарисуй человека так, как ты умеешь». В ходе выполнения задания оцениваются общий уровень психического развития, пространственное восприятие и умение соблюдать пропорции;

2) срисовывание письменных букв (графическое копирование написанной фразы) – ребенку дается пример фразы «Он ел суп», написанной письменными буквами, и дается задание скопировать. Оцениваются уровень умения подражать образцу, сохранять пропорции, видеть строку и выделять отдельные слова, навыки мелкой моторики;

3) срисовывание группы точек (в указанном определенном пространственном положении) – ребенку показывают образец с изображением группы точек и просят перерисовать их. Оцениваются умение подражать образцу, зрительно-пространственное восприятие и мелкая моторика.

Я. Йирасек провел исследование по установлению связи между успешностью выполнения теста школьной зрелости и успешностью в дальнейшем обучении. Оказалось, что дети, хорошо справляющиеся с тестом, как правило, хорошо учатся в школе, но дети, плохо справляющиеся с тестом, в школе могут хорошо успевать [5].

Методика Т. А. Нежновой «Беседа о школе» [8], разработанная в рамках культурно-исторического подхода Л. С. Выготского, направлена на оценивание мотивационной готовности к школе, в рамках которой рассматривается уровень сформированности «внутренней позиции школьника», т. е. ориентация на учебную деятельность, стремление к получению знаний (положительная, безразличная, негативная). Валидность методики обеспечивается посредством теоретической обоснованности – содержание беседы соответствует операционализированным критериям «внутренней позиции школьника» (положительное от-

ношение к школе, образовательному процессу; предпочтение учебного содержания) [6].

Нами был проведен анализ данных, полученных в результате применения названных выше методов от двух независимых групп: участники, играющие в го (экспериментальная группа, n = 16), и участники, не играющие в го (контрольная группа, n = 18). Измеряемый показатель оценивался по трехбалльной порядковой шкале в каждом тесте, где меньший балл указывает на более высокий уровень сформированности внутренней позиции школьника.

Для сравнения распределений использован U-критерий Манна-Уитни. Результаты показали статистически значимые различия между группами (U = 91,000, p = 0,039). Вероятность случайного возникновения наблюдаемых различий составляет лишь 3,9 %, что ниже принятого уровня значимости (α = 0,05), следовательно, нулевая гипотеза о равенстве распределений отвергается.

Основные результаты

Описательная статистика результатов, полученных с помощью методики Керна-Йерасека «Готовность к школе», свидетельствует, что группы различаются по медиане. В экспериментальной группе медиана равна 1 (высокий уровень), тогда как в контрольной медиана равна 2 (средний уровень), и эти различия статистически значимы (p = 0,039). Среднее арифметическое в экспериментальной группе составляет 1,375 (стандартное отклонение 0,500), в контрольной – 1,778 (стандартное отклонение 0,548). Поскольку меньший балл означает более высокий уровень, более низкое среднее *в экспериментальной группе указывает на более высокий уровень школьной зрелости* по сравнению с контрольной группой.

Важнейшее различие заключается в том, что в экспериментальной группе детей максимальная оценка равна 2 (средний уровень), низкие оценки (3) отсутствуют полностью, тогда как в контрольной группе максимальная оценка достигает 3 (низкий уровень). Минимальная оценка в обеих группах равна 1 (высокий уровень). 25-й процентиль в экспериментальной группе составляет 1,000, а в контрольной – 1,250, т. е. четверть детей, играющих в го, имеют высокий уровень, причем все они строго в балле 1, тогда как в группе не играющих нижняя четверть включает как высокий, так и средний уровень. 75-й процентиль в обеих группах равен 2. Разброс значений в контрольной группе выше (стандартное отклонение 0,548 против 0,500 в экспериментальной), что отражает наличие как высоких, так и низких оценок. Экспериментальная группа демонстрирует более однородное распределение, ограниченное только высоким и средним уровнями.

Результаты описательной статистики, полученные с применением методики «Стандартная экспресс-беседа Т. А. Нежновой», свидетельствуют, что группы не различаются по медиане. В обеих группах медиана равна 2, что соответствует среднему уровню. Однако другие характеристики распределений различаются. В экспериментальной группе среднее арифметическое составляет 1,750 (стандартное отклонение 0,577), тогда как в контрольной равно 2,167 (стандартное отклонение 0,383). Поскольку меньший балл означает более высокий уровень, более низкое среднее в экспериментальной группе указывает на более высокий уровень сформированности внутренней позиции школьника по сравнению с контрольной. Важнейшее различие заключается в том, что в экспериментальной группе присутствуют оценки «1» (высокий уровень) – минимальное значение равно 1, а 25 % участников этой группы имеют оценку 1. В контрольной минимальная оценка равна 2 (средний уровень), и нижний квартиль также составляет 2. 75-й процентиль в обеих группах равен 2, что указывает на отсутствие значительной доли оценок «3» (низкий уровень). Разброс значений в экспериментальной группе выше, что отражает наличие как высоких, так и (в меньшей степени) низких оценок. Контрольная группа демонстрирует более однородное распределение, сосредоточенное вокруг среднего уровня.

Несмотря на одинаковые медианы, распределения баллов в двух группах статистически значимо различаются. Основное различие обусловлено наличием оценок «1» (высокий уровень) исключительно в группе играющих в го, тогда как в группе не играющих минимальная оценка соответствует среднему уровню. Средний балл ниже (что означает более высокий уровень) в группе играющих в го.

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование было направлено на выявление взаимосвязи между систематическими занятиями игрой го и уровнем психологической готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста. Статистический анализ полученных данных позволил выявить значимые различия между группами по двум ключевым показателям.

Во-первых, дети, систематически занимающиеся игрой го, демонстрируют более высокий уровень сформированности внутренней позиции школьника по сравнению со сверстниками из контрольной группы

(p = 0,020). Этот результат свидетельствует о том, что занятия го могут способствовать формированию позитивного отношения к школе и учебной деятельности, развитию познавательной потребности и готовности принять новую социальную позицию – все то, что составляет ядро личностно-мотивационной готовности к обучению.

Во-вторых, результаты теста школьной зрелости Керна-Йерасека детей, играющих в го, показывают статистически значимо более высокие значения (p = 0,039), что отражает преимущества в развитии мелкой моторики, зрительно-моторной координации и общего уровня психофизиологической готовности к школе, а также мотивационно-личностного компонента рассматриваемой готовности.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что игра го может рассматриваться как перспективное средство развития отдельных компонентов психологической готовности к школе – в первую очередь внутренней позиции школьника и психофизиологической зрелости. Настоящее исследование является одним из первых в России, в котором предпринята попытка эмпирически обосновать влияние систематических занятий игрой го на формирование психологической готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста. Для окончательных выводов о системном влиянии го на готовность к обучению требуется продолжение исследований с использованием более широкого диагностического арсенала и увеличением выборки. Тем не менее уже на данном этапе можно утверждать, что включение игры го в систему подготовки дошкольников к школе является методически обоснованным и заслуживает дальнейшего научного изучения и практического внедрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асташкин, В. Школа Го / В. Асташкин, Г. Нилов. – Новосибирск, 2005. – 97 с. – URL: https://nikoraido.ru/files/2017/05/Astashkin-Nilov-SHkola-go.pdf (дата обращения: 15.10.2026).

2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : монография / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 400 с. – ISBN 978-5-91180-846-4.

3. Бортник, А. Ф. Интеллектуальная игра го (бадук) как способ развития логического мышления детей / А. Ф. Бортник, Н. Г. Захарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 44–47. – EDN OFDPZM.

4. Виртуальная коммуникация и игра го (бадук) среди студентов СВФУ / В. П. Барахсанов, Е. А. Барахсанова, И. И. Друзьянов, Е. И. Саввинова // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 10. – С. 16–17. – EDN UXQEGZ.

5. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академический Проект, 2000. – 184 с.

6. Доценко, Е. В. Психодиагностика детей в дошкольных учреждениях / Е. В. Доценко. – Волгоград : Учитель, 2011. – 297 с.

7. Колпаков, П. А. Мастер-класс по игре Го как новая форма использования интеллектуальных игр для достижения личностных результатов, обеспечивающих адаптацию учащегося к изменяющимся условиям социальной среды / П. А. Колпаков, Я. А. Ким // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 12-2 (75). – С. 197–201. – DOI: 10.24412/2500-1000-2022-12-2-197-201. – EDN KGHSVT.

8. Нежнова, Т. А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту / Т. А. Нежнова // Хрестоматия по детской психологии : учебное пособие для студентов / ред. Г. В. Бурменская. – Москва : Институт практической психологии, 1996. – С. 242–249.

9. Семенова, Т. С. Психологическая готовность к школе как основа благополучия первоклассников в начале обучения / Т. С. Семенова // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17, № S3. – С. 115–123. – EDN NUHSJI.

10. Сорокоумова, Е. А. Специфика психологической готовности современных детей к школьному обучению / Е. А. Сорокоумова, М. Г. Курносова // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 1. – С. 238–257. – DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-238-257. – EDN SCLOQR.

11. Шванцар, Й. Диагностика психического развития / Й. Шванцар. – Прага : Издательство «Авиценум», 1978. – 388 с.

12. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – Москва : Институт практической психологии, 1997. – 64 с. – URL: https://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPR-2391.htm#$p239 (дата обращения: 15.10.2026).

13. Baduk (the game of go) improved cognitive function and brain activity in children with attention deficit hyperactivity disorder / S. H. Kim, D. H. Han, Y. S. Lee [et al.] // Psychiatry Investigation. – 2014. – Vol. 11, no. 2. – P. 143–151. – DOI: 10.4306/pi.2014.11.2.143. – EDN QSWVSH.

14. Can holistic school readiness evaluations predict academic achievement and special educational needs status? Evidence from the Early Years Foundation Stage Profile / A. L. Atkinson, L. J. B. Hill, K. J. Pettinger [et al.] // Learning and Instruction. – 2022. – Vol. 77. – P. 101537. – DOI: 10.1016/j.learninstruc.2021.101537. – EDN RFQATG.

15. Revisiting age- and schooling-related growth in school readiness skills: A multimethod validation study / J. K. Finders, G. J. Geldhof, J. A. Dahlgren [et al.] // Developmental Psychology. – 2022. – Vol. 58, no. 10. – P. 1947–1961. – DOI: 10.1037/dev0001402. – EDN BXUAAA.

16. School readiness is more than the child: A latent class analysis of child, family, school and community aspects of school readiness / D. Christensen, C. L. Taylor, K. J. Hancock, S. R. Zubrick // Australian Journal of Social Issues. – 2022. – Vol. 57, no. 1. – P. 125–143. – DOI: 10.1002/ajs4.138. – EDN FIWBMP.

REFERENCES

1. Astashkin, V., Nilov, G. (2005). Shkola Go = School of Go. Novosibirsk, 97 p. Available at October 15, 2026 from https://nikoraido.ru/files/2017/05/Astashkin-Nilov-SHkola-go.pdf.

2. Bozhovich, L. I. (2009). Lichnost′ i ee formirovanie v detskom vozraste = Personality and its formation in childhood. Saint Petersburg: Piter Publishing House, 400 p. ISBN 978-5-91180-846-4.

3. Bortnik, A. F., Zakharova, N. G. (2021). Intellektual′naya igra go (baduk) kak sposob razvitiya logicheskogo myshleniya detey = Intellectual game of go (baduk) as a way to develop logical thinking in children. *Problems of Modern Pedagogical Education*, *72-1*, 44–47. EDN OFDPZM.

4. Barakhsanov, V. P., Barakhsanova, E. A., Druzyanov, I. I., Savvinova, E. I. (2015). Virtual′naya kommunikatsiya i igra go (baduk) sredi studentov SVFU = Virtual communication and the game of go (baduk) among NEFU students. *Theory and Practice of Physical Culture*, *10*, 16–17. EDN UXQEGZ.

5. Gutkina, N. I. (2000). Psikhologicheskaya gotovnost′ k shkole = Psychological readiness for school. 3rd edition. Moscow: Akademicheskiy Proekt Publishing House, 184 p.

6. Dotsenko, E. V. (2011). Psikhodiagnostika detey v doshkol′nykh uchrezhdeniyakh = Psychodiagnostics of children in preschool institutions. Volgograd: Uchitel′ Publishing House, 297 p.

7. Kolpakov, P. A., Kim, Ya. A. (2022). Master-klass po igre Go kak novaya forma ispol′zovaniya intellektual′nykh igr dlya dostizheniya lichnostnykh rezul′tatov, obespechivayushchikh adaptatsiyu uchashchegosya k izmenyayushchimsya usloviyam sotsial′noy sredy = Masterclass on the game of Go as a new form of utilizing intellectual games to achieve personal development outcomes that facilitate a student's adaptation to changing social environments. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, *12-2*(75), 197–201. DOI: 10.24412/2500-1000-2022-12-2-197-201. EDN KGHSVT.

8. Nezhnova, T. A. (1996). Dinamika «vnutrenney pozitsii» pri perekhode ot doshkol′nogo k mladshemu shkol′nomu vozrastu = The dynamics of the "internal position" during the transition from preschool to primary school age. *Reader in Child Psychology*, 242–249. Moscow: Institute of Practical Psychology.

9. Semenova, T. S. (2020). Psikhologicheskaya gotovnost′ k shkole kak osnova blagopoluchiya pervoklassnikov v nachale obucheniya = Psychological readiness for school as a foundation for the well-being of first-graders at the beginning of their schooling. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, *17*(S3), 115–123. EDN NUHSJI.

10. Sorokoumova, E. A., Kurnosova, M. G. (2020). Spetsifika psikhologicheskoy gotovnosti sovremennykh detey k shkol′nomu obucheniyu = Specifics of the psychological readiness of contemporary children for schooling. *Pedagogy and Psychology of Education*, *1*, 238–257. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-238-257. EDN SCLOQR.

11. Švancara, J. (1978). Diagnostika psikhicheskogo razvitiya = Diagnostics of mental development. Prague: Avitsenum Publishing House, 388 p.

12. Elkonin, D. B. (1997). Psikhologiya obucheniya mladshego shkol′nika = Psychology of learning in primary school children. Moscow: Institute of Practical Psychology, 64 p. Available at October 15, 2026 from https://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPR-2391.htm#$p239.

13. Kim, S. H., Han, D. H., Lee, Y. S. et al. (2014). Baduk (the game of go) improved cognitive function and brain activity in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Psychiatry Investigation*, *11*(2), 143–151. DOI: 10.4306/pi.2014.11.2.143. EDN QSWVSH.

14. Atkinson, A. L., Hill, L. J. B., Pettinger, K. J. et al. (2022). Can holistic school readiness evaluations predict academic achievement and special educational needs status? Evidence from the Early Years Foundation Stage Profile. *Learning and Instruction*, *77*, 101537. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2021.101537. EDN RFQATG.

15. Finders, J. K., Geldhof, G. J., Dahlgren, J. A. et al. (2022). Revisiting age- and schooling-related growth in school readiness skills: A multimethod validation study. *Developmental Psychology*, *58*(10), 1947–1961. DOI: 10.1037/dev0001402. – EDN BXUAAA.

16. Christensen, D., Taylor, C. L., Hancock, K. J., Zubrick, S. R. (2022). School readiness is more than the child: A latent class analysis of child, family, school and community aspects of school readiness. *Australian Journal of Social Issues*, *57*(1), 125–143. DOI: 10.1002/ajs4.138. EDN FIWBMP.

УДК 378.147+373.211.24
ББК Ч448.981 ГРНТИ 14.35.09 Код ВАК 5.8.7

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Сварковская Лина Андреевна,
SPIN-код: 2802-0022
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика детства, специальная психология и дефектология», Севастопольский государственный университет, Российская Федерация, г. Севастополь, psped@mail.ru

Удина Елена Николаевна,
SPIN-код: 4227-7167
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика детства, специальная психология и дефектология», Севастопольский государственный университет, Российская Федерация, г. Севастополь, udina-@mail.ru

Червинская Ольга Юрьевна,
SPIN-код: 1090-7440
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика детства, специальная психология и дефектология», Севастопольский государственный университет, Российская Федерация, г. Севастополь, sggu-olga@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; студенты; подготовка будущих воспитателей; метод проектов; проектная деятельность; воспитатели; средства визуализации; дошкольные образовательные организации; визуальная компетентность; структурно-функциональная модель; федеральный государственный образовательный стандарт

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена актуальной проблеме профессиональной подготовки будущих воспитателей к использованию современных средств визуализации в образовательном процессе дошкольной образовательной организации. Актуальность исследования обусловлена противоречием между объективной потребностью дошкольного образования в педагогах, способных создавать визуально насыщенную развивающую среду, отвечающую особенностям восприятия современных детей, и недостаточным уровнем соответствующей компетентности выпускников педагогических вузов. Данное противоречие усугубляется требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, профессионального стандарта «Педагог» и национальных целей развития, обозначенных в Указе Президента Российской Федерации, которые ориентируют на подготовку кадров, владеющих современными технологиями обучения и способных формировать у дошкольников предпосылки инженерного мышления, естественно-научных и цифровых компетенций. Целью исследования являлись теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка эффективности проектной деятельности как средства формирования профессиональной готовности будущих воспитателей к использованию средств визуализации в образовательном процессе дошкольной образовательной организации. Методологическую основу составили системный, деятельностный и компетентностный подходы, что позволило рассматривать процесс подготовки как целостную педагогическую систему, ориентированную на формирование готовности через активное включение студентов в практико-ориентированную проектную деятельность. В ходе исследования применялся комплекс теоретических методов (анализ философской, психолого-педагогической литературы и нормативных документов, контент-анализ учебно-методической документации, моделирование) и эмпирических методов (анкетирование, тестирование, анализ продуктов деятельности, метод экспертных оценок, педагогический эксперимент). Выборку составили 120 студентов 1–4 курсов направления «Педагогическое образование» (профили «Дошкольное образование», «Дошкольное образование и физическая культура»). Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Гуманитарно-педагогического института с участием 60 студентов экспериментальной и 60 студентов контрольной групп; обработка данных осуществлялась методами количественного и качественного анализа с применением методов математической статистики для проверки достоверности различий. Для проверки достоверности полученных результатов и обоснования выводов применялись методы математической статистики, включающие расчет критерия φ* – углового преобразования Фишера и t-критерия Стьюдента для независимых выборок, что позволило оценить значимость различий в уровнях сформированности компонентов готовности между контрольной и экспериментальной группами. Научная новизна исследования заключается в разработке структурно-функциональной модели подготовки будущих воспитателей к использованию средств визуализации, в рамках которой проектная деятельность выполняет не дополняющую, а системообразующую функцию, интегрируя теоретическую подготовку, освоение современных технологий визуализации и практическую апробацию созданных продуктов в реальном образовательном процессе дошкольных организаций. Теоретическая значимость состоит в уточнении сущности и структуры понятия «готовность будущих воспитателей к использованию средств визуализации» как интегративного личностно-профессионального качества, включающего мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты, а также в расширении научных представлений о потенциале проектного метода в профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования. Практическая значимость определяется возможностью использования разработанных диагностических материалов для мониторинга уровня сформированности исследуемой готовности, а также внедрения предложенных методических подходов к организации проектной деятельности студентов в практику работы педагогических вузов. Ключевым результатом исследования стала структурно-функциональная модель организационно-методической подготовки, включающая целевой (формирование готовности к использованию средств визуализации), содержательный (обогаще-

© Сварковская Л. А., Удина Е. Н., Червинская О. Ю., 2026

ние учебных дисциплин материалом о современных средствах визуализации), процессуально-деятельностный (организация информационных, исследовательских и практико-ориентированных проектов, выполняемых по заказам дошкольных организаций и включающих этапы погружения в проблему, планирования, реализации, апробации и рефлексии) и оценочно-результативный блоки (диагностика мотивационно-ценностного, когнитивного и деятельностного компонентов готовности, анализ проектных продуктов, экспертная оценка). Экспериментально доказано, что реализация данной модели обеспечивает формирование у будущих воспитателей не только операционально-технических умений создания визуальных продуктов, но и проектного мышления, позволяющего самостоятельно проектировать визуальную образовательную среду группы, выбирать оптимальные средства визуализации в соответствии с педагогическими задачами, возрастом детей и конкретным содержанием образовательной деятельности.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Сварковская, Л. А. Проектная деятельность как средство подготовки будущих воспитателей к использованию средств визуализации в образовательном процессе дошкольной образовательной организации / Л. А. Сварковская, Е. Н. Удина, О. Ю. Червинская // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 69–79.

PROJECT ACTIVITIES AS A MEANS OF PREPARING FUTURE PRESCHOOL TEACHERS TO USE VISUALIZATION TOOLS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Svarkovskaya Lina Andreevna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Childhood Pedagogy, Special Psychology, and Defectology, Sevastopol State University, Russian Federation, Sevastopol

Udina Elena Nikolaevna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Childhood Pedagogy, Special Psychology, and Defectology, Sevastopol State University, Russian Federation, Sevastopol

Chervinskaya Olga Yurievna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Childhood Pedagogy, Special Psychology, and Defectology, Sevastopol State University, Russian Federation, Sevastopol

KEYWORDS: pedagogical universities; students; training of future educators; project-based method; project activities; preschool teachers; visualization tools; preschool educational organizations; visual competence; structural-functional model; Federal State Educational Standard

ABSTRACT. The article is devoted to the actual problem of professional training of future preschool teachers to use modern means of visualization in the educational process of preschool educational institutions. The relevance of the study is determined by the identified contradiction between the objective need of preschool education for teachers who are able to create a visually rich developing environment that corresponds to the peculiarities of modern children's perception, and the insufficient level of relevant competence observed among graduates of pedagogical universities. This contradiction is further exacerbated by the requirements outlined in the Federal State Educational Standard for Preschool Education, the Professional Standard for Teachers, and the national development goals outlined in the Decree of the President of the Russian Federation, which aim to train teachers who are proficient in modern educational technologies and capable of creating the necessary conditions for their implementation. This research aims to develop engineering thinking, as well as scientific and digital competencies, in preschoolers. The purpose of this study is to provide a theoretical foundation, develop, and experimentally test the effectiveness of project-based activities as a means of fostering the professional readiness of future preschool teachers to use visualization tools in the educational process of preschool educational institutions. The methodological framework was constituted by the systemic, activity-based and competency-based approaches, which allowed considering the training process as anintegral pedagogical system, focused on the formation of readiness through the active inclusion of students in practice-oriented project activities. During the study, a complex of theoretical methods (analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature and regulatory documents, content analysis of educational and methodological documentation, modeling) and empirical methods (questionnaires, testing, analysis of products of activity, the method of expert assessments, pedagogical experiment) were used. The sample consisted of 120 1–4-year students of the "Pedagogical Education" program (profiles "Preschool Education", "Preschool Education and Physical Education"). The experimental work was carried out on the basis of the Humanitarian and Pedagogical Institute with the participation of 60 students of the experimental and 60 students of the control groups; data processing was carried out by methods of quantitative and qualitative analysis with the use of mathematical statistics methods to check the reliability of differences. To verify the reliability of the obtained results and substantiate the conclusions, methods of mathematical statistics were used, including the calculation of the φ* criterion – Fisher's angular transformation and the t-test for independent samples, which allowed us to assess the significance of the differences in the levels of readiness components between the control and experimental groups. The scientific novelty of the study lies in the development of a structural and functional model of teaching future teachers to use visualization tools, in which project activity performs not a complementary, but a system-forming function, integrating theoretical training, the development of modern visualization technologies, and the practical testing of created products into the real educational process in preschool organizations. The theoretical significance lies in clarifying the essence and structure of the concept of "readiness of future teachers to use visualization tools" as an integrative personal and professional quality that includes motivational, value, cognitive, and activity components, as well as in expanding the scientific understanding of the potential of the project. A method in the professional training of preschool teachers. The practical significance

of the study lies in the possibility of using the developed diagnostic materials for monitoring the level of readiness for project activities, as well as in the implementation of the proposed methodological approaches to organizing project activities for students in the practice of pedagogical universities. The key result of the research is presented by a structural-functional model of organizational and methodological training, which includes a target block (formation of readiness for the use of visualization tools), a substantive block (enrichment of academic disciplines with material on modern visualization tools), a procedural and activity block (organization of information, research and practice-oriented projects carried out on orders of preschool organizations and including the stages of immersion in the problem, planning, implementation, approbation and reflection) and an evaluative and effective block (diagnostics of motivational-value, cognitive and activity components of readiness, analysis of project products, expert assessment). It has been experimentally proven that the implementation of this model ensures that future educators acquire not only operational and technical skills for creating visual products, but also project-based thinking, which allows them to independently design the visual educational environment of a group and choose the optimal means of visualization in accordance with the pedagogical objectives, the age of the children, and the specific content of educational activities.

FOR CITATION: Svarkovskaya, L. A., Udina, E. N., Chervinskaya, O. Yu. (2026). Project Activities as a Means of Preparing Future Preschool Teachers to Use Visualization Tools in the Educational Process of Preschool Educational Institutions. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 69–79.

Введение

Современный этап развития системы дошкольного образования в Российской Федерации характеризуется глубинными трансформациями, вызванными как внедрением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, так и общими трендами цифровизации общества. В этих условиях принципиально меняются требования не только к содержанию образовательной работы с детьми, но и к личности самого педагога, уровню его профессиональной компетентности. Формирование у воспитателя детского сада способности организовать образовательный процесс в соответствии с запросами времени, сделать его насыщенным, доступным, интересным для ребенка-дошкольника становится одной из ключевых задач высшего педагогического образования.

Особое место в современной образовательной парадигме занимает визуализация информации. Психолого-педагогические исследования (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. А. Люблинская и др.) неоднократно подтверждали, что у детей дошкольного возраста ведущую роль играет наглядно-образное мышление. Восприятие и переработка информации у них преимущественно опираются на зрительный анализатор. Однако в условиях информационного пространства, когда на ребенка обрушивается огромный поток данных, традиционные наглядные средства (картинки, плакаты, иллюстрации) перестают быть достаточными. На смену им приходят современные средства визуализации: интерактивные плакаты, ментальные карты, лэпбуки, скрайбинг, облака слов, элементы дополненной реальности, 3D-моделирования и т. п. Данные средства, по мнению Г. Н. Ускова, И. А. Шаршова, И. Ю. Бубнова, Л. В. Сидоровой позволяют не просто проиллюстрировать материал, но структурировать сложную информацию, сделать ее образной, емкой и легко усваиваемой [16; 18; 20].

Проблема заключается в том, что существующая система подготовки будущих воспитателей в педагогических вузах зачастую не успевает за стремительным развитием технологий и методик визуализации. Анализ образовательных программ высшего образования по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование») показывает, что формирование навыков работы со средствами визуализации носит фрагментарный характер. Студенты знакомятся с теорией наглядности в курсе дошкольной дидактики, изучают отдельные программные продукты на дисциплинах по выбору, однако целостная система подготовки, позволяющая будущему педагогу осознанно, творчески и уместно использовать широкий арсенал средств визуализации в профессиональной деятельности, отсутствует. Выпускники оказываются неготовыми к самостоятельному проектированию визуальной образовательной среды, к интеграции классических и инновационных визуальных средств в целостный педагогический процесс дошкольной образовательной организации.

Актуальность исследования усиливается требованиями профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»[1], который в качестве необходимых умений педагога дошкольного образования называет умение создавать и эффективно использовать современную и безопасную образовательную

[1] Приказ Минтруда России от 05.08.2016 № 422н «О внесении изменений в профессиональный стандарт “Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)”, утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н». URL: https://legalacts.ru/doc/prikaz-mintruda-rossii-ot-05082016-n-422n/ (дата обращения: 28.04.2026).

среду с целью развития у детей основ информационной культуры.

Кроме того, в условиях реализации национальных целей развития, обозначенных в Указе Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»[1] особое внимание уделяется подготовке кадров, способных обеспечить формирование у детей предпосылок инженерного мышления, естественно-научных и цифровых компетенций. Эффективное решение этих задач невозможно без использования современных визуальных средств, которые позволяют сделать абстрактные понятия доступными для восприятия дошкольников. Таким образом, поиск эффективных средств подготовки будущих воспитателей к использованию визуализации в образовательном процессе дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) является насущной научно-педагогической проблемой.

Исходя из обозначенной проблемы, цель настоящего исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке эффективности проектной деятельности как средства формирования профессиональной готовности будущих воспитателей к использованию средств визуализации в образовательном процессе ДОО. Достижение поставленной цели предполагает решение ряда взаимосвязанных задач: уточнение сущности и структуры понятия «готовность будущих воспитателей к использованию средств визуализации»; выявление современных средств визуализации, актуальных для образовательного процесса ДОО; разработка модели подготовки студентов на основе включения их в проектную деятельность, направленную на создание визуальных образовательных продуктов; экспериментальная проверка влияния разработанной модели на уровень сформированности исследуемой готовности.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составили фундаментальные положения системного, деятельностного и компетентностного подходов. Системный подход позволил рассмотреть процесс подготовки будущих воспитателей как целостную педагогическую систему, включающую цель, содержание, методы, средства, формы организации и критерии оценки результата. Деятельностный подход обеспечил понимание того, что формирование готовности к использованию средств визуализации происходит наиболее эффективно в процессе активной, целенаправленной деятельности самих студентов. Компетентностный подход ориентировал исследование на конечный результат – сформированность у выпускников способности и готовности решать профессиональные задачи, связанные с визуализацией образовательного процесса.

Исследование проводилось на базе Гуманитарно-педагогического института в течение трех лет и включало несколько взаимосвязанных этапов.

На первом этапе (поисково-теоретическом) осуществлялся анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования. Изучались нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность дошкольных образовательных организаций и систему высшего педагогического образования. Проводился анализ учебных планов и рабочих программ дисциплин с целью выявления реального места вопросов визуализации в подготовке будущих воспитателей. На этом этапе были определены исходные теоретические позиции, сформулирована гипотеза, разработан понятийный аппарат исследования. Основными методами выступили теоретический анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, контент-анализ учебно-методической документации.

На втором этапе (диагностическом) была разработана программа констатирующего эксперимента, направленного на определение исходного уровня готовности будущих воспитателей к использованию средств визуализации. В эксперименте приняли участие 120 студентов 1–4 курсов. Диагностический инструментарий включал: анкетирование для выявления уровня осведомленности о современных средствах визуализации и отношения к ним; тестирование для оценки теоретических знаний о методах визуализации, принципах наглядности, возрастных особенностях восприятия дошкольников; анализ продуктов деятельности студентов (конспектов занятий, технологических карт, портфолио) с целью выявления умений применять средства визуализации в проектируемом педагогическом процессе; метод экспертных оценок для анализа уровня владения практическими навыками создания визуальных материалов; самооценочные методики. На третьем этапе (формирующем) была реализована опытно-экспериментальная работа. В экспериментальную группу (60 студентов) была внедрена разработанная модель подготовки, основанная на включении студентов

[1] Указ Президента РФ 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. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542 (дата обращения: 28.04.2026).

в проектную деятельность, направленную на создание продуктов визуализации для реального образовательного процесса ДОО. Контрольная группа (60 студентов) обучалась по традиционной программе. В ходе формирующего эксперимента использовался метод педагогического проектирования.

На четвертом этапе (контрольно-обобщающем) проводилась итоговая диагностика уровня готовности будущих воспитателей в обеих группах, осуществлялись обработка, анализ и интерпретация полученных данных, их систематизация и обобщение. Проверялась статистическая достоверность различий в уровнях сформированности готовности студентов контрольной и экспериментальной групп. Формулировались выводы и рекомендации. Основными методами здесь выступили методы математической статистики, сравнительный анализ, описание результатов.

Обзор литературы

Теоретический анализ научной литературы показывает, что проблема визуализации в образовании не является новой, однако в последние десятилетия она приобретает новое звучание в связи с развитием информационно-коммуникационных технологий.

Проблему наглядности в обучении поднимали основоположники педагогики и психологии Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. С. Рубинштейн, И. С. Якиманская, А. В. Славин и др., которые убедительно доказали зависимость эффективности обучения от степени вовлеченности органов чувств, особенно зрения. Значимость применения наглядности в обучении подтверждена в трудах В. А. Артемова, В. В. Давыдова, В. И. Загвязинского, Л. В. Занкова, Т. Г. Рамзаевой, Д. Б. Эльконина и др.

Это положение имеет стратегическое значение для применения в дошкольных учреждениях цифровых образовательных технологий, поскольку требует последовательности в организации познавательного процесса с детьми. Первоначально осуществляется ознакомление детей с реальными предметами окружающей действительности посредством наблюдений, рассматривания, исследования существенных признаков. Далее педагог содействует процессу восприятия детьми отраженного образа предметов в графической форме.

В современной науке можно выделить несколько направлений исследований, сопряженных с нашей проблемой. Первое направление связано с изучением цифровой трансформации дошкольного образования и появлением новых инструментов обучения. Научно-методическое обоснование механизма реализации дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в системе дошкольного образования представлено в многочисленных исследованиях. Н. Н. Новик, Н. В. Федина, М. В. Лазарева, Л. М. Звезда, И. В. Бурмыкина, Д. М. Скуднев, О. С. Пикалова и др. интерпретировали ряд научных подходов (аксиологический, личностно ориентированный, системно-деятельностный, технологический, культурологический) применительно к процессу дистанционного обучения в системе дошкольного образования [4; 12; 19].

По мнению О. В. Крежевских, потенциально информационно-коммуникационные технологии позволяют геймифицировать образовательный процесс, выстраивать обучающую деятельность на основе заинтересованности, активности и самостоятельности ребенка [8]. Природосообразность данных технологий отражена в их адекватности особенностям восприятия современного ребенка – цифрового аборигена, который свободно ориентируется в цифровом языке компьютеров, видеоигр и Интернета. В. А. Плотникова и А. Н. Веракса и др. подчеркивают высокий потенциал технологии дополненной реальности в работе с дошкольниками для развития пространственного мышления и познавательной активности [14]. Проекты, подобные программе по развитию пространственного мышления с использованием AR-технологии, демонстрируют, как визуализация может превратить обучение в увлекательную исследовательскую деятельность.

Второе направление исследований посвящено конкретным методам и приемам визуализации, которые могут быть эффективно использованы в практике дошкольных образовательных организаций. В рамках кандидатских диссертационных исследований отражен опыт применения цифровых технологий в различных образовательных областях[1]. Анализ публикаций последних лет [2; 5; 11] свидетельствует, что использование технологии визуализации в образовательном процессе способствует лучшему восприятию познавательного материала, эффективному запоминанию необходимой информации, развитию воображения и фантазии, внимательности и наблюдательности, познавательного интереса, критического мышления, способности

[1] Гурьев С. В. Использование новых информационных технологий в процессе физического воспитания дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Екатеринбург, 2003. 23 с.; Ягодина Л. А. Методические подходы к обучению педагога-психолога использованию информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2010. 22 с.

анализировать. Педагоги-практики И. А. Абакумова, М. В. Гриценко, Н. А. Воронецкая, Т. В. Кротова и др. демонстрируют широкое распространение таких методов обучения в ДОО, как лэпбукинг, коллажирование, создание ментальных карт, использование пиктограмм, технологии скрайбинга, облака слов [1; 3; 9]. Ученые и практики сходятся во мнении, что данные методы не только повышают наглядность обучения, но и способствуют развитию у детей умения систематизировать информацию, выделять главное, устанавливать логические связи, что является основой предпосылок универсальных учебных действий. Особую значимость эти методы приобретают в работе с детьми с особыми образовательными потребностями, где визуальная поддержка становится средством альтернативной коммуникации и основой для формирования социально-бытовых навыков.

Третье направление исследований касается использования проектной деятельности в подготовке будущих педагогов. На современном этапе развития педагогической науки проведено достаточное количество исследований, посвященных вопросу внедрения в практику современной высшей школы проектной деятельности как элемента, способного обеспечить высокий уровень профессиональной компетентности. Проблеме эффективного использования проектной деятельности посвящено диссертационное исследование Н. П. Русиновой[1], а также работы Л. С. Киселевой, Т. А. Данилиной, Т. С. Лагоды, Ю. А. Коваленко, Л. Л. Никитиной, В. П. Курченко, Л. В. Сидоровой, Е. А. Сыпченко [6; 7; 10; 16; 17]. Опыт формирования профессиональных компетенций у студентов педагогического вуза посредством проектной деятельности в формате электронного обучения представлен в исследованиях И. И. Поповой, Е. Н. Удиной, О. Ю. Червинской, Л. А. Сварковской, Н. Н. Мурованой [13; 15]. Авторы рассматривают процесс организации проектной деятельности студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование» в формате электронного обучения, а также возможности использования нейросетевых технологий с целью формирования профессиональных компетенций. Раскрыт опыт работы по организации и руководству проектной деятельностью студентов в условиях электронного обучения.

Исследователи рассматривают проектную деятельность как эффективный способ формирования профессиональных компетенций у студентов. Отмечается, что включение студентов в разработку и реализацию проектов, ориентированных на решение реальных педагогических задач, позволяет интегрировать теоретические знания с практическими умениями, развивает способность к командной работе и творческому подходу к решению профессиональных проблем.

Однако, несмотря на значительное количество работ по отдельным аспектам проблемы, приходится констатировать наличие существенного пробела. В научной литературе недостаточно представлены исследования, посвященные именно интеграции этих двух направлений: подготовки будущих воспитателей к использованию визуализации именно через включение их в проектную деятельность. Остаются нерешенными задачи разработки целостной методической системы, которая позволила бы будущему педагогу не просто освоить отдельные техники (например, научиться создавать лэпбук), но и сформировать проектное мышление, позволяющее самостоятельно проектировать визуальную образовательную среду группы, выбирать оптимальные средства визуализации в соответствии с педагогическими задачами, возрастом детей и конкретным содержанием образовательной деятельности. Требуют уточнения критерии и показатели готовности воспитателей к данному виду деятельности, а также педагогические условия, обеспечивающие эффективность такой подготовки в образовательном процессе вуза.

Результаты исследования

В основе нашего исследования лежит гипотеза, согласно которой проектная деятельность становится эффективным средством подготовки будущих воспитателей к использованию средств визуализации, если она организуется как поэтапное, целенаправленное создание студентами визуальных образовательных продуктов, востребованных в реальной практике ДОО, что обеспечивает интеграцию теоретических знаний о наглядности, освоение современных технологий визуализации и развитие проектного мышления, позволяющего творчески применять эти средства в зависимости от конкретных педагогических задач.

Новизна предлагаемого подхода заключается не просто во включении в учебный процесс заданий по созданию отдельных наглядных пособий, а в выстраивании целостной модели профессиональной подготовки, в которой проектная деятельность выступает системообразующим фактором. Отличие от традиционных подходов состоит в том, что студент не изучает визуализацию

[1] Русинова Н. П. Формирование у студентов педагогического вуза компетенций по организации проектной деятельности обучающихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Улан-Удэ, 2020. 24 с.

как одну из тем курса педагогики или частной методики, а погружается в процесс создания визуального продукта от замысла до его апробации и рефлексии, проживая все этапы проектной деятельности. Это позволяет формировать не только операционально-технические умения, но и мотивационно-ценностное отношение к визуализации как к важному средству решения профессиональных задач.

Разработанная нами структурно-функциональная модель подготовки будущих воспитателей включала четыре взаимосвязанных блока: целевой, содержательный, процессуально-деятельностный и оценочно-результативный.

Целевой блок определял главную цель – формирование готовности будущих воспитателей к использованию средств визуализации в образовательном процессе ДОО. Эта готовность рассматривалась нами как интегративное личностно-профессиональное качество, включающее мотивационно-ценностный (осознание значимости визуализации, интерес к современным средствам), когнитивный (знания о психофизиологических основах восприятия, видах и функциях визуализации, технологиях создания визуальных продуктов) и деятельностный (умения отбирать, создавать и применять средства визуализации в соответствии с возрастом детей и педагогическими задачами) компоненты.

Содержательный блок предусматривал обогащение учебных дисциплин психолого-педагогического цикла и дисциплин предметной подготовки материалами о современных средствах визуализации. Однако центральным элементом выступал специально разработанный курс «Проектирование в профессиональной сфере», в рамках которого студенты осваивали теоретические основы и получали опыт создания различных визуальных продуктов. В содержание курса были включены темы, посвященные традиционным и инновационным средствам визуализации: от традиционных схем и таблиц до технологии создания лэпбуков, ментальных карт, интерактивных плакатов, скрайбинга и элементов дополненной реальности.

Процессуально-деятельностный блок раскрывал механизм реализации модели. Основным механизмом выступала организация проектной деятельности студентов. Проекты классифицировались по нескольким типам. Информационные проекты предполагали сбор, анализ и визуальное представление информации по актуальным проблемам дошкольного образования. Исследовательские проекты были направлены на изучение особенностей восприятия детьми визуальной информации, эффективности тех или иных визуальных средств в работе с конкретной возрастной группой. Практико-ориентированные проекты нацеливались на создание конкретного продукта – авторского лэпбука, серии ментальных карт по развитию речи, комплекта пиктограмм для организации режимных моментов, макета предметно-пространственной среды с элементами визуальной навигации и интерактивных плакатов, скрайб-презентаций, облаков слов, дидактических игр с использованием QR-кодов и элементов дополненной реальности.

Важно подчеркнуть, что проекты носили не учебно-имитационный, а реальный характер. Студенты работали по заказам конкретных дошкольных учреждений – баз практики. Например, один из проектов был посвящен созданию серии лэпбуков по ознакомлению дошкольников с родным городом для подготовительной группы детского сада. Следующие проекты включали разработку визуальных алгоритмов деятельности (одевания, дежурства, умывания) для детей младшего возраста с использованием пиктограмм; создание ментальной карты для итогового занятия по лексической теме. В рамках других проектов студентами были разработаны интерактивные плакаты «Путешествие по временам года», скрайб-презентации для ознакомления с профессиями, а также комплект дидактических игр с использованием QR-кодов для познавательного развития дошкольников.

Структура работы над проектом включала несколько этапов, моделирующих логику профессиональной деятельности воспитателя. На подготовительном этапе происходило погружение в проблему: студенты анализировали педагогическую ситуацию, изучали возрастные и индивидуальные особенности детей конкретной группы, определяли тему проекта и формулировали цель, которую они хотят достичь с помощью создаваемого визуального продукта. На этапе планирования разрабатывалась концепция продукта, отбиралось содержание, которое необходимо визуализировать, проектировался его дизайн с учетом требований эргономики, цветовосприятия, доступности. На этапе реализации осуществлялось непосредственное создание визуального продукта с использованием различных инструментов: от простейших графических редакторов до специализированных программ для создания интерактивных плакатов и ментальных карт. На этапе апробации студенты выходили на базы практики и использовали разработанные продукты в работе с детьми, проводя фрагменты занятий или режимных моментов. Завершался про-

ект этапом рефлексии и презентации, на котором студенты анализировали успешность использования продукта, выявляли его достоинства и недостатки, получали обратную связь от воспитателей-наставников и преподавателей, а затем публично защищали проект на итоговой конференции.

Особого внимания заслуживает интеграция в проектную деятельность современных цифровых инструментов. В ходе работы над проектами студенты осваивали онлайн-сервисы для создания облака слов, которые позволяют визуально выделить ключевые понятия темы. Они учились работать с программами для построения интеллект-карт, что способствовало развитию их собственного системного мышления. На продвинутом этапе студенты экспериментальной группы знакомились с возможностями дополненной реальности. В частности, изучался опыт использования AR-технологий для развития пространственного мышления дошкольников, когда с помощью планшета на реальное изображение накладываются виртуальные объекты, что создает уникальные возможности для моделирования пространственных отношений.

Результаты опытно-экспериментальной работы доказали выдвинутую гипотезу. Статистическая обработка полученных данных с использованием t-критерия Стьюдента подтвердила значимость выявленных различий. По всем компонентам готовности (мотивационно-ценностному, когнитивному, деятельностному) эмпирические значения критерия превысили критические ($t_{эмп}$ = 3,24–4,17 при $t_{кр}$ = 2,00 для $p \leq 0,05$), что свидетельствует о статистически достоверных различиях между экспериментальной и контрольной группами. Расчет углового преобразования Фишера ($\varphi^*_{эмп}$ = 3,18, $p \leq 0,01$) дополнительно подтвердил значимость различий в распределении студентов по уровням сформированности готовности.

Количественный анализ с применением методов математической статистики подтвердил достоверность различий. Так, по показателям деятельностного компонента средний балл в экспериментальной группе составил 8,2 (прирост 42 %), тогда как в контрольной группе – 5,9 (прирост 15 %). Расчетное значение t-критерия Стьюдента ($t_{эмп}$ = 3,87) превысило критическое ($t_{кр} \leq 0,01$), что свидетельствует о статистической значимости различий на высоком уровне надежности.

В мотивационно-ценностной сфере у студентов экспериментальной группы произошло осознание визуализации не как дополнительного «украшательства» занятия, а как необходимого инструмента, позволяющего сделать образовательный процесс более доступным, структурированным и интересным для детей. Студенты отмечали, что проектная деятельность позволила им увидеть реальную пользу своей работы, когда дети с удовольствием играют в созданные ими лэпбуки или легко ориентируются в режимных процессах с помощью разработанных пиктограмм.

В когнитивной сфере студенты экспериментальной группы продемонстрировали не только более глубокие знания о видах, функциях и технологиях визуализации, но и способность к обоснованному выбору средств. Они могли аргументированно объяснить, почему для решения конкретной задачи они выбрали ментальную карту, а не традиционный плакат или почему в данном возрасте предпочтительнее использовать пиктограммы, а не сложные схематические изображения. Наиболее впечатляющими были результаты в деятельностной сфере. Студенты экспериментальной группы овладели практическими навыками создания разнообразных визуальных продуктов. Анализ итоговых проектных работ показал высокий уровень их методической продуманности, эстетичности, педагогической целесообразности. В качестве примеров можно привести созданный группой студентов лэпбук «Путешествие в мир профессий», включающий не только кармашки с карточками, но и вращающиеся круги с атрибутами профессий и книжки-раскладушки с алгоритмами действий. Особый интерес вызвал проект по созданию визуального расписания дня для группы детей с нарушениями речи, выполненный по запросу конкретного детского сада. Студенты глубоко изучили проблему и создали систему пиктографических карточек, которая реально помогла детям адаптироваться к коммуникативным задачам.

В контрольной группе, где обучение носило традиционный характер, также наблюдалась определенная положительная динамика, однако она была существенно менее выражена. Студенты контрольной группы знали о существовании современных средств визуализации, но их знания носили зачастую декларативный характер. Они затруднялись в самостоятельном создании сложных визуальных продуктов, испытывали трудности при обосновании их выбора в конкретной педагогической ситуации. Их продукты чаще всего представляли собой простое копирование образцов, найденных в Интернете, без глубокой адаптации к конкретным условиям и задачам.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд обобщающих выводов и рекомендаций.

Готовность будущих воспитателей к использованию средств визуализации в образовательном процессе ДОО представляет собой сложное интегративное качество, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты. Современный этап развития дошкольного образования предъявляет повышенные требования к уровню сформированности данной готовности, что связано с необходимостью создания развивающей предметно-пространственной среды, отвечающей особенностям восприятия современных детей, и с возможностями, открываемыми цифровыми технологиями.

Традиционная система профессиональной подготовки, ориентированная преимущественно на передачу теоретических знаний о принципе наглядности и фрагментарное знакомство с отдельными средствами, не обеспечивает в полной мере формирование у выпускников способности к системному, творческому и педагогически целесообразному использованию визуализации. Выявлено противоречие между потребностью практики в педагогах, владеющих современными технологиями визуализации, и реальным уровнем подготовки выпускников.

Проектная деятельность, организованная как поэтапное создание студентами реальных визуальных продуктов для образовательного процесса ДОО, выступает эффективным средством формирования исследуемой готовности. Научная новизна исследования заключается в разработке структурно-функциональной модели, в рамках которой проектная деятельность выполняет не дополняющую, а системообразующую функцию, интегрируя теоретическую подготовку, освоение технологий и практическую апробацию созданных продуктов. Это позволяет сформировать у будущих воспитателей проектное мышление, обеспечивающее способность самостоятельно проектировать визуальную образовательную среду, адекватную возрастным и индивидуальным особенностям детей и конкретным педагогическим задачам.

Эффективность предложенной модели обеспечивается соблюдением ряда педагогических условий: включение студентов в проекты, имеющие реальную практическую значимость и выполняемые по запросу дошкольных организаций; интеграция классических и цифровых средств визуализации в содержание проектов; поэтапное сопровождение проектной деятельности, включающее этапы погружения в проблему, планирования, реализации, апробации и рефлексии; создание ситуации успеха через публичную презентацию и оценку проектов представителями профессионального сообщества.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы. Дальнейшие научные изыскания могут быть направлены на изучение специфики формирования готовности к визуализации у будущих воспитателей для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, где визуальная поддержка приобретает особое значение. Актуальным представляется исследование потенциала иммерсивных (виртуальной и дополненной реальности) и нейросетевых технологий в подготовке педагогов дошкольного образования. Требует дальнейшей разработки проблема преемственности в формировании визуальной культуры педагога на уровнях среднего профессионального и высшего образования. Кроме того, важным направлением является исследование влияния уровня сформированности визуальной компетентности воспитателя на реальные образовательные результаты дошкольников, включая развитие их познавательной активности, речи, пространственного и логического мышления. Решение этих задач будет способствовать дальнейшему совершенствованию системы профессиональной подготовки педагогов, отвечающей вызовам современного информационного общества и обеспечивающей качество дошкольного образования в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова, И. А. Актуальные аспекты применения инновационной технологии интеллект-карт в образовательном процессе ДОУ / И. А. Абакумова, М. В. Гриценко // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10, № 2 (35). – С. 82–85. – DOI: 10.26140/bgz3-2021-1002-0020. – EDN BRRZMH.

2. Визуализация персонифицированной информационно-образовательной среды / Л. В. Вахидова, Н. Н. Манько, Э. М. Габитова, В. Э. Штейнберг // Образовательные технологии (г. Москва). – 2018. – № 1. – С. 34–47. – EDN YUSBOZ.

3. Воронецкая, Н. А. Технология визуализации в образовательном процессе учреждения дошкольного образования / Н. А. Воронецкая // Вестник ВОИРО. – 2023. – № 3 (8). – С. 5–8.

4. Дистанционные технологии в дошкольном образовании: опыт и перспективы развития / Н. В. Федина, И. В. Бурмыкина, Л. М. Звезда [и др.]. – Липецк : Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. – 236 с. – EDN XZWTKX.

5. Дудкова, К. А. Использование визуальных образовательных технологий в системе дополнительного профессионального образования (на примере ментальных карт) / К. А. Дудкова, Р. Г. Сахиева // VIII Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности :

сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции, Казань, 23–24 марта 2023 года / отв. редакторы Е. В. Асафова, И. И. Голованова, Э. Г. Галимова, Н. В. Телегина. – Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2023. – С. 156–160. – EDN UNBSAT.

6. Киселева, Л. С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения / Л. С. Киселева, Т. А. Данилина, Т. С. Лагода. – Москва : АРКТИ, 2013. – 96 с. – ISBN 978-5-89415-833-4, 978-5-8941-5865-5.

7. Коваленко, Ю. А. Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза / Ю. А. Коваленко, Л. Л. Никитина // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – Т. 15, № 20. – С. 229–231. – EDN PJEYJN.

8. Крежевских, О. В. Цифровые технологии в дошкольном образовании : монография / О. В. Крежевских, А. И. Михайлова. – Москва : Ай Пи Ар Медиа, 2022. – 158 с. – EDN AVUGSK.

9. Кротова, Т. В. Информационно-коммуникативные технологии в образовании детей дошкольного возраста / Т. В. Кротова // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 4. – С. 110–113. – EDN XBGZDV.

10. Курченко, В. П. Подготовка будущих воспитателей к проектированию образовательного пространства, обеспечивающего качество образовательного процесса в ДОУ / В. П. Курченко // Инновационная наука. – 2015. – Т. 1, № 6 (6). – С. 220–223. – EDN TWVCUF.

11. Мукина, К. В. Методическое сопровождение технологий визуализации в работе с педагогами дошкольного образования / К. В. Мукина // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2025. – № 4 (65). – С. 20–25. – DOI: 10.37386/2413-4481-2025-4-20-25. – EDN MRQVIE.

12. Новик, Н. Н. Организация цифровой среды в детском саду : учебно-методическое пособие / Н. Н. Новик. – Казань : Казанский университет, 2022. – 87 с.

13. Попова, И. И. Формирование профессиональных компетенций у студентов педагогического направления посредством проектной деятельности в формате электронного обучения / И. И. Попова, Е. Н. Удина, О. Ю. Червинская // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020. – Т. 6, № 2. – С. 47–53. – EDN BDHLFA.

14. Проектная деятельность как средство социально-эмоционального развития дошкольников / В. А. Плотникова, А. Н. Веракса, Н. Е. Веракса, Н. С. Николаева // Интеграция образования. – 2025. – Т. 29, № 2 (119). – С. 339–354. – DOI: 10.15507/1991-9468.029.202502.339-354. – EDN PJJWAA.

15. Сварковская, Л. А. Нейросетевые технологии в подготовке педагогов для детских садов и начальной школы / Л. А. Сварковская, Н. Н. Мурованая // Современное профессиональное образование. – 2026. – № 3. – С. 335–338. – EDN GIADZL.

16. Сидорова, Л. В. Проектирование средств мультимедиа-визуализации знаний : учебно-методическое пособие для студентов педвузов / Л. В. Сидорова. – Брянск : БГУ, 2005. – 70 с.

17. Сыпченко, Е. А. Инновационные педагогические технологии. Метод проектов в ДОУ / Е. А. Сыпченко. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2012. – 96 с. – ISBN 978-5-89814-737-2.

18. Усков, Г. Н. Визуализация и образование: углубленное восприятие / Г. Н. Усков // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Естественные науки. – 2008. – № 1. – С. 120–126.

19. Федина, Н. В. Личностно ориентированный подход к формированию цифровой образовательной среды дошкольных образовательных организаций / Н. В. Федина, М. В. Лазарева, Л. М. Звезда // Гуманитарные исследования Центральной России. – 2022. – № 4 (25). – С. 50–55. – DOI: 10.24412/2541-9056-2022-425-50-55. – EDN IQHUVA.

20. Шаршов, И. А. Специфика использования визуализации в образовательном процессе вуза / И. А. Шаршов, И. Ю. Бубнов // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2022. – Т. 21, № 2. – С. 35–41. – DOI: 10.20310/1810-231X-2022-21-2-35-41. – EDN LQTJMG.

REFERENCES

1. Abakumova, I. A., Gritsenko, M. V. (2021). Aktual′nye aspekty primeneniya innovatsionnoy tekhnologii intellekt-kart v obrazovatel′nom protsesse DOU = Current aspects of applying the innovative mind-mapping technology in the educational process of preschool educational institutions. *Baltic Humanitarian Journal*, *10*, *2*(35), 82–85. DOI: 10.26140/bgz3-2021-1002-0020. EDN BRRZMH.

2. Vakhidova, L. V., Manko, N. N., Gabitova, E. M., Shteinberg, V. E. (2018). Vizualizatsiya personifitsirovannoy informatsionno-obrazovatel′noy sredy = Visualization of a personalized information-educational environment. *Educational Technologies (Moscow)*, *1*, 34–47. EDN YUSBOZ.

3. Voronetskaya, N. A. (2023). Tekhnologiya vizualizatsii v obrazovatel′nom protsesse uchrezhdeniya doshkol′nogo obrazovaniya = Visualization technology in the educational process of a preschool institution. *Bulletin VOIRO*, *3*(8), 5–8.

4. Fedina, N. V., Burmykina, I. V., Zvezda, L. M. et al. (2018). Distantsionnye tekhnologii v doshkol′nom obrazovanii: opyt i perspektivy razvitiya = Distance technologies in preschool education: Experience and development prospects. Lipetsk: P. P. Semenov-Tyan-Shansky Lipetsk State Pedagogical University, 236 p. EDN XZWTKX.

5. Dudkova, K. A., Sakhieva, R. G. (2023). Ispol′zovanie vizual′nykh obrazovatel′nykh tekhnologiy v sisteme dopolnitel′nogo professional′nogo obrazovaniya (na primere mental′nykh kart) = The use of visual educational technologies in the system of supplementary professional education (the case of mind maps). *VIII Andreev readings: Modern concepts and technologies for the creative self-development of the individual*, 156–160. Kazan: Kazan (Volga Region) Federal University. EDN UNBSAT.

6. Kiseleva, L. S., Danilina, T. A., Lagoda, T. S. (2013). Proektnyy metod v deyatel′nosti doshkol′nogo uchrezhdeniya = The project method in the activities of a preschool institution. Moscow: ARKTI Publishing House, 96 p. ISBN 978-5-89415-833-4, 978-5-8941-5865-5.

7. Kovalenko, Yu. A., Nikitina, L. L. (2012). Proektnaya deyatel′nost′ studentov v obrazovatel′nom protsesse vuza = Project-based activity of students in the university educational process. *Bulletin of Kazan Technological University*, *15*(20), 229–231. EDN PJEYJN.

8. Krezhevskikh, O. V., Mikhailova, A. I. (2022). Tsifrovye tekhnologii v doshkol′nom obrazovanii = Digital technologies in preschool education. Moscow: IPR Media, 158 p. EDN AVUGSK.

9. Krotova, T. V. (2016). Informatsionno-kommunikativnye tekhnologii v obrazovanii detey doshkol′nogo vozrasta = Information and communication technologies in the education of preschool children. *Pedagogical Education and Science*, *4*, 110–113. EDN XBGZDV.

10. Kurchenko, V. P. (2015). Podgotovka budushchikh vospitateley k proektirovaniyu obrazovatel′nogo prostranstva, obespechivayushchego kachestvo obrazovatel′nogo protsessa v DOU = Preparing future educators to design an educational environment that ensures the quality of the educational process in preschool institutions. *Innovative Science*, *1*, *6*(6), 220–223. EDN TWVCUF.

11. Mukina, K. V. (2025). Metodicheskoe soprovozhdenie tekhnologiy vizualizatsii v rabote s pedagogami doshkol′nogo obrazovaniya = Methodological support for visualization technologies in working with preschool educators. *Bulletin of Altai State Pedagogical University*, *4*(65), 20–25. DOI: 10.37386/2413-4481-2025-4-20-25. EDN MRQVIE.

12. Novik, N. N. (2022). Organizatsiya tsifrovoy sredy v detskom sadu = Organizing a digital environment in a kindergarten. Kazan: Kazan University, 87 p.

13. Popova, I. I., Udina, E. N., Chervinskaya, O. Yu. (2020). Formirovanie professional′nykh kompetentsiy u studentov pedagogicheskogo napravleniya posredstvom proektnoy deyatel′nosti v formate elektronnogo obucheniya = Developing professional competencies in pedagogical students through project-based activities in an e-learning format. *Humanities and Pedagogical Education*, *6*(2), 47–53. EDN BDHLFA.

14. Plotnikova, V. A., Veraksa, A. N., Veraksa, N. E., Nikolaeva, N. S. (2025). Proektnaya deyatel′nost′ kak sredstvo sotsial′no-emotsional′nogo razvitiya doshkol′nikov = Project-based activity as a means for the socio-emotional development of preschool children. *Integration of Education*, *29*, *2*(119), 339–354. DOI: 10.15507/1991-9468.029.202502.339-354. EDN PJJWAA.

15. Svarkovskaya, L. A., Murovanaya, N. N. (2026). Neyrosetevye tekhnologii v podgotovke pedagogov dlya detskikh sadov i nachal′noy shkoly = Neural network technologies in the training of educators for kindergartens and primary schools. *Modern Professional Education*, *3*, 335–338. EDN GIADZL.

16. Sidorova, L. V. (2005). Proektirovanie sredstv mul′timedia-vizualizatsii znaniy = Designing multimedia tools for the visualization of knowledge. Bryansk: BSU, 70 p.

17. Sypchenko, E. A. (2012). Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii. Metod proektov v DOU = Innovative pedagogical technologies: The project method in preschool educational institutions. Saint Petersburg: Detstvo-Press Publishing House, 96 p. ISBN 978-5-89814-737-2.

18. Uskov, G. N. (2008). Vizualizatsiya i obrazovanie: uglublennoe vospriyatie = isualization and education: In-depth perception. *Bulletin of the Moscow City University. Series: Natural Sciences*, *1*, 120–126.

19. Fedina, N. V., Lazareva, M. V., Zvezda, L. M. (2022). Lichnostno orientirovannyy podkhod k formirovaniyu tsifrovoy obrazovatel′noy sredy doshkol′nykh obrazovatel′nykh organizatsiy = A person-centered approach to the formation of a digital educational environment in preschool educational organizations. *Humanitarian Studies of Central Russia*, *4*(25), 50–55. DOI: 10.24412/2541-9056-2022-425-50-55. EDN IQHUVA.

20. Sharshov, I. A., Bubnov, I. Yu. (2022). Spetsifika ispol′zovaniya vizualizatsii v obrazovatel′nom protsesse vuza = Specifics of using visualization in the educational process at a university. *Psychological and Pedagogical Journal Gaudeamus*, *21*(2), 35–41. DOI: 10.20310/1810-231X-2022-21-2-35-41. EDN LQTJMG.

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.015.3
ББК Ю962-5 ГРНТИ 14.25.01 Код ВАК 5.8.2

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КИНЕЗИОЛОГИЯ И КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНОГО ПОТОКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИМПЛИКАЦИИ

Амурская Ольга Викторовна,
SPIN-код: 6107-0853
кандидат педагогических наук, доцент, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Российская Федерация, г. Белгород, amurolga83@mail.ru

Амурский Сергей Владимирович,
магистр факультета физической культуры, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Российская Федерация, г. Белгород, Info@bsuedu.ru

Комарова Ирина Геннадиевна,
SPIN-код: 8755-0385
кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Российская Федерация, г. Белгород, komarova70@mail.ru

Ирхин Владимир Николаевич,
SPIN-код: 7116-8813
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, irhin@bsu.edu.ru

Тарасова Светлана Ивановна,
SPIN-код: 4456-2071
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Российская Федерация, г. Белгород, tarasova_s@bsuedu.ru

Польщикова Виктория Сергеевна,
студент, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Российская Федерация, г. Москва, synergy@synergy.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательная кинезиология; учебный поток; фаза понимания; фаза освоения; межполушарная интеграция; нейропсихология; стрессовые состояния; учебная деятельность; учебная мотивация; психология обучения; сенсомоторная регуляция; педагогические стратегии

АННОТАЦИЯ. В современной педагогической практике сохраняется разрыв между нейробиологическими знаниями о механизмах обучения и их операционализацией в конкретных образовательных технологиях: традиционные дидактические модели преимущественно ориентированы на когнитивную переработку информации и недостаточно учитывают влияние сенсомоторного и эмоционального компонентов, что обусловливает рост числа учащихся, испытывающих стресс, тревожность и снижение учебной мотивации. В статье представлена попытка систематизировать концепцию «учебного потока» в рамках образовательной кинезиологии (П. Деннисон, Г. Деннисон) посредством интеграции с классическими отечественными нейропсихологическими и физиологическими концепциями, а также предложить дифференцированные педагогические и кинезиологические стратегии поддержания продуктивного обучения. Исследование носит теоретико-концептуальный характер и опирается на: теоретический анализ источников по образовательной кинезиологии и нейропедагогике; сравнительный анализ положений П. Деннисона и Г. Деннисон с концепциями А. Р. Лурии, И. М. Сеченова, Н. А. Бернштейна и В. М. Бехтерева; интерпретацию и операционализацию понятий (выделение поведенческих маркеров, фаз и состояний); синтез подходов для построения единой объяснительной модели. Ход исследования включал отбор и анализ ключевых источников по образовательной кинезиологии; сопоставление с нейропсихологическими и физиологическими теориями; выделение и описание двух дисфункциональных состояний учащихся и соответствующих стратегий коррекции; формулирование комплекса педагогических компетенций и практических рекомендаций для массовой школы. В основных результатах исследования систематизирована структурная модель учебного потока, включающая две взаимосвязанные фазы – фазу понимания и фазу освоения, также обоснована необходимость их ритмичного чередования. Выделены два типа дисфункциональных состояний учащегося («непонимание» и «не могу остановиться»), описаны их феноменология, нейрофизиологические механизмы и дифференцированные стратегии коррекции. На базе концепций А. Р. Лурии, И. М. Сеченова, Н. А. Бернштейна и В. М. Бехтерева раскрыта нейрофизиологическая база учебного потока и предложены объективные поведенческие маркеры для диагностики состояний учащихся. Новизна работы заключается в системной интерпретации концепции «учебного потока» через классические отечественные научные подходы, что позволяет преодолеть описательный характер кинезиологических рекомендаций и перевести их в плоскость воспроизводимых педагогических алгоритмов. Впервые дифференцированы два устойчивых дисфункциональных состояния учащихся с опорой на нейропсихологические и рефлексологические механизмы и предложены соответствующие им стратегии. Предложенная модель расширяет теоретические представления о нейроинформированном обучении, интегрируя телесно ориен-

© Амурская О. В., Амурский С. В., Комарова И. Г., Ирхин В. Н.,
Тарасова С. И., Польщикова В. С., 2026

тированные практики с фундаментальными положениями отечественной нейропсихологии и физиологии. Модель может быть применима в массовой школе: она позволяет проектировать учебные занятия с учетом чередования фаз «понимание – освоение», оперативно диагностировать выпадение учащихся из учебного потока по поведенческим маркерам и применять дифференцированные стратегии регуляции состояний без углубленных знаний нейрофизиологии. Концепция учебного потока обосновывает необходимость интеграции когнитивных, сенсомоторных и эмоциональных компонентов как условия эффективного обучения. Ритмичное чередование фаз понимания и освоения, дифференцированная работа с дисфункциональными состояниями и развитие соответствующих компетенций педагога позволяют поддерживать вовлеченность и продуктивность учащихся, а также их эмоциональное благополучие. Перспективным направлением дальнейших исследований является эмпирическая верификация эффективности предложенных стратегий в разных возрастных и предметных группах.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Образовательная кинезиология и концепция учебного потока: теоретические основы и педагогические импликации / О. В. Амурская, С. В. Амурский, И. Г. Комарова [и др.] // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 80–89.

EDUCATIONAL KINESIOLOGY AND THE CONCEPT OF LEARNING FLOW: THEORETICAL FOUNDATIONS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Amurskaya Olga Viktorovna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Belgorod State National Research University, Russian Federation, Belgorod

Amursky Sergey Vladimirovich,
Master of the Faculty of Physical Education, Belgorod State National Research University, Russian Federation, Belgorod

Komarova Irina Gennadievna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Physical Education, Belgorod State National Research University, Russian Federation, Belgorod

Irkhin Vladimir Nikolaevich,
Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Pedagogy, Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, Russian Federation, Saint Petersburg

Tarasova Svetlana Ivanovna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy, Belgorod State National Research University, Russian Federation, Belgorod

Polshchikova Victoria Sergeevna,
Student, Moscow University of Finance and Industry “Synergy”, Russian Federation, Moscow

KEYWORDS: educational kinesiology; learning flow; phase of understanding; phase of mastering; interhemispheric integration; neuropsychology; stress states; learning activity; learning motivation; psychology of learning; sensorimotor regulation; pedagogical strategies

ABSTRACT. In modern pedagogical practice, there remains a gap between neurobiological knowledge about learning mechanisms and its operationalization in specific educational technologies: traditional didactic models are primarily focused on the cognitive processing of information and insufficiently account for the influence of sensorimotor and emotional components. This leads to an increasing number of students experiencing stress, anxiety, and reduced academic motivation. The article attempts to systematize the concept of the “learning flow” within the framework of educational kinesiology (P. Dennison, G. Dennison) by integrating it with classical domestic neuropsychological and physiological concepts, and to propose differentiated pedagogical and kinesiological strategies to support productive learning. The study is of a theoretical and conceptual nature and is based on: a theoretical analysis of sources on educational kinesiology and neuropedagogy; a comparative analysis of the propositions of P. Dennison and G. Dennison with the concepts of A. R. Luria, I. M. Sechenov, N. A. Bernstein, and V. M. Bekhterev; the interpretation and operationalization of concepts (identification of behavioural markers, phases, and states); the synthesis of approaches to build a unified explanatory model. The research process included: the selection and analysis of key sources on educational kinesiology; comparison with neuropsychological and physiological theories; identification and description of two dysfunctional states of students and corresponding correction strategies; formulation of a set of pedagogical competencies and practical recommendations for mainstream schools. The main results of the study include a systematized structural model of the learning flow, which comprises two interrelated phases – the understanding phase and the mastery phase – and substantiates the need for their rhythmic alternation. Two types of dysfunctional student states have been identified (“lack of understanding” and “unable to stop”), and their phenomenology, neurophysiological mechanisms, and differentiated correction strategies have been described. Based on the concepts of A. R. Luria, I. M. Sechenov, N. A. Bernstein, and V. M. Bekhterev, the neurophysiological basis of the learning flow has been elucidated, and objective behavioural markers for diagnosing students’ states have been proposed. The novelty of the work lies in the systemic interpretation of the “learning flow” concept through classical domestic scientific approaches. This makes it possible to overcome the descriptive nature of kinesiological recommendations and translate them into the realm of reproducible pedagogical algorithms. For the first time, two stable dysfunctional states of students have been differentiated based on neuropsychological and reflexological mechanisms, and corresponding strategies have been proposed. The proposed model expands theoretical understandings of neuro informed learning by integrating body oriented practices with fundamental principles of domestic neuropsychology and physiology. The model can be applied in mainstream schools: it enables the design of lessons that take into account the alternation of the “understanding –

mastery" phases, allows for the prompt diagnosis of students dropping out of the learning flow via behavioural markers, and facilitates the application of differentiated state regulation strategies without requiring in depth knowledge of neurophysiology. Substantive conclusions: the learning flow concept substantiates the necessity of integrating cognitive, sensorimotor, and emotional components as a condition for effective learning. The rhythmic alternation of understanding and mastery phases, differentiated work with dysfunctional states, and the development of relevant pedagogical competencies help maintain students' engagement and productivity, as well as their emotional well being. A promising direction for further research is the empirical verification of the effectiveness of the proposed strategies in different age and subject groups.

FOR CITATION: Amurskaya, O. V., Amursky, S. V., Komarova, I. G. et al. (2026). Educational Kinesiology and the Concept of Learning Flow: Theoretical Foundations and Pedagogical Implications. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 80–89.

Введение

Современная педагогика активно интегрирует достижения нейронаук, психофизиологии и телесно ориентированных подходов, чтобы выявить детерминанты индивидуальных различий в усвоении учебного материала. Однако традиционные дидактические модели, ориентированные преимущественно на когнитивную переработку информации, зачастую игнорируют влияние телесного компонента, аффективных состояний и нейрофизиологических процессов. Это приводит к тому, что при идентичных условиях и материалах одни учащиеся демонстрируют вовлеченность и продуктивность, а другие – тревожность, затруднения и снижение мотивации.

Образовательная кинезиология (Educational Kinesiology), разработанная П. Деннисоном и Г. Деннисон в 1970–1980-х гг., предлагает целостную модель обучения, основанную на идее неразрывной связи познавательной деятельности с двигательной активностью. В рамках этого подхода движение, сенсорное восприятие и эмоциональные состояния рассматриваются как системообразующие компоненты эффективного освоения знаний. Центральным конструктом выступает «учебный поток» – динамический цикл, обеспечивающий полноценное усвоение знаний, навыков и умений за счет гармонизации когнитивных, моторных и эмоциональных аспектов деятельности учащегося [14].

Несмотря на популярность кинезиологических техник в психолого-педагогической практике, их теоретическая база нередко трактуется упрощенно, а рекомендации носят преимущественно описательный характер. Кроме того, в научной литературе слабо проработана дифференциация состояний выпадения учащегося из учебного потока и отсутствуют четкие алгоритмы педагогических действий. При этом современные нейробиологические данные подтверждают влияние сенсомоторной активности на когнитивные функции: физическая активность способствует нейрогенезу в гиппокампе, повышению уровня нейротрофического фактора BDNF, а также улучшению исполнительных функций и рабочей памяти.

Таким образом, нерешенными задачами остаются:

1. Теоретическая систематизация концепции учебного потока на прочной научной основе.
2. Дифференциация дисфункциональных состояний учащихся с описанием их механизмов.
3. Разработка воспроизводимых педагогических алгоритмов, позволяющих оперативно регулировать состояние учащихся.
4. Определение необходимых компетенций педагога для работы с моделью учебного потока в массовой школе.

Цель статьи – систематизировать концепцию учебного потока П. Деннисона и Г. Деннисон: раскрыть ее структурные компоненты, определить признаки и причины выхода из потока, обосновать методики и педагогические приемы, направленные на поддержание состояния максимальной вовлеченности и продуктивности учащихся. Реализация такого подхода способствует не только повышению академической результативности, но и поддержанию эмоционального благополучия обучающихся, что согласуется с современными тенденциями гуманистической и персонализированной педагогики.

Обзор литературы и постановка исследовательской гипотезы

В последние годы растет интерес к нейроинформированным подходам в образовании, включая нейропедагогику, сенсомоторную интеграцию и регуляцию состояний учащихся. С одной стороны, исследования подтверждают позитивное влияние физической активности на когнитивные функции и академические результаты, с другой – наблюдается дефицит строгих эмпирических подтверждений эффектов отдельных кинезиологических практик. Кроме того, в литературе слабо раскрыты механизмы, лежащие в основе этих эффектов, и практически отсутствуют дифференцированные стратегии работы с конкретными учебными затруднениями [8; 10; 12].

Отечественная нейропсихология и физиология предлагают богатый теоретиче-

ский инструментарий для интерпретации подобных механизмов. Концепция трех функциональных блоков мозга А. Р. Лурии позволяет описать условия, необходимые для полноценной психической деятельности. Принцип центрального торможения И. М. Сеченова раскрывает механизмы избирательного контроля и произвольного внимания. Теория построения движений Н. А. Бернштейна дает объяснение динамике формирования навыков и роли сенсорных коррекций. Рефлексологический подход В. М. Бехтерева позволяет объективизировать педагогические наблюдения за поведением учащихся [2; 6; 7; 11].

На основании этого сформулирована рабочая гипотеза исследования: интеграция положений образовательной кинезиологии с классическими отечественными концепциями (А. Р. Лурия, И. М. Сеченов, Н. А. Бернштейн, В. М. Бехтерев) позволяет системно описать механизмы учебного потока, дифференцировать состояния выпадения из него и предложить воспроизводимые стратегии коррекции и компетенции педагога, применимые в массовой образовательной практике.

Методология и ход исследования

Тип исследования – теоретический анализ и концептуализация.

Методы исследования:

– Теоретический анализ – изучение и обобщение источников по образовательной кинезиологии, нейропсихологии, физиологии и педагогике.

– Сравнительный анализ – сопоставление положений П. Деннисона и Г. Деннисон с отечественными научными концепциями для выявления точек пересечения и расхождений.

– Интерпретация и операционализация понятий – перевод теоретических положений в конкретные педагогические категории (фазы, состояния, маркеры, стратегии).

– Синтез подходов – построение единой объяснительной модели учебного потока на основе интеграции нескольких теоретических оснований.

Ход исследования: отбор и анализ ключевых источников по образовательной кинезиологии; сопоставление с нейропсихологическими и физиологическими концепциями; выделение и описание двух дисфункциональных состояний и соответствующих стратегий; формулирование компетенций педагога и практических рекомендаций.

Основное содержание

Образовательная кинезиология базируется на эмпирически подтвержденных нейробиологических закономерностях, раскрывающих взаимосвязь двигательной активности и когнитивной деятельности. Ключевым теоретическим постулатом выступает представление о мозге как интегрированной функциональной системе, в которой сенсомоторные, эмоциональные и когнитивные процессы образуют единый континуум, обеспечивающий адаптивное поведение и эффективное обучение.

Фундаментальным основанием для понимания структурно-функциональной организации психики служит концепция трех функциональных блоков мозга, разработанная А. Р. Лурией. Первый (энергетический) блок, включающий ретикулярную формацию, диэнцефальные структуры и лимбическую систему, обеспечивает регуляцию общего тонуса, уровня бодрствования и мотивационно-эмоционального фона, необходимых для любой психической активности. Второй блок (прием, переработка и хранение информации) объединяет анализаторные системы (зрительную, слуховую, кожно-кинестетическую) и соответствующие корковые зоны затылочных, височных и теменных долей; он отвечает за модально-специфический и межанализаторный синтез поступающей информации. Третий блок (программирование, регуляция и контроль), локализованный в лобных долях, реализует функции планирования, организации целенаправленной деятельности и контроля за ее исполнением. Полноценное осуществление психической деятельности возможно лишь при координированном взаимодействии всех трех блоков.

Важной нейроанатомической основой межполушарного взаимодействия выступает мозолистое тело (corpus callosum) – основной проводниковый путь, обеспечивающий обмен информацией между полушариями. Согласно данным А. Р. Лурии, сохранность и функциональная эффективность мозолистого тела выступают необходимым условием для реализации сложных когнитивных операций; его дисфункция обусловливает выраженные дефициты интеграции информации и снижение адаптивных возможностей когнитивной системы [6; 7].

Описанная структурная организация мозга задает «каркас» психической деятельности, однако ее эффективное функционирование невозможно без механизмов динамической регуляции, которые обеспечивают избирательность, контроль и коррекцию действий. Эти механизмы раскрываются в работе И. М. Сеченова [11].

Существенным теоретическим основанием концепции учебного потока выступает принцип центрального торможения, сформулированный И. М. Сеченовым, который трактуется как универсальный механизм

избирательного контроля поведения: наряду с активацией релевантных нейронных сетей критически важно своевременное подавление конкурирующих, отвлекающих или избыточных реакций. В образовательном контексте это означает, что продуктивное обучение невозможно без способности учащегося тормозить импульсивные ответы, эмоциональные всплески и стереотипные способы решения задач: именно баланс активации и торможения обеспечивает произвольность внимания и устойчивость когнитивной деятельности.

Не менее значимым для интеграции телесного и познавательного опыта является сеченовское понятие «мышечного чувства» (проприоцепции), выступающего в роли непрерывной сенсорной обратной связи. Оно позволяет субъекту осознавать положение тела в пространстве, координировать движения и соотносить их с поставленной целью. В логике учебного потока мышечное чувство выполняет функцию связующего звена между сенсомоторным опытом и когнитивными операциями, обеспечивая формирование устойчивых сенсомоторных схем, на базе которых строятся более сложные когнитивные структуры.

Таким образом, опора на механизмы центрального торможения и проприоцептивную обратную связь позволяет целенаправленно регулировать уровень возбуждения, снижать влияние стрессовых факторов и поддерживать оптимальные условия для перехода между фазой понимания и фазой освоения [11].

Если И. М. Сеченов раскрывает механизмы контроля и обратной связи, то Н. А. Бернштейн дает объяснение тому, как именно движение строится, корректируется и автоматизируется в процессе освоения навыка, что напрямую соотносится с фазой освоения в модели учебного потока.

Концептуально близким к образовательной кинезиологии подходом является теория построения движений Н. А. Бернштейна, в которой движение трактуется не как жестко запрограммированная реакция, а как непрерывно корректируемый процесс, строящийся на основе сенсорных коррекций и обратной связи. Согласно Н. А. Бернштейну, любое движение реализуется на нескольких уровнях регуляции – от простейших тонических установок до сложных смысловых программ действия. Для обучения особенно важен переход от «автоматизированных» движений к осознанному контролю и обратно. Именно этот динамический баланс между автоматизмом и произвольностью лежит в основе формирования устойчивых навыков [2].

В контексте учебного потока модель Н. А. Бернштейна позволяет точнее описать фазу освоения: учащийся сначала осознанно пробует новые действия, многократно корректируя их по ходу выполнения (активная сенсорная коррекция), а затем постепенно переводит успешные варианты в разряд автоматизированных операций. При этом «застревание» в состоянии «не могу остановиться» можно интерпретировать как сбой в системе сенсорных коррекций. Учащийся продолжает повторять неэффективные действия, не замечая рассогласования между целью и результатом. Напротив, состояние «непонимание» может отражать трудности на этапе формирования смысловой программы действия, когда учащийся не способен выделить ведущий уровень регуляции и определить, какие именно параметры движения или рассуждения нужно контролировать.

Практическое следствие из теории Н. А. Бернштейна для образовательной практики состоит в необходимости давать учащемуся не просто «повторять», а осознанно сравнивать варианты, фиксировать ошибки и корректировать действия. Это достигается через вербализацию шагов, визуализацию плана, использование внешних опор (схем, карточек, разметки) и поэтапное усложнение задачи. В сочетании с кинезиологическими техниками такие приемы усиливают межсенсорную интеграцию и способствуют более устойчивому переходу между фазами учебного потока.

Для того чтобы эти механизмы могли эффективно работать в реальных условиях класса, педагогу необходимо уметь наблюдать за состоянием учащихся и формировать устойчивые учебные привычки. Эту задачу решает рефлексологический подход В. М. Бехтерева.

Важной методологической опорой для объективизации педагогических наблюдений служит рефлексологическая концепция В. М. Бехтерева, трактующая поведение как совокупность внешних и внутренних рефлексов, формирующихся под влиянием среды и опыта. В образовательном контексте это означает, что состояние учащегося можно фиксировать не только по субъективным отчетам, но и по наблюдаемым поведенческим маркерам: позе, тонусу мышц, темпу и ритму движений, характеру дыхания, скорости переключения между задачами. Эти внешние проявления отражают внутренние процессы регуляции и позволяют педагогу своевременно распознавать признаки выпадения из учебного потока.

В. М. Бехтерев подчеркивал роль сочетательных (условных) рефлексов в закреплении навыков и формировании устойчивых форм поведения: именно многократное

сочетание определенного стимула (например, инструкции педагога) с успешным действием и положительной обратной связью приводит к автоматизации навыка. С этой точки зрения образовательная среда должна быть организована так, чтобы поддерживать формирование «успешных» сочетательных рефлексов: четкие ориентиры, предсказуемые правила, регулярная позитивная обратная связь и постепенное усложнение требований [3].

Кроме того, в рамках рефлексологического подхода особое значение приобретает принцип «коллективных рефлексов». Групповая динамика и взаимодействие в классе могут как усиливать, так и подавлять индивидуальные рефлексы саморегуляции. В связи с этим создание психологически безопасной среды – не просто этическое требование, а необходимое условие для формирования у учащихся устойчивых навыков произвольного контроля и преодоления стрессовых состояний.

Опираясь на нейропсихологию А. Р. Лурии, механизмы регуляции И. М. Сеченова, динамику навыка Н. А. Бернштейна и инструменты наблюдения В. М. Бехтерева, можно системно интерпретировать модель учебного потока П. Деннисона и Г. Деннисон и связать ее с современными нейробиологическими данными [2; 3; 6; 7; 11; 14].

На основании нейропсихологических данных А. Р. Лурии П. Деннисон сформулировал педагогическое следствие: эффективное обучение требует скоординированной работы всего мозга, а не изолированной активации отдельных зон. Особое значение в этой модели придается межполушарной интеграции, реализуемой через мозолистое тело. Стрессовые состояния нарушают синхронизацию полушарной активности, тогда как специально подобранные сенсомоторные упражнения способствуют ее восстановлению [6; 7; 14].

В рамках образовательной кинезиологии движение рассматривается не как вспомогательный, а как системообразующий фактор обучения. Эта позиция согласуется с современными исследованиями, демонстрирующими влияние физической активности на нейрогенез в гиппокампе, повышение уровня нейротрофического фактора BDNF (Brain-Derived Neurotrophic Factor), а также улучшение исполнительных функций и рабочей памяти. Таким образом, сенсомоторная активность выступает необходимым условием формирования устойчивых нейронных паттернов, лежащих в основе усвоения знаний [18].

Согласно концепции П. Деннисона, стресс является ключевым фактором, нарушающим учебный поток. Хронический или острый стресс активирует гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковую ось, что сопровождается повышением уровня кортизола и последующим подавлением функций префронтальной коры, ответственных за произвольное внимание, планирование и рефлексию. В образовательной кинезиологии стресс трактуется расширительно – как любое рассогласование между требованиями задачи и ресурсами учащегося. Именно это рассогласование обусловливает выпадение из учебного потока и переход в дисфункциональные состояния [14].

Концепция учебного потока по П. Деннисону представляет собой динамический двухфазный цикл, в котором чередуются качественно различные, но взаимосвязанные состояния учащегося: фаза понимания и фаза освоения (движения к знанию). Полноценное обучение достигается лишь при свободной и ритмичной смене этих фаз.

Фаза понимания представляет собой аналитико-рефлексивный компонент учебного потока, в рамках которого осуществляется структурирование нового материала: выделение ключевых элементов, анализ структуры, пошаговое осмысление, постановка вопросов и поиск объяснений. Доминирующими каналами усвоения на этом этапе выступают вербально-символические средства (речь, слушание, письмо, чтение), обеспечивающие семантическую обработку информации. Педагогическая задача в данной фазе состоит в предоставлении структурированной, последовательной и ясной подачи материала, а также в создании условий для безопасного запроса обратной связи. При этом фаза понимания является когнитивно затратной, ее избыточная продолжительность или недостаток поддержки может приводить к утомлению и стрессу, повышая риск выпадения из учебного потока.

Фаза освоения (движения к знанию) отражает этап интеграции нового материала в личный опыт посредством активного взаимодействия с предметной и социальной средой. В отличие от фазы понимания, ориентированной на аналитическую обработку, фаза освоения характеризуется синтезом, практическим применением и закреплением знаний в различных контекстах. Ключевыми процессами здесь выступают исследовательская активность, экспериментирование, многократное воспроизведение в вариативных условиях, а также формирование целостной картины и готовности к переносу знаний на новые задачи. Ведущую роль играют мультисенсорные и кинестетические каналы восприятия (зрительные, слуховые, тактильные, проприоцептивные), а также телесные движения, способствующие закреплению когнитивных схем «в теле».

Полноценное обучение реализуется только при ритмичном чередовании фаз понимания и освоения. Изолированное доминирование фазы понимания приводит к формированию абстрактных, недостаточно укорененных в опыте знаний; преобладание фазы освоения без предварительной аналитической проработки чревато хаотичным действием без осмысления. Таким образом, учебный поток представляет собой динамический цикл «понимание – освоение – более глубокое понимание – более полное освоение», который согласуется с физиологическими ритмами активности и восстановления нервной системы [14].

Состояние «непонимание» отражает дисфункцию входа в фазу понимания либо трудности удержания в ней. Его феноменология включает следующие проявления: когнитивные (рассеянность, дезориентация, ощущение тупика), эмоциональные (подавленность, стыд, утрата мотивации) и телесные (вялость, закрытые позы, поверхностное дыхание). На нейрофизиологическом уровне это состояние ассоциировано с гиперактивацией лимбической системы и повышением уровня кортизола, что приводит к подавлению функций префронтальной коры и затруднению доступа к аналитическим ресурсам левого полушария при одновременной недостаточности структурирующей поддержки со стороны правого.

Состояние «непонимание» может интерпретироваться в терминах теории Н. А. Бернштейна как трудность на этапе формирования смысловой программы действия: учащийся не способен выделить ведущий уровень регуляции и определить, какие параметры нужно контролировать. Одновременно в терминах И. М. Сеченова это состояние отражает дисбаланс активации и торможения: недостаточное центральное торможение не позволяет подавить отвлекающие реакции и сосредоточиться на ключевых элементах задачи [2; 8].

Для восстановления учебного потока при состоянии «непонимание» применяются сенсомоторные стратегии, направленные на активацию межполушарного взаимодействия и снижение стрессовой реакции. К ним относятся манипуляции с объектами, рисование и письмо от руки (стимуляция мелкой моторики и левополушарной активности); использование схем, карт и цветового кодирования (активация зрительно-пространственных функций); проговаривание материала и ритмическое воспроизведение (поддержка слухового канала и речевой регуляции); а также структурирование мысли через формулировку вопросов и составление простых планов. В рамках программы «Гимнастика мозга» (Brain Gym) дополнительно используются специальные упражнения (перекрестные шаги, «крюки», «позитивные точки»), ориентированные на восстановление межполушарной синхронизации [14].

Состояние «не могу остановиться» соответствует сбою в системе сенсорных коррекций (Н. А. Бернштейн): учащийся повторяет неэффективные действия, не замечая рассогласования между целью и результатом. На уровне рефлексологии (В. М. Бехтерев) это может трактоваться как закрепление «неуспешного» сочетательного рефлекса: многократное сочетание стимула и ошибочного действия приводит к автоматизации неэффективной стратегии.

Когнитивно состояние проявляется в навязчивом повторении одних и тех же действий без изменения подхода, эмоциональной напряженности и тревоге по поводу результата. Телесно оно выражается в мышечном напряжении (преимущественно в шейно-плечевой зоне), суетливых движениях, нарушениях ритма дыхания и снижении способности к переключению внимания. Нейрофизиологической основой выступают хроническая активация симпатической нервной системы и гиперактивность миндалевидного тела, подавляющие функции медиальной префронтальной коры – структуры, ответственной за саморегуляцию, рефлексию и метакогнитивный контроль.

В логике кинезиологического подхода этот дисбаланс интерпретируется как нарушение межполушарной интеграции: доминирование правого полушария (отвечающего за целостное, интуитивное восприятие и быструю реакцию) без достаточного контроля со стороны левого полушария (обеспечивающего аналитическую обработку, последовательность и контроль действий). В результате учащийся «застревает» в режиме безостановочного действия и утрачивает способность к стратегическому планированию и переоценке своих шагов.

Коррекция состояния «не могу остановиться» направлена на снижение нервно-мышечного напряжения и создание условий для перехода в режим рефлексии. Эффективными считаются:

1. Осознанные медленные движения (ходьба в спокойном темпе, потягивания, мягкие наклоны), снижающие общий уровень возбуждения и возвращающие внимание к телесным ощущениям.

2. Дыхательные практики, активирующие парасимпатическую нервную систему (например, удлиненный выдох, ритмическое дыхание 4–6 или 4–7–8) и способствующие физиологическому расслаблению и восстановлению когнитивного контроля.

3. Намеренные паузы с переключени-

ем внимания на телесные ощущения (сканирование тела, фиксация позы, ощущение опоры под стопами), помогающие прервать автоматизм и вернуть осознанность.

4. Вербализация и внешняя фиксация плана действий (проговорить вслух следующий шаг, записать 1–2 ключевых критерия успеха, использовать чек-лист), компенсирующие временное снижение функций префронтальной коры и возвращающие контроль.

В рамках программы «Гимнастика мозга» (Brain Gym) для работы с этим состоянием применяются упражнения, ориентированные на гармонизацию межполушарных процессов и снижение тревожных реакций: «сова», «активация руки», «энергетическое зевание», «помпа». Эти техники работают не как изолированные «трюки», а как способы быстро восстановить баланс возбуждения и торможения, необходимый для перехода к рефлексии [14].

Педагогически значимым условием коррекции является обеспечение безопасного пространства для остановки и переоценки усилий: отсутствие внешнего давления, возможность признать ошибку без стыда, право на паузу и запрос помощи. Это снижает внутреннее напряжение, которое часто поддерживает цикл «ошибка – попытка исправить быстрее – новая ошибка».

Учебный поток в педагогической практике – это не столько состояние учащегося, сколько результат совместной настройки системы «ученик – педагог – среда». Педагог здесь выступает не только как носитель содержания, но и как регулятор динамики обучения. Он должен уметь распознавать ранние признаки выпадения из потока и гибко менять тактику.

Ключевые компетенции педагога включают:

– Диагностику состояний по поведенческим маркерам (на основе рефлексологического подхода В. М. Бехтерева): поза и тонус, темп речи и движений, ритм дыхания, скорость переключения между задачами, характер ошибок (импульсивные или осторожные).

– Дифференциацию типа дисфункции: отличать «непонимание» (дефицит структуры, смысла, опоры) от «не могу остановиться» (избыток действия при дефиците контроля и обратной связи) и подбирать соответствующие стратегии.

– Адаптацию подачи материала в зависимости от фазы: в фазе понимания – максимальная структурированность, пошаговые инструкции, визуальные опоры; в фазе освоения – вариативность, исследовательские задачи, пространство для проб и ошибок.

– Организацию среды, поддерживающей баланс активации и торможения: предсказуемые правила, четкие ориентиры, регулярная позитивная обратная связь, постепенное усложнение требований.

– Владение базовыми кинезиологическими приемами для оперативной регуляции состояния: короткие паузы, дыхательные техники, координационные упражнения, которые можно встраивать в урок без потери учебного времени.

Важно, что эти компетенции не требуют от педагога глубоких знаний нейрофизиологии, но опираются на четкие наблюдаемые признаки и воспроизводимые приемы. Такой подход делает модель учебного потока практически применимой в массовой школе.

Выводы

На основе систематического анализа концепции учебного потока П. Деннисона и Г. Деннисон, а также изучения нейробиологических и психологических аспектов можно сформулировать следующие основные выводы:

1. Концепция «учебного потока» в образовательной кинезиологии (П. Деннисон, Г. Деннисон) обосновывает необходимость интеграции когнитивных, сенсомоторных и эмоциональных компонентов учебной деятельности как условия эффективного обучения. Движение и телесный опыт выступают не вспомогательным, а системообразующим фактором усвоения знаний, что согласуется с современными нейробиологическими данными (в том числе о роли BDNF и исполнительных функций).

2. Структурной основой учебного потока является ритмичное чередование двух взаимосвязанных фаз – понимания и освоения. Фаза понимания обеспечивает аналитическую проработку материала через вербально-символические каналы, фаза освоения закрепляет знания посредством мультисенсорного и кинестетического опыта. Дисбаланс фаз (доминирование одной из них) снижает результативность обучения и повышает риск выпадения учащегося из потока.

3. Нейрофизиологической базой концепции выступают положения отечественной науки: концепция трех функциональных блоков А. Р. Лурии (согласование энергетического обеспечения, переработки информации и программирования деятельности), принцип центрального торможения И. М. Сеченова (баланс активации и торможения как условие произвольного внимания), теория построения движений Н. А. Бернштейна (сенсорные коррекции и переход от осознанного контроля к автома-

тизации навыка) и рефлексологический подход В. М. Бехтерева (объективизация диагностики через поведенческие маркеры и закрепление успешных стратегий). Совокупно эти подходы позволяют системно интерпретировать механизмы межполушарной интеграции и регуляции учебной деятельности.

4. Выпадение из учебного потока связано с нарушением межполушарной синхронизации и дисрегуляцией нейрофизиологических систем под влиянием стресса. Повышение уровня кортизола и гиперактивация лимбической системы подавляют функции префронтальной коры, что проявляется в снижении произвольного контроля, рефлексии и способности к планированию. Эти механизмы согласуются с феноменологией двух выделенных дисфункциональных состояний: «непонимание» (дефицит смысловой программы и контроля) и «не могу остановиться» (сбой сенсорных коррекций и автоматизация неэффективных стратегий).

5. Коррекция дисфункциональных состояний требует дифференцированных стратегий. При «непонимании» эффективны приемы, стимулирующие межполушарное взаимодействие и структурирование когнитивной нагрузки. При «не могу остановиться» приоритетны методы, снижающие нервно-мышечное напряжение и восстанавливающие рефлексивный контроль. Во всех случаях ключевыми условиями являются снижение стрессовой нагрузки и обеспечение психологически безопасной среды.

6. Реализация модели учебного потока предъявляет новые требования к профессиональным компетенциям педагога: способность распознавать ранние признаки выпадения из потока по объективным поведенческим маркерам, дифференцировать тип дисфункции, адаптировать подачу материала в соответствии с фазой учебного потока и оперативно применять базовые кинезиологические и регулятивные приемы. Эти компетенции реализуемы в массовой практике без углубленного знания нейрофизиологии за счет опоры на воспроизводимые алгоритмы.

7. Практическая значимость модели заключается в возможности системного проектирования учебных занятий с учетом нейрофизиологических закономерностей: чередование коротких циклов «понимание – освоение», включение «точек диагностики» и микропауз для регуляции состояния. Это позволяет предотвращать типичные трудности в обучении, повышать вовлеченность учащихся и поддерживать их эмоциональное благополучие, что соответствует векторам гуманизации и персонализации образования.

8. Перспективными направлениями дальнейшей работы являются эмпирическая верификация эффективности кинезиологических техник в разных возрастных и предметных группах, разработка методических рекомендаций для педагогов по диагностике состояний учащихся, а также интеграция модели учебного потока с существующими образовательными технологиями (проектная деятельность, смешанное обучение, формирующее оценивание) для создания комплексных решений поддержки обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. – Москва : Медицина, 1975. – 448 с.

2. Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн ; Академия наук СССР ; под ред. О. Г. Газенко. – Москва : Наука, 1990. – 494 с.

3. Бехтерев, В. М. Мозг и разум: физиология мышления / В. М. Бехтерев. – Москва : АСТ, 2022. – 256 с. – ISBN 978-5-17-149757-6.

4. Бизюк, А. П. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для вузов / А. П. Бизюк ; Ин-т спец. педагогики и психологии Междунар. ун-та семьи и ребенка им. Р. Валленберга. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – EDN QXNKYX.

5. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика / Т. Г. Визель. – 2-е изд., перераб., расш. – Москва : Издательство АСТ, 2025. – 544 с. – ISBN 978-5-17-122008-2.

6. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – Москва : Московский университет, 1962. – 433 с.

7. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.

8. Носкова, М. В. Методы образовательной кинезиологии в психолого-педагогической работе с детьми с ОВЗ / М. В. Носкова // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : сборник статей по материалам VI Международной научно-практической конференции, Ялта, 19–21 мая 2022 года / под науч. ред. Ю. В. Богинской. – Симферополь : Издательство Типография «Ариал», 2022. – С. 138–141. – EDN JFCESR.

9. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / под общ. ред. Ж. М. Глозман. – Москва : Генезис, 2023. – 336 с. – ISBN 978-5-98563-388-7.

10. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. – Москва : Издательский дом «Генезис», 2007. – 474 с. – EDN UCIVNP.

11. Сеченов, И. М. Психология поведения : Избр. психол. труды / И. М. Сеченов ; под ред. М. Г. Ярошевского ; Акад. пед. и социал. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – Москва : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 320 с. – ISBN 5-87224-085-6.

12. Сиротюк, А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии : практическое руководство для учителей и родителей / А. Л. Сиротюк. – Москва : ТЦ «Сфера», 2001. – 128 с.

13. Хомская, Е. Д. Нейропсихология : учебник для вузов / Е. Д. Хомская. – 4-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 496 с.

14. Dennison, P. E. Brain Gym: Teacher's Edition / P. E. Dennison. – Hearts at Play, Incorporated, 2010. – 128 p.

15. Exercise training increases size of hippocampus and improves memory / K. I. Erickson, M. W. Voss, R. S. Prakash [et al.] // PNAS. – 2011. – Vol. 108, no. 7. – P. 3017–3022. – DOI: 10.1073/pnas.1015950108.

16. McEwen, B. S. Protective and damaging effects of stress mediators / B. S. McEwen // New England Journal of Medicine. – 1998. – Vol. 338, no. 3. – P. 171–179. – DOI: 10.1056/NEJM199801153380307.

17. Smisek, R. Spiral Stabilization of the Spine: Treating a Herniated Intervertebral Disc and Scoliosis: Method Spiral Stabilization of the Spine: SMíšek System / R. Smisek, K. Smíšková, Z. Smíšková. – 2019. – ISBN 9788088267287.

18. Van Praag, H. Running increases cell proliferation and neurogenesis in the adult mouse dentate gyrus / H. van Praag, G. Kempermann, F. H. Gage // Nature Neuroscience. – 1999. – Vol. 2. – P. 266–270. – DOI: 10.1038/6368.

R E F E R E N C E S

1. Anokhin, P. K. (1975). Ocherki po fiziologii funktsional′nykh sistem = Essays on the physiology of functional systems. Moscow: Meditsina Publishing House, 448 p.

2. Bernshtein, N. A. (1990). Fiziologiya dvizheniy i aktivnost′ = Physiology of movements and activity. Moscow: Nauka Publishing House, 494 p.

3. Bekhterev, V. M. (2022). Mozg i razum: fiziologiya myshleniya = Brain and mind: Physiology of thinking. Moscow: AST Publishing House, 256 p. ISBN 978-5-17-149757-6.

4. Bizyuk, A. P. (2002). Osnovy neyropsikhologii = Fundamentals of neuropsychology. Saint Petersburg: Rech Publishing House. EDN QXNKYX.

5. Vizel, T. G. (2025). Osnovy neyropsikhologii. Teoriya i praktika = Fundamentals of neuropsychology. Theory and practice. 2nd edition. Moscow: AST Publishing House, 544 p. ISBN 978-5-17-122008-2.

6. Luria, A. R. (1962). Vysshie korkovye funktsii cheloveka i ikh narusheniya pri lokal′nykh porazheniyakh mozga = Higher human cortical functions and their disorders in local brain lesions. Moscow: Moscow University, 433 p.

7. Luria, A. R. (2003). Osnovy neyropsikhologii = Fundamentals of neuropsychology. Moscow: Akademiya Publishing House, 384 p.

8. Noskova, M. V. (2022). Metody obrazovatel′noy kineziologii v psikhologo-pedagogicheskoy rabote s det′mi s OVZ = Methods of educational kinesiology in psychological and pedagogical work with children with special needs. *Socio-pedagogical support for individuals with disabilities: Theory and practice*, 138–141. Simferopol: Arial Publishing House. EDN JFCESR.

9. Glozman, Zh. M. (Ed.). (2023). Prakticheskaya neyropsikhologiya. Opyt raboty s det′mi, ispytyvayushchimi trudnosti v obuchenii = Practical neuropsychology: Experience in working with children experiencing difficulties in learning. Moscow: Genezis Publishing House, 336 p. ISBN 978-5-98563-388-7.

10. Semenovich, A. V. (2007). Neyropsikhologicheskaya korrektsiya v detskom vozraste. Metod zameshchayushchego ontogeneza = Neuropsychological correction in childhood. The method of substituting ontogenesis. Moscow: Genezis Publishing House, 474 p. EDN UCIVNP.

11. Sechenov, I. M. (1995). Psikhologiya povedeniya = Psychology of behavior. Moscow: Institute of Practice Psychology; Voronezh: MODEK Publishing House, 320 p. ISBN 5-87224-085-6.

12. Sirotyuk, A. L. (2001). Obuchenie detey s uchetom psikhofiziologii = Teaching children based on psychophysiology. Moscow: Sfera Publishing House, 128 p.

13. Khomskaya, E. D. (2005). Neyropsikhologiya = Neuropsychology. 4th edition. Saint Petersburg: Piter Publishing House, 496 p.

14. Dennison, P. E. (2010). Brain Gym: Teacher's Edition. Hearts at Play, Incorporated, 128 p.

15. Erickson, K. I., Voss, M. W., Prakash, R. S. et al. (2011). Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *PNAS*, *108*(7), 3017–3022. DOI: 10.1073/pnas.1015950108.

16. McEwen, B. S. (1998). Protective and damaging effects of stress mediators. *New England Journal of Medicine*, *338*(3), 171–179. DOI: 10.1056/NEJM199801153380307.

17. Smisek, R., Smíšková, K., Smíšková, Z. (2019). Spiral Stabilization of the Spine: Treating a Herniated Intervertebral Disc and Scoliosis: Method Spiral Stabilization of the Spine: SMíšek System. ISBN 9788088267287.

18. Van Praag, H., Kempermann, G., Gage, F. H. (1999). Running increases cell proliferation and neurogenesis in the adult mouse dentate gyrus. *Nature Neuroscience*, *2*, 266–270. DOI: 10.1038/6368.

УДК 373.31+372.878(510)
ББК Ч426.853-243 ГРНТИ 14.25.07 Код ВАК 5.8.2

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО КРУГОЗОРА УЧАЩИХСЯ КИТАЙСКИХ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛ

Ван Цзыжуй,
аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, 2388704274@qq.com

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: начальная школа; младшие школьники; музыкальное образование; начальное обучение музыке; музыкальный кругозор; фортепианное обучение; китайская фортепианная музыка; критерии оценивания; диагностический инструментарий; уровень сформированности; национально-стилевая специфика

АННОТАЦИЯ. Вопрос о том, как объективно оценить уровень сформированности музыкального кругозора у младших школьников, осваивающих фортепианный репертуар с выраженной национально-стилевой спецификой, остается актуальным. В настоящем исследовании музыкальный кругозор рассматривается как интегративное личностное образование, объединяющее содержательно-информативную, эмоционально-чувственную и оценочную стороны музыкального опыта. В связи с этим была поставлена задача теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить критериально-диагностический инструментарий, ориентированный на оценку музыкального кругозора учащихся начальных классов на материале фортепианных произведений китайских композиторов XX в. Диагностика проводилась в два этапа. В ходе работы была разработана трехкомпонентная структура музыкального кругозора, включающая содержательно-информативный (или интеллектуальный), эмоционально-чувственный (или эмоциональный) и потребностно-ценностный (или оценочный практический) компоненты. Для каждого из них определены наблюдаемые показатели и трехуровневая шкала. Впервые предложен критериально-диагностический инструментарий, позволяющий оценивать музыкальный кругозор через восприятие китайской фортепианной музыки XX в. Теоретическая значимость работы заключается в уточнении структуры музыкального кругозора применительно к фортепианному обучению и расширении основ музыкального оценивания. Практическая ценность определяется возможностью применения разработанного инструментария педагогами для объективной фиксации динамики развития кругозора и корректировки учебного процесса. Созданный и апробированный диагностический комплекс способен служить надежным средством обратной связи в практике музыкального образования и открывает перспективы для дальнейшего развития интегративных подходов к оценке музыкальных компетенций младших школьников.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Ван, Цзыжуй. Методика оценки уровня сформированности музыкального кругозора учащихся китайских начальных школ / Ван Цзыжуй // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 90–98.

METHOD OF ASSESSING THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF THE MUSICAL HORIZON OF STUDENTS IN CHINESE PRIMARY SCHOOLS

Wang Zirui,
Postgraduate Student, Herzen University, Russian Federation, Saint Petersburg

KEYWORDS: primary school; primary school students; music education; elementary music instruction; musical outlook; piano teaching; Chinese piano music; assessment criteria; diagnostic tools; level of development; national-stylistic specificity

ABSTRACT. The question of how to objectively assess the level of musical horizons among younger schoolchildren who master the piano repertoire with pronounced national and stylistic specifics remains relevant. In this study, musical outlook is considered as an integrative personal formation that unites the content-informational, emotional-sensory and evaluative aspects of musical experience. The task was set to theoretically substantiate, develop and experimentally test criteria-diagnostic tools aimed at assessing the musical horizons of primary school students based on the material of piano works by Chinese composers of the 20th century. In the course of the work, a three-component model of musical horizons was developed, including informative and meaningful, emotional and sensual, and aesthetically evaluative components. For the first time, a criterion-diagnostic toolkit has been proposed that makes it possible to assess musical horizons through the perception of Chinese piano music of the 20th century. The theoretical significance of the work lies in clarifying the structure of musical horizons in relation to piano teaching and expanding the foundations of musical assessment. The practical value is determined by the possibility of using the developed tools by teachers to objectively record the dynamics of the development of horizons and adjust the educational process.

FOR CITATION: Wang, Zirui. (2026). Method of Assessing the Level of Development of the Musical Horizon of Students in Chinese Primary Schools. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 90–98.

Введение

Внедрение обновленных государственных стандартов[1] в систему начального музыкального образования приводит к заметной трансформации подходов к педагогиче-

[1] Министерство образования КНР. Стандарт учебной программы по искусству для обязательного образования (издание 2022 г.). Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета, 2022. 114 с.

© Ван Цзыжуй, 2026

скому оцениванию. Если раньше акцент делался преимущественно на выявлении исполнительских ошибок, то сегодня большее значение приобретает оценка как инструмент мониторинга качества образовательного процесса. На практике область музыкального кругозора остается наименее проработанной в системе педагогической диагностики. Учителя вынуждены опираться лишь на субъективные впечатления и интуитивные представления о степени «музыкальной развитости» ученика, что неизбежно затрудняет как объективное отслеживание динамики, так и своевременную корректировку педагогических стратегий.

Для детских сочинений китайской фортепианной музыки XX в. характерны пентатоника, программность, а также стремление средствами фортепиано воспроизводить звучание традиционных китайских инструментов. При этом принадлежность данного репертуара к национальной музыкальной культуре учащихся сама по себе не означает сформированность опыта его осознанного восприятия. Предшествующие фортепианные занятия обследованных школьников не предусматривали систематического освоения китайской фортепианной музыки XX в. В такой ситуации недостаточно определить, вызывает ли произведение эмоциональный отклик у ребенка. Существенно важнее понять, способен ли ученик осознанно воспринимать и осмыслять национально-стилевую специфику данного репертуара для конкретного инструмента – фортепиано. Именно это составляет одно из ключевых проявлений музыкального кругозора.

Следовательно, возникает очевидное противоречие. С одной стороны, современная педагогическая практика нуждается в целенаправленном развитии музыкального кругозора младших школьников, в том числе на материале китайской фортепианной музыки. С другой стороны, до сих пор отсутствует научно выверенная система оценки, которая учитывала бы и возрастные особенности детей, и специфику данного репертуара. Именно этим обстоятельством во многом определяется актуальность настоящего исследования.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке критериально-диагностического инструментария, который позволил бы с достаточной объективностью определять уровень сформированности музыкального кругозора у младших школьников при освоении фортепианных пьес китайских композиторов XX в. Современная музыкально-педагогическая наука располагает уже довольно внушительным массивом работ, посвященных как общим принципам оценивания, так и более частным вопросам диагностики музыкального развития детей. В Китае за последние годы заметно активизировались поиски новых моделей оценивания, созвучных требованиям обновленного Стандарта учебной программы по искусству[1]. Среди них особенно выделяется концепция «трехмерного оценивания», предложенная Чжан Юэ [11], которая стремится объединить диагностику знаний, умений и ценностных ориентаций в единую систему. Несколько иначе подходит к вопросу Чэнь Пин [13], обосновывая принципы множественности и многомерности оценивания в рамках блочного обучения. Автор убедительно иллюстрирует свои идеи на материале раздела «Веселое путешествие в мир народных обычаев». Другие исследователи сосредоточились на практическом воплощении идеи «единства преподавания учения и оценивания». Эффективность такого подхода на уроках музыки в начальной школе подтверждается в работах Ван Юйфэна [1], Юй Ихуа [15], Цзян Цянь [8] и Хуан Янь [6].

Мао Яньсинь [5] обобщает накопленный практический опыт применения формирующего оценивания на музыкальных уроках, а Чжу И [12] убедительно показывает, как можно выйти за пределы традиционной единичной отметки и перейти к более комплексной характеристике достижений учащихся.

Многие публикации последних лет сосредоточены на совершенствовании преподавания слушания музыки и ее анализа. Работы, безусловно, ценные для музыкально-педагогической теории и практики, но их фокус почти целиком удерживается в плоскости общих дидактических аспектов оценивания. Собственно диагностика музыкального кругозора как интегративного личностного образования в них практически не проблематизируется.

Между тем кругозор этот устроен сложно. Он определен через содержательно-информативную составляющую, эмоционально-чувственную способность оценивать ценности музыкальной культуры с опорой на знания, интересы и слушательский опыт, а также через способность сопереживать настроениям, выраженным композитором [7, с. 160]. Для такой многомерной характеристики адекватный диагностический инструментарий до сих пор не создан. Лакуна становится особенно заметной, когда разговор заходит о китайской фортепианной музыке XX в.

[1] Министерство образования КНР. Стандарт учебной программы по искусству для обязательного образования (издание 2022 г.). Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета, 2022. 114 с.

Методология и методы исследования

В основе исследования лежит сочетание системного, личностно ориентированного и поликультурного подходов, что позволило рассмотреть музыкальный кругозор не как набор разрозненных знаний, а как целостное интегративное личностное образование. Такой взгляд охватывает не только информативно-содержательную, но и эмоционально-чувственную сторону музыкального опыта [7]. При этом особое внимание уделено возрастным особенностям младших школьников, т. е. их склонности к образному мышлению и высокой эмоциональной отзывчивости. Именно эти качества становятся отправной точкой для активизации познавательной деятельности в процессе взаимодействия с музыкой [3]. Поликультурный подход, в свою очередь, сместил акцент диагностики с абстрактной эрудиции на способность ребенка ориентироваться в конкретной национальной музыкальной традиции, что соответствует требованиям обновленных образовательных стандартов[1].

На теоретическом этапе был проведен анализ литературы по вопросам педагогического оценивания [11; 13], а также изучена практика реализации единства преподавания, учения и оценивания [1; 2]. В результате моделирования была разработана трехкомпонентная критериальная структура музыкального кругозора. Для каждого компонента определены наблюдаемые показатели и выделены три уровня сформированности: высокий, средний и низкий. Эмпирический этап исследования проводился в форме констатирующего эксперимента на базе Начальной школы № 1 уезда Толи Синьцзян-Уйгурского автономного района КНР. В нем участвовали 30 детей 7–10 лет, уже обладавших начальным опытом игры на фортепиано. Музыкальное воспитание в данной образовательной организации осуществляется как в рамках обязательных уроков музыки, так и в системе внеурочной деятельности, включающей фортепианные кружки и студии. Участники исследования были отобраны из числа учащихся, имевших опыт таких занятий и начальные навыки игры на фортепиано, поскольку диагностическая процедура предусматривала не только слушательские задания, но и индивидуальную практическую работу за инструментом. Диагностика проводилась в рамках опытно-экспериментальной работы на базе школы и включала как групповое прослушивание музыкальных фрагментов, так и индивидуальные задания за фортепиано.

Чтобы получить достаточно объемную и многомерную картину, были задействованы четыре взаимодополняющих метода. Прежде всего, с детьми проводились беседы-опросы, позволявшие выявить степень их осведомленности о пентатонике, тембровой имитации и программности музыкальных произведений. Параллельно велось педагогическое наблюдение. В ходе него фиксировались эмоциональные и двигательные реакции учащихся при прослушивании фрагментов пьес Хэ Лутина, Дин Шандэ и Ван Цзяньчжуна. Отдельно анализировалось исполнение детьми коротких миниатюр. Для преодоления ограниченности детского словарного запаса и более глубокого проникновения в эмоционально-чувственную сферу использовались ассоциативные задания (дети рисовали, подбирали цветовые карточки и рассказывали словесные истории, навеянные музыкой).

Обсуждение и результаты

Разработка методики оценки музыкального кругозора младших школьников исходила из представления о том, что данное личностное образование невозможно адекватно описать через механический подсчет усвоенных сведений о музыке или объем прослушанного репертуара. Подобный подход неизбежно упрощает само явление, тогда как музыкальный кругозор обнаруживает гораздо более сложную внутреннюю организацию – целостное личностное образование, внутри которого взаимодействуют различные уровни восприятия, эмоционального опыта и осмысления музыкального материала. Соответственно, и его диагностика требует иных исследовательских инструментов, выходящих за пределы традиционных проверок.

Музыкальный кругозор трактуется как интегративное личностное образование, включающее содержательно-информативный компонент, эмоционально-чувственную способность воспринимать и оценивать общезначимые ценности музыкальной культуры на основе имеющихся знаний, интересов и опыта, а также умение сопереживать настроениям, воплощенным композитором, осмысливая при этом художественно-выразительные средства произведения [7, с. 160]. Именно данное определение стало отправной теоретической конструкцией для всей последующей диагностической работы, хотя в процессе исследования акценты внутри него постепенно уточнялись и конкретизировались.

На необходимость рассматривать познавательную и эмоциональную стороны музыкального восприятия как взаимосвя-

[1] Министерство образования КНР. Учебный план для обязательного образования (издание 2022 г.). Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета, 2022. С. 11–12.

занные указывают И. С. Кобозева и Ю. В. Величко. В младшем школьном возрасте воздействие музыки на чувственную сферу ребенка способствует пробуждению глубокого эмоционального опыта, который, в свою очередь, активизирует усвоение знаний и стимулирует познавательную деятельность в целом [3, с. 25–26]. В этом контексте диагностика музыкального кругозора не может ограничиваться исключительно когнитивными показателями.

Именно в китайской фортепианной музыке XX в., пронизанной программностью и звукоизобразительностью, все три интересующих нас компонента могут проявиться слитно, без искусственного вытягивания каждого по отдельности. Результат прямо зависит от того, способен ли материал одновременно будить слуховую наблюдательность, воображение и аналитическую рефлексию ребенка [10, с. 155]. Чэнь Цзяньхун, анализировавший педагогические стратегии учителя на уроке слушания совсем на другом материале, пришел к близкому заключению, – подлинно осмысленное музыкальное восприятие начинается лишь там, где ребенок начинает различать за звуковой тканью конкретные образы и связывать их с выразительными приемами [14]. Оба исследователя, по сути, указывают на одно и то же: диагностику нельзя отрывать от живого процесса, в котором слуховое внимание, эмоция и мысль срабатывают одновременно.

Три линии, образующие каркас оценки:

1. содержательно-информативный (или интеллектуальный);
2. эмоционально-чувственный (или эмоциональный);
3. потребностно-ценностный (или оценочный практический).

Первый компонент связан с осведомленностью, т. е. знает ли ученик о ладовой специфике китайской фортепианной миниатюры, о приемах, имитирующих звучание традиционных инструментов, о программных сюжетах, стоящих за пьесами. Второй касается уже не знания, а переживания той меры свободы, с которой ребенок способен перевести это переживание в слово, линию, жест или исполнительское интонирование. Третий пласт высвечивает, насколько осознанно ученик подходит к выбору выразительных средств, улавливает ли он связь между музыкальным языком и художественным образом и может ли, пусть в самой простой, «донаучной» форме, аргументировать собственное впечатление. Каждый из этих компонентов оценивается по своему критерию, но в живой ткани занятия они, разумеется, переплетаются, и наша задача не в том, чтобы их искусственно изолировать, а в том, чтобы заметить их совместную работу.

Каждый из выделенных компонентов был представлен через набор конкретных, наблюдаемых проявлений. В рамках *содержательно-информативного блока* особое внимание уделялось тому, насколько ребенок знаком с термином «пентатоника» и способен ли он выделить этот лад на слух среди других.

Эмоционально-чувственная сфера оценивалась через призму того, насколько адекватно ребенок реагирует на музыку, а также насколько он способен воплотить переживаемое настроение в собственном исполнении. Под адекватностью подразумевалось, что характер произведения, будь то печальная, торжественная, игривая или созерцательная пьеса, вызывает у слушателя соответствующую эмоцию.

В младшем школьном возрасте наибольшие сложности при диагностике обычно возникали с *потребностно-ценностным компонентом*. Например, при обсуждении «Пастушьей флейты» часть детей отмечали легкость мелодии в верхнем регистре, ассоциируя ее со звучанием дудочки. Однако важным показателем становилась способность к элементарному сопоставлению.

Для каждого из представленных критериев были разработаны качественные характеристики, позволяющие различать высокий, средний и низкий уровни сформированности. Так, *высокий уровень* по *информативно-содержательному критерию* демонстрировали учащиеся, которые уверенно распознавали пентатонику, а также интонационные и тембровые имитации китайских народных инструментов. Они могли самостоятельно привести примеры произведений с подобными особенностями и связать музыкальные признаки с образами природы, сельского быта или традиционной культуры Китая. *Средний уровень* выглядел менее устойчивым. Дети обычно узнавали характерные черты музыки после уточняющих вопросов или подсказок. Их представления оставались разрозненными и не складывались в целостную систему. *Низкий уровень*, напротив, свидетельствовал об отсутствии сформированных ориентиров.

Аналогичным образом выстраивалась *градация эмоционально-чувственного компонента*. Наиболее *высокий уровень* демонстрировали те школьники, чьи реакции отличались точностью и заметной дифференцированностью. Такие дети тонко улавливали оттенки настроения, давали развернутые словесные описания собственных переживаний, нередко прибегая к образным ассоциациям, а в исполнительской интерпретации старались передать не только об-

щий характер пьесы, но и ее более тонкие нюансы. *Средний уровень* проявлялся иначе. Ребенок, как правило, верно определял веселое или грустное, но дальше этого продвинуться ему было уже трудно. *Низкий уровень*, напротив, характеризовался либо явной неадекватностью эмоционального отклика, либо его крайней бедностью. Восприятие в таких случаях сводилось преимущественно к примитивным оценкам «нравится или не нравится».

Несколько иная картина складывалась с *эстетически-оценочным компонентом*. *Высокий уровень* предполагал, что учащийся самостоятельно замечает в музыкальном произведении несколько выразительных средств, связывает их с образным содержанием и хотя бы в элементарной форме способен обосновать свои суждения. На *среднем уровне* ребенок обычно мог указать 1–2 средства, но лишь при поддержке наводящих вопросов педагога. Самостоятельный анализ давался ему с заметным трудом. *Низкий уровень* выявлял отсутствие целенаправленного вслушивания.

Уровневая дифференциация, положенная в основу диагностики, восходит к методологическим принципам, сформулированным в классических работах по педагогическому тестированию и оцениванию. Универсальность этих принципов не избавляла, разумеется, от необходимости творчески приспособить их к специфике музыкального искусства, что и было сделано. Сама же логика выстраиваемого подхода вовсе не шла вразрез с теми поисками, которые сегодня определяют динамику китайской системы начального музыкального образования.

Так, трехмерное оценивание, представленное в работах Чжан Юэ [11, с. 17], мыслится как единство диагностики знаний, практических умений и ценностных отношений. Прямыми аналогами в предложенном инструментарии стали информативно-содержательный, культурно-исполнительский и эмоционально-чувственный компоненты. Стратегия множественности и многомерности оценивания, аргументированная Чэнь Пином на материале блочного музыкального обучения [13, с. 68], тоже нашла свое выражение в наборе методов, позволяющих фиксировать музыкальный кругозор не в единственной точке, а в целом спектре проявлений. К этому добавляется императив единства преподавания, учения и оценивания [1; 6; 8; 15]. Именно этот императив подтолкнул к тому, чтобы сделать диагностику не внешним контрольным срезом, а составляющей учебного процесса, которая поддерживает развитие ребенка.

Движение в сторону большей объективности потребовало введения балльной шкалы для каждого показателя. Безошибочное и полностью самостоятельное выполнение задания давало 3 балла. Правильный, но выполненный с опорой на подсказку ответ – 2 балла. Робкое, единичное узнавание оценивалось 1 баллом, ошибочный ответ или отсутствие реакции – 0. Сумма баллов по каждому компоненту переводилась в качественный уровень. Высокий уровень – 70–100 % от максимально возможного балла, средний – 40–69 % и низкий – менее 40 %. Интегральный же показатель музыкального кругозора вычислялся как среднее трех оценок.

В результате проведенной работы был сформирован критериально-диагностический инструментарий, который представляет собой целостную систему, объединяющую теоретические представления о музыкальном кругозоре как интегративном личностном качестве с их практическим воплощением в наблюдаемых и измеряемых показателях.

Экспериментальная апробация разработанного инструментария была встроена в констатирующий этап исследования. Организация этого этапа строилась с опорой на принципы формирующего оценивания и единства преподавания, учения и оценивания – подходы, которые в последние годы активно развиваются в китайской педагогической науке и получают широкое признание [1; 2; 15]. При проектировании, с одной стороны, требовалось обеспечить максимальную объективность и сопоставимость получаемых данных, а с другой – создать для учащихся доброжелательную и психологически комфортную атмосферу, свободную от страха перед проверкой. Особенно важно это было при работе с детьми младшего школьного возраста, поскольку для них ситуация проверки знаний может стать стрессогенной и даже заблокировать естественные проявления музыкальности [6, с. 69].

Главным событием первого дня стало коллективное прослушивание тщательно отобранных фрагментов, выстроенное на принципе контрастного сопоставления. В центр внимания поставили фортепианные миниатюры китайских композиторов XX в.: «Пастушью флейту» Хэ Лутин, «Прятки» Дин Шандэ и отрывок из «Цветных облаков, преследующих луну» Ван Цзяньчжуна. После каждого прослушивания педагог задавал короткие вопросы, побуждая детей описывать характер звучания. С самых первых этапов исследования стала заметна одна характерная особенность восприятия: китайские фортепианные миниатюры почти сразу вовлекали детей эмоционально. Реакции были непосредственными и трудно скрываемыми. Кто-то начинал ед-

ва заметно покачиваться в ритме музыки, кто-то улыбался, а в особенно тихих и сосредоточенных эпизодах дети, напротив, замирали, словно прислушиваясь к внутреннему движению звучания. При этом словесно оформить собственные впечатления большинству учащихся оказывалось непросто.

Второй диагностический день строился вокруг индивидуального взаимодействия педагога с каждым ребенком, что позволяло рассмотреть все три компонента музыкального кругозора в более личной и менее формализованной ситуации общения. Работа включала несколько взаимосвязанных этапов: беседу, практическое задание за инструментом и ассоциативно-творческую часть.

Практическая часть работы, выполнявшаяся непосредственно за фортепиано, должна была помочь разглядеть, в какой мере ребенок способен обращаться с выразительными средствами осознанно, а не просто опираясь на интуицию. Одно из заданий представляло собой ритмическую имитацию. Педагог прохлопывал или простукивал ритмический рисунок, заимствованный из китайской народной музыки, а ребенок должен был его повторить. Необходимость совладать с нерегулярными акцентами и синкопами превращалась для многих учащихся в серьезное испытание и одновременно служила точным диагностическим сигналом. Дети, быстро и без искажений схватывавшие ритмический узор, демонстрировали заметно более высокую слуховую гибкость, – свойство, которое, как отмечается, выступает одной из предпосылок расширения музыкального кругозора [12, с. 82].

Иначе была устроена работа с ладовым слухом. Здесь ребенку сначала предлагали повторить голосом, а затем подобрать на клавиатуре короткую попевку из 2–3 звуков, исполненную педагогом. Внешне простое задание требовало, по сути, тонкой координации слуха и голоса и, что важнее, умения воспринять специфическую ладовую интонацию, не пытаясь непроизвольно соотнести ее с привычными по предшествующему учебному опыту мажорно-минорными моделями.

Особняком стояло задание на элементарную импровизацию, диагностическая ценность которого исключительна. Учащемуся давали возможность сочинить короткую мелодию, пользуясь только черными клавишами, и вложить ее в заданный образ: «капли дождя», «порхающая бабочка» или «лунный свет». Отсутствие фальшивых нот снимало страх ошибки и раскрепощало, и часто именно в этих импровизациях проступало подлинное понимание музыкального образа, как раз то понимание, которое ускользало в словесных ответах.

После этапа индивидуальной работы следовал ассоциативно-творческий блок: детям вновь предлагалось прослушать один из китайских музыкальных фрагментов, но теперь выразить свои впечатления не словами, а с помощью рисунка или выбора цветных карточек. Такой подход, как показывают исследования, особенно эффективен при работе с младшими школьниками, поскольку позволяет зафиксировать эмоциональный отклик, минуя ограниченные возможности вербального выражения, и выявить те пласты переживаний, которые еще не могут быть артикулированы [4, с. 73]. В рисунках к пьесе «Цветные облака, преследующие луну» часто встречались плавные, изогнутые линии голубых, серебристых и золотых оттенков. Сами дети объясняли их как «облака, которые плывут и переливаются».

Обработка данных осуществлялась путем перевода качественных проявлений в балльные оценки с последующим суммированием по компонентам, что позволило получить многомерную картину исходного уровня сформированности музыкального кругозора у обследованных младших школьников. Первое, что бросалось в глаза, это выраженная неравномерность в развитии трех компонентов. Подобная тенденция оказалась характерной для подавляющего большинства участников. Наиболее низкие показатели пришлись на информативно-содержательный компонент. Средний балл по нему заметно не дотягивал до уровня, который можно было бы считать средним, и это отчетливо проявилось в ответах детей. Практически никто не связывал характерное звучание с конкретными средствами – ладовой основой, имитацией тембров народных инструментов или программными названиями. Даже те немногие ученики, которые интуитивно улавливали колорит в пьесах Хэ Лутина, не могли объяснить свою догадку и ограничивались словами об «особом настроении». Наблюдения лишний раз подтверждают, что без целенаправленной педагогической работы национально-стилевые особенности музыки остаются для младших школьников нераспознанными. Они остаются на уровне общего слухового впечатления [2, с. 5], не переходя в осознанное распознавание конкретных национально-стилевых признаков.

По эмоционально-чувственному компоненту картина выглядела несколько лучше. Средние баллы здесь оказались выше, чем в информативном и эстетическом блоках. Дети довольно живо откликались на

звучавшую музыку: энергичный, танцевальный эпизод из «Пряток» неизменно вызывал улыбки и непроизвольные движения, а «Колыбельная» Хэ Лутина или медленная часть «Цветных облаков» погружала класс в сосредоточенность.

Однако при более внимательном рассмотрении становилось ясно, насколько эта реакция остается недифференцированной. Переход от общего эмоционального схватывания к более тонкому и осознанному восприятию без помощи педагога практически не происходил. Между тем именно в младшем школьном возрасте этот процесс особенно важен. Дети еще не определились в своих способностях и склонностях, а музыка, воздействуя на их чувственный мир, способна пробуждать глубинный опыт, помогать усваивать знания из разных областей и активизировать познавательную деятельность в целом [5, с. 72]. Без педагогического посредничества этот ценный ресурс остается по большей части невостребованным, а природная эмоциональная отзывчивость так и не перерастает в осознанное отношение к музыке.

Как и можно было предположить, наиболее слабые результаты были зафиксированы в рамках эстетически-оценочного компонента. Учащиеся обеих групп почти не демонстрировали способности осмысленно и словесно описывать выразительные средства музыкального произведения.

Подобная ограниченность восприятия проявлялась и в исполнительской практике. Формально освоенный нотный текст еще не приводил к художественно убедительному исполнению. Характерные для китайской фортепианной музыки приемы звукоподражания учащимися практически не распознавались, а потому и не находили отражения в исполнении. В этом отношении полученные наблюдения во многом совпадают с выводами Юй Ихуа. Исследователь, анализируя подходы к организации уроков слушания музыки, подчеркивает, что умение соотносить музыкальный образ с конкретными средствами выразительности не возникает спонтанно и требует продолжительной педагогической работы [15, с. 114].

Сравнение результатов по трем компонентам позволило выявить противоречие, которое впоследствии стало определяющим для построения формирующего эксперимента. Диагностика показала, что младшие школьники изначально обладают достаточно высокой эмоциональной отзывчивостью к музыке, в том числе на музыкальный материал, ранее недостаточно представленный в их учебном опыте. Однако сама по себе эмоциональная реакция еще не обеспечивает полноценного понимания, о чем упоминает и Инь Даньхун в своей работе [2, с. 5].

На этом фоне особенно заметной оказалась диспропорция между эмоциональным компонентом и двумя другими – информативно-содержательным и эстетически-оценочным. Именно они в младшем школьном возрасте требуют целенаправленных педагогических усилий, тогда как их развитие оказалось значительно менее выраженным. В известной степени эта логика соотносится с концепцией трехмерного оценивания, согласно которой знания, практические умения и ценностно-эстетические отношения должны развиваться как взаимосвязанные элементы единой системы. Попытка изолированного формирования одного компонента неизбежно приводит к искажению общей картины музыкального развития [1, с. 152]. Полученные данные фактически свидетельствовали о том, что само по себе включение китайских фортепианных пьес в учебный репертуар еще не гарантирует формирования полноценного музыкального кругозора.

Обобщение материалов констатирующего этапа позволило яснее увидеть, в каких именно направлениях требовалось педагогическое вмешательство. Прежде всего, необходимо было существенно расширить содержательную базу знаний учащихся, но не через сухое лекционное изложение фактов, а посредством ярких, зрительно и слухово запоминающихся образов. Дети должны были познакомиться с подлинным звучанием традиционных китайских инструментов, с живописью и поэзией эпохи Тан. Важной задачей стало целенаправленное развитие у школьников умения различать в музыке знакомые и ранее не осмысленные элементы музыкального языка, соотносить их с культурными первоисточниками. Процесс приносит плоды только при условии регулярной и содержательной обратной связи, помогающей ребенку осознавать как уже достигнутые успехи, так и остающиеся зоны развития [8, с. 144].

Наконец, требовалось выстроить методику, в которой работа над штрихами, динамикой, педализацией переставала бы быть самоцелью. Технические навыки должны были вырастать естественным образом из глубокого погружения в образный мир произведения [9, с. 100], когда осмысленное и прочувствованное исполнение рождается из понимания и личного переживания музыки, а не из механического выполнения педагогических указаний.

Выводы

Разработка критериально-диагностического инструментария исходно потребовала одновременно теоретического обосно-

вания и экспериментальной проверки. В фундамент методики легло понимание музыкального кругозора как целостного интегративного личностного образования. Из этого представления и выросла трехкомпонентная критериальная модель. Каждый компонент удалось конкретизировать через систему доступных наблюдению показателей и трехуровневую шкалу (высокий, средний, низкий). Диагностический комплекс, включивший беседу-опрос, педагогическое наблюдение, анализ исполнения и ассоциативные задания, нацелен на выявление качества эмоционального отклика и, что не менее важно, способность ребенка высказывать хотя бы элементарное эстетическое суждение о выразительных средствах.

Полученные данные обнажили довольно устойчивое противоречие. Эмоциональная отзывчивость детей, как правило, остается сравнительно сохранной, тогда как когнитивная и оценочная составляющие кругозора явно западают. Именно этот разрыв и делает неизбежным целенаправленное педагогическое вмешательство.

Представленная методика имеет важное практическое значение, так как предоставляет объективный инструмент для организации обратной связи. Она позволяет не только определить текущий уровень музыкального кругозора, но и отслеживать его изменения, оперативно корректируя содержание и методы обучения. Исследование открывает перспективы для дальнейшей работы. Необходимо проверить надежность предложенного инструментария на более крупных и разнообразных выборках, включающих учащихся из различных регионов Китая и других стран, что поможет уточнить уровневые нормы и сделать методику более универсальной.

Если пытаться наметить, куда может двигаться исследовательская мысль дальше, то в первую очередь приходится говорить о расширении арсенала диагностических средств, причем не просто об их механическом добавлении. Определенный интерес здесь представляет одновременное использование количественных шкал экспертной оценки и инструментов цифровой фиксации самого исполнительского процесса. Дело не только в том, что такое совмещение способно повысить объективность анализа. Оно задает более тонкую сетку для регистрации результатов, делает показатели ощутимо более дифференцированными, а это критически важно, когда мы имеем дело со сложными, многослойными процессами, характерными для музыкального образования.

Параллельно углубление данной линии способно перестроить и сами теоретические представления о том, как именно у младших школьников «вызревает» музыкальный кругозор, какие закономерности здесь действуют и насколько они устойчивы. Иными словами, речь идет не о пополнении коллекции частных фактов, а о возможности заново проблематизировать уже, казалось бы, устоявшиеся схемы.

Что же касается прикладного выхода, то он столь же значим. Уточнение подходов к музыкальному образованию, опирающееся на такой расширенный инструментарий, дает шанс заметно перестроить повседневные педагогические практики и позволяет привести их в более строгое соответствие с логикой обновленных государственных стандартов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван, Юйфэн. Исследование педагогического оценивания в начальной школе на основе единства «преподавание – учение – оценивание» / Ван Юйфэн // Еженедельник «Экзамены». – 2024. – № 41. – С. 151–154.

2. Инь, Даньхун. Исследование стратегий формирующего оценивания музыкальной деятельности в начальной школе, направленных на развитие компетенций / Инь Даньхун, Ван Янь // Музыкальное образование в школе. – 2024. – № 8. – С. 3–7.

3. Кобозева, И. С. Активизация музыкально-познавательной деятельности детей в процессе обучения игре на фортепиано / И. С. Кобозева, Ю. В. Величко // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – 2012. – № 5 (26). – С. 23–26. – EDN MSPZFB.

4. Линн, Р. Л. Тестирование и оценивание в обучении / Р. Л. Линн, Н. Э. Гронлунд. – Пекин : Издательство легкой промышленности Китая, 2003. – 183 с.

5. Мао, Яньсинь. Исследование и применение формирующего оценивания на уроках музыки в начальной школе / Мао Яньсинь // Современное преподавание. – 2022. – № 7. – С. 72–73.

6. Хуан, Янь. Предварительное исследование единства преподавания, учения и оценивания на уроках музыки в начальной школе в контексте политики «двойного снижения» / Хуан Янь // Сфера образования. – 2022. – № 7. – С. 68–70.

7. Цзыжуй, В. Характеристика музыкального кругозора в теоретической педагогике России и Китая / В. Цзыжуй, И. С. Кобозева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2025. – Т. 1, № 4 (107). – С. 155–163. – DOI: 10.24412/2224-0772-2025-107-155-163. – EDN QRWVFT.

8. Цзян, Цянь. Практика урока музыки в начальной школе на основе «единства преподавания, учения и оценивания» / Цзян Цянь // Родители. – 2022. – № 4. – С. 143–145.

9. Чжан, Вэньси. Развитие музыкального интереса в обучении детей игре на фортепиано / Чжан Вэньси // Голос Желтой реки. – 2018. – № 12. – С. 100–101.

10. Чжан, Линь. Исследование путей преподавания музыкального слушания (анализа) в младших классах начальной школы в рамках нового стандарта / Чжан Линь // Китайский национальный экспо. – 2025. – № 7. – С. 154–156.

11. Чжан, Юэ. Трехмерное оценивание: практика модели оценивания музыкального образования на уровне обязательного образования / Чжан Юэ // Музыкальное образование в школе. – 2025. – № 6. – С. 15–19.

12. Чжу, И. От «одного» ко «многим»: расширение форм оценивания на уроке музыки – на примере урока «Барабан гремит» / Чжу И // Цзянсийское образование. – 2022. – № 6. – С. 82–83.

13. Чэнь, Пин. Множественность, многомерность, разнообразие: стратегии реализации оценивания при крупнотемном (блочном) музыкальном обучении: на примере самостоятельно сконструированного раздела «Веселое путешествие в мир народных обычаев» / Чэнь Пин // Исследования в области начального образования. – 2024. – № 20. – С. 68–70.

14. Чэнь, Цзяньхун. О педагогических стратегиях учителя на уроках слушания музыки в младших классах начальной школы: на примере урока «Кошачий вальс», проведенного учителем высшей категории Хуан Мэйхуа / Чэнь Цзяньхун // Музыка севера. – 2017. – Т. 37, № 10. – С. 129.

15. Юй, Ихуа. Практический анализ «единства преподавания, учения и оценивания» на уроке музыки в начальной школе / Юй Ихуа // Преподавание по новым программам. – 2021. – № 13. – С. 114–115.

REFERENCES

1. Wang, Yufeng. (2024). Issledovanie pedagogicheskogo otsenivaniya v nachal′noy shkole na osnove edinstva «prepodavanie – uchenie – otsenivanie» = A study of pedagogical assessment in primary school based on the unity of “teaching – learning – assessment”. *Exams (Weekly)*, *41*, 151–154.

2. Yin, Danhong, Wang, Yan. (2024). Issledovanie strategiy formiruyushchego otsenivaniya muzykal′noy deyatel′nosti v nachal′noy shkole, napravlennykh na razvitie kompetentsiy = A study of formative assessment strategies for music activities in primary school aimed at competence development. *Music Education in Schools*, *8*, 3–7.

3. Kobozeva, I. S., Velichko, Yu. V. (2012). Aktivizatsiya muzykal′no-poznavatel′noy deyatel′nosti detey v protsesse obucheniya igre na fortepiano = Activation of musical and cognitive activity of children in the process of learning to play the piano. *Current Issues in Higher Music Education*, *5*(26), 23–26. EDN MSPZFB.

4. Linn, R. L., Gronlund, N. E. (2003). Testirovanie i otsenivanie v obuchenii = Testing and assessment in teaching. Beijing: China Light Industry Press, 183 p.

5. Mao, Yanxin. (2022). Issledovanie i primenenie formiruyushchego otsenivaniya na urokakh muzyki v nachal′noy shkole = Research and application of formative assessment in primary school music lessons. *Modern Teaching*, *7*, 72–73.

6. Huang, Yan. (2022). Predvaritel′noe issledovanie edinstva prepodavaniya, ucheniya i otsenivaniya na urokakh muzyki v nachal′noy shkole v kontekste politiki «dvoynogo snizheniya» = A preliminary study of the unity of teaching, learning and assessment in primary school music lessons in the context of the “double reduction” policy. *Sphere of Education*, *7*, 68–70.

7. Zirui, W., Kobozeva, I. S. (2025). Kharakteristika muzykal′nogo krugozora v teoreticheskoy pedagogike Rossii i Kitaya = Characteristics of musical horizons in theoretical pedagogy of Russia and China. *Domestic and Foreign Pedagogy*, *1*, *4*(107), 155–163. DOI: 10.24412/2224-0772-2025-107-155-163. EDN QRWVFT.

8. Jiang, Qian. (2022). Praktika uroka muzyki v nachal′noy shkole na osnove «edinstva prepodavaniya, ucheniya i otsenivaniya» = Practice of a primary school music lesson based on the “unity of teaching, learning and assessment”. *Parents*, *4*, 143–145.

9. Zhang, Wenxi. (2018). Razvitie muzykal′nogo interesa v obuchenii detey igre na fortepiano = Development of musical interest in teaching children to play the piano. Voice of the Yellow River, *12*, 100–101.

10. Zhang, Lin. (2025). Issledovanie putey prepodavaniya muzykal′nogo slushaniya (analiza) v mladshikh klassakh nachal′noy shkoly v ramkakh novogo standarta = A study of ways of teaching music listening (analysis) in primary school junior grades within the new standard. *China National Expo*, *7*, 154–156.

11. Zhang, Yue. (2025). Trekhmernoe otsenivanie: praktika modeli otsenivaniya muzykal′nogo obrazovaniya na urovne obyazatel′nogo obrazovaniya = Three-dimensional assessment: Practice of a music education assessment model at the compulsory education level. Music Education in Schools, *6*, 15–19.

12. Zhu, Yi. (2022). Ot «odnogo» ko «mnogim»: rasshirenie form otsenivaniya na uroke muzyki – na primere uroka «Baraban gremit» = From “one” to “many”: Expanding forms of assessment in a music lesson – the example of the lesson “The drum thunders”. *Jiangxi Education*, *6*, 82–83.

13. Chen, Ping. (2024). Mnozhestvennost′, mnogomernost′, raznoobrazie: strategii realizatsii otsenivaniya pri krupnotemnom (blochnom) muzykal′nom obuchenii: na primere samostoyatel′no skonstruirovannogo razdela «Veseloe puteshestvie v mir narodnykh obychaev» = Multiplicity, multidimensionality, diversity: Strategies for implementing assessment in large-theme (modular) music teaching – the example of a self-designed unit “A joyful journey into the world of folk customs”. *Research in Primary Education*, *20*, 68–70.

14. Chen, Jianhong. (2017). O pedagogicheskikh strategiyakh uchitelya na urokakh slushaniya muzyki v mladshikh klassakh nachal′noy shkoly: na primere uroka «Koshachiy val′s», provedennogo uchitelem vysshey kategorii Khuan Meykhua = On teacher’s pedagogical strategies in music listening lessons in primary school junior grades – the example of the lesson “Cat’s waltz” taught by a top-category teacher Huang Meihua. *Music of the North*, *37*(10), 129.

15. Yu, Yihua. (2021). Prakticheskiy analiz «edinstva prepodavaniya, ucheniya i otsenivaniya» na uroke muzyki v nachal′noy shkole = Practical analysis of the “unity of teaching, learning and assessment” in a primary school music lesson. *Teaching Under New Curricula*, *13*, 114–115.

УДК 37.014.6
ББК Ч420.442 ГРНТИ 14.01.11 Код ВАК 5.8.1

ВНУТРЕННЯЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ С НИЗКИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ С УЧЕТОМ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

Попова Наталья Юрьевна,
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-8443-2828
старший методист, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, Российская Федерация, г. Тюмень, n.popova@togirro.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: школы с низкими образовательными результатами; внутренняя система оценки; качество школьного образования; формирующее оценивание; портфолио; школьники; низкие образовательные результаты

АННОТАЦИЯ. Проблема исследования заключается в необходимости трансформации внутренней системы оценки качества образования в школах с низкими образовательными результатами для повышения их эффективности с учетом персонифицированного подхода. Цель исследования – разработать и обосновать модель внутренней системы оценки качества образования для школ с низкими образовательными результатами, основанную на диагностико-развивающем подходе и персонифицированном сопровождении обучающихся и педагогов. Методологическая основа опирается на теорию развивающего обучения Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, идеи личностно ориентированного образования И. А. Зимней, В. В. Серикова, А. П. Тряпицыной, подходы к управлению качеством образования М. М. Поташника, П. И. Третьякова и научные положения о диагностике образовательных организаций Н. С. Подходовой. В ходе исследования применялись анализ научной литературы, сопоставление, конкретизация, синтез и обобщение, а также эмпирические, количественные и качественные методы анализа результатов. Основные результаты: разработана трехблочная модель индикаторов внутренней системы оценки качества образования, включающая кадровый потенциал, образовательную среду (взаимодействие с семьями), обоснованы механизмы персонифицированного сопровождения и интегрированы цифровые инструменты на примере платформы МЭШ. Научная новизна состоит в сочетании трехблочной модели с персонифицированным подходом и цифровизацией оценки качества образования. Практическая значимость заключается в возможности внедрения модели в школах с низкими образовательными результатами для выявления дефицитов, разработки программ развития и мониторинга динамики изменений. Выводы подтверждают: переход к диагностико-развивающей модели внутренней системы оценки качества образования помогает выявлять причины низких результатов, а персонифицированный подход повышает адаптивность школы и создает условия для справедливого образования с учетом индивидуальных потребностей участников процесса.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Попова, Н. Ю. Внутренняя система оценки качества образования в школах с низкими образовательными результатами с учетом персонифицированного подхода / Н. Ю. Попова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 99–110.

AN INTERNAL SYSTEM FOR ASSESSING THE QUALITY OF EDUCATION IN SCHOOLS WITH LOW EDUCATIONAL RESULTS, TAKING INTO ACCOUNT A PERSONALIZED APPROACH

Popova Natalia Yurievna,
Senior Methodologist, Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education, Russian Federation, Tyumen

KEYWORDS: schools with low educational results; internal education system; quality of school education; formative assessment; portfolio; school students; low educational outcomes

ABSTRACT. The problem of the study is the need to transform the internal system of education quality assessment in schools with low educational results to increase their effectiveness, taking into account a personalized approach. The purpose of the study is to develop and substantiate a model of internal system of education quality assessment for schools with low educational results, based on a diagnostic and developmental approach and personalized support for students and teachers. The methodological basis is based on the theory of developmental education by L. S. Vygotsky, V. V. Davydov, and D. B. Elkonin, the ideas of personality-oriented education by I. A. Zimnyaya, V. V. Serikov, and A. P. Tryapitsyna, the approaches to quality management in education by M. M. Potashnik and P. I. Tretyakov, and the scientific principles of diagnostics in educational organizations by N. S. Podkhodova. The research used the analysis of scientific literature, comparison, concretization, synthesis and generalization, as well as empirical, quantitative and qualitative methods of analyzing the results. Main results: a three-block model of CSR indicators has been developed, including human resources, educational environment (interaction with families), mechanisms for personalized support have been substantiated, and digital tools have been integrated using the example of the MESH platform. The scientific novelty lies in the combination of a three-block model with a personalized approach and the digitalization of education quality assessment. The practical significance lies in the possibility of implementing the model in schools to identify deficiencies, develop development programs, and monitor the dynamics of changes. The findings confirm that the transition to the diagnostic and developmental model of internal system of education quality assessment helps to identify the causes of low results, while the personalized approach enhances the school's adaptability and creates conditions for fair education that takes into account the individual needs of the participants.

© Попова Н. Ю., 2026

FOR CITATION: Popova, N. Yu. (2026). An Internal System for Assessing the Quality of Education in Schools with Low Educational Results, Taking into Account a Personalized Approach. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 99–110.

В современных условиях развития российского образования особую значимость приобретает проблема повышения качества обучения в школах с низкими образовательными результатами (далее – ШНОР). Традиционная модель внутренней системы оценки качества образования (далее – ВСОКО), ориентированная преимущественно на фиксацию итоговых показателей (ЕГЭ, ОГЭ, ВПР), не позволяет в полной мере выявить глубинные причины низких результатов и определить эффективные пути развития данных образовательных организаций. Необходимость трансформации ВСОКО обусловлена требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273 ФЗ, стратегическими задачами национальных проектов в сфере образования, а также рекомендациями международных организаций, в том числе ЮНЕСКО. Существующая практика ВСОКО в ШНОР зачастую ограничивается оценкой «результата продукта» – абсолютных показателей успеваемости. При этом недостаточно внимания уделяется анализу «результата процесса»: качеству управленческих решений, степени реализации образовательных практик, индивидуальному прогрессу обучающихся, эффективности мер педагогической поддержки. Это приводит к тому, что данные внутренней системы оценки качества образования используются преимущественно как инструмент фиксации проблем, а не как основа для разработки адресных программ развития.

Цель исследования – разработать и обосновать модель внутренней системы оценки качества образования для школ с низкими образовательными результатами, основанную на диагностико-развивающем подходе и персонифицированном сопровождении обучающихся и педагогов.

Определим следующие задачи исследования: проанализировать эволюцию подходов к оценке качества образования в России и мире, выявить ключевые тенденции; обосновать необходимость перехода от контрольно-надзорной к диагностико-развивающей модели ВСОКО в ШНОР; разработать трехблочную модель индикаторов ВСОКО, учитывающую кадровые, средовые и социально-коммуникативные аспекты функционирования образовательной организации; определить механизмы реализации персонифицированного подхода в рамках ВСОКО для обучающихся через индивидуальные образовательные маршруты, формирующее оценивание, портфолио достижений / для педагогов через диагностику профессиональных дефицитов, адресное методическое сопровождение, психологическую поддержку.

Предмет исследования – механизмы внедрения диагностико-развивающей модели внутренней системы оценки качества образования с элементами персонификации в школах с низкими образовательными результатами.

Методологическую основу исследования составляют положения теории развивающего обучения, разработанные в трудах Л. С. Выготского, В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина; идеи личностно ориентированного образования, представленные в работах И. А. Зимней, В. В. Серикова и А. П. Тряпицыной; концептуальные подходы к управлению качеством образования, обоснованные М. М. Поташником и П. И. Третьяковым; а также научные положения, раскрывающие диагностику и механизмы развития образовательных организаций, отраженные в исследованиях Н. С. Подходовой и Н. Н. Суртаевой.

Научная новизна исследования состоит в разработке трехблочной модели индикаторов внутренней системы оценки качества образования, включающей кадровый потенциал, образовательную среду, взаимодействие с семьями, адаптированной к специфике ШНОР, в обосновании механизмов персонифицированного сопровождения обучающихся и педагогов в рамках ВСОКО, интеграции цифровых инструментов в систему оценки качества образования для автоматизации сбора и анализа данных на примере платформы Московской электронной школы.

Практическая значимость заключается в том, что предложенная модель ВСОКО может быть внедрена в деятельность ШНОР для выявления дефицитов и точек роста образовательной организации, разработки адресных программ развития, оптимизации распределения кадровых, методических и материальных ресурсов, мониторинга динамики изменений в образовательном процессе, снижения административной нагрузки на педагогов за счет цифровизации процедур оценки.

В докладе Международной комиссии по развитию образования ЮНЕСКО «Учиться жить: Мир образования сегодня и завтра» 1972 г. было сформулировано одно из первых определений качества образования, увязанное с глобальной целью социального развития – искоренением неравенства и построением демократического общества на принципах справедливости [11].

«Обеспечение инклюзивного и справедливого качественного образования и содействие возможностям обучения в течение всей жизни для всех» отмечено в Резолюции «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года», принятой Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций в 2015 г. Таким образом, политика, направленная на обеспечение качественного общего образования, не только служит интересам социальной справедливости, но и способствует экономическому развитию, поскольку более высокий уровень образования повышает производительность, расширяет возможности занятости и поддерживает инновации[1].

В контексте современных подходов к оценке качества деятельности школ этот посыл обретает новое звучание: персонифицированный подход позволяет реализовать данные принципы на практике. Он смещает акцент с унифицированных показателей на индивидуальный прогресс каждого учащегося, учет его образовательных потребностей, возможностей и траектории развития, тем самым снижая риски неравенства и создавая условия для справедливого образования.

Определение «качества образования» у Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова не только означает степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением, но и измеряется его соответствием образовательному стандарту [3]. Данное определение «качества образования» отражает связь с современной системой оценивания результатов школ с низкими образовательными результатами. Внутренняя система оценки качества образования в таких школах фокусируется на измерении соответствия достижений учащихся Федеральному государственному образовательному стандарту и предметным стандартам, что соотносится с трактовкой качества как степени удовлетворения ожиданий через соответствие нормам. Кроме того, определение согласуется с мониторингом достижения планируемых результатов обучения, т. е. с оценкой достижения заданного уровня знаний на определенном этапе. Также оно учитывает внешние факторы: при анализе ситуации в ШНОР оценивают материально-техническую оснащенность, квалификацию педагогов и социально-экономический статус учащихся. Таким образом, определение находит воплощение в системе ВСОКО школ с низкими образовательными результатами – как в оценке академических результатов, так и в учете внешних условий образовательного процесса.

Ю. В. Мананникова пишет об оценке качества образования как о важном процессе, позволяющем выявить уровень подготовки выпускников школ и соответствие образовательных услуг определенным стандартам [4]. Подход автора к определению качества образования дает целостную рамку для анализа систем оценки в школах с низкими образовательными результатами. Он позволяет не ограничиваться тестовыми баллами, а учитывать комплекс факторов (кадры, ресурсы, социальный контекст), разрабатывать адресные меры поддержки на основе диагностики, сочетать единые стандарты с региональной гибкостью, а также ориентировать школу на устойчивое развитие, а не на формальное выполнение показателей. Это делает данное определение особенно ценным для модернизации ВСОКО в школах с низкими результатами.

В зарубежной практике к определению оценки качества уже с прошлого столетия применяли личностно ориентированный подход. Так, Дж. Хетти в своем исследовании указывает, что оценка должна не только констатировать факт выполнения задания, но и позволять делать выводы о внутренних ресурсах, продвигающих ученика к выполнению задания, о соразмерности выполненного задания потенциалу ученика [15]. С 2011 г. в США начался переход от фокусировки на оценке результатов экзаменов к практикам, направленным на оказание поддержки школам: впервые сотрудники Государственного департамента образования начали проводить структурированные наблюдения в классах и интервьюировать учителей и учащихся с целью повышения качества обучения и улучшения школьных результатов. Параллельно стали системно опрашивать родителей: если ранее их главным интересом были бытовые и социальные условия в школе и организация взаимодействия детей со сверстниками и педагогами, то теперь акцент сместился на то, какие изменения родители видят и хотят видеть для улучшения результатов обучения в школе. В Англии исследовали опыт школ, функционирующих в сложных социально-экономических условиях, но демонстрирующих высокие образовательные результаты. Исследования показали, что данные школы сфокусировались на учебных достижениях и удерживали внимание и усилия учителей и учеников на их улучшении, а коллективы школ осознают, что от-

[1] Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development // ООН. URL: https://sdgs.un.org/ru/2030 agenda (дата обращения: 21.05.2026).

ветственность и мотивация растут в результате общей вовлеченности, и умеют создавать команду, члены которой чувствуют личную ответственность за происходящие изменения [1].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. в ст. 12 нормативно закреплено следующее определение качества образования: «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы»[1]. На современном этапе ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования» выполняет функцию оценки механизмов управления качеством образования во всех регионах Российской Федерации. Фокус работы сосредоточен на школах с низкими результатами обучения и функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. При этом за последние два десятилетия наблюдаемая эволюция подходов – от контроля к оценке и управлению качеством образования – повлекла за собой изменения как в понимании объектов качества образования, так и в инструментах его оценки и управления на уровне общего образования.

Сегодня качество образования рассматривается как комплексная характеристика, включающая степень соответствия образовательной деятельности и подготовки обучающегося федеральным государственным образовательным стандартам, достижение планируемых результатов образовательной программы, развитие не только предметных знаний, но и метапредметных компетенций и личностных результатов, а также способность системы образования обеспечить самореализацию личности и ее готовность к жизни в быстро меняющемся мире.

Рост ценности образования, являющегося одним из факторов социально-экономического развития страны, определяет необходимость предоставления возможностей каждому обучающемуся получать качественное образование [19]. В фокусе внимания оказались не только знания и навыки, но и условия обучения, включающие образовательную среду, кадровый потенциал, материально-техническое обеспечение, а также результаты воспитания и профессионального самоопределения. Внедрились риск-ориентированный подход в контрольно-надзорной деятельности и мотивирующий мониторинг, который включает оценку не только учебных результатов, но и организации рабочих процессов, эффективности использования ресурсов, цифровизации услуг. Ранее управление качеством образования часто сводилось к вертикальному контролю со стороны государственных органов. Сегодня наблюдаются децентрализация и расширение полномочий образовательных организаций. Школы получили больше свободы в выборе программ и методов обучения, но при этом должны самостоятельно выстраивать системы внутреннего мониторинга качества; усилилась роль самообследования и самодиагностики как инструментов внутреннего управления качеством; развиваются механизмы общественного контроля и независимой оценки качества образования, такие как общественная аккредитация, профессиональная оценка; внедряются программно-целевые подходы в управлении, национальные проекты и стратегические программы развития образования.

Персонифицированный подход в рамках внутренней системы оценки качества образования, согласно М. С. Клепцовой, А. П. Тряпицыной, Н. С. Подходовой и Н. Н. Суртаевой, рассматривается как методологический принцип, предполагающий ориентацию на индивидуальные образовательные потребности, возможности и траекторию развития каждого обучающегося. Это «современное явление, способное позитивно влиять на результаты учебной успешности обучающихся и одновременно на профессионализм педагога при определенной “перестройке” организацией педагогического процесса и знакомстве педагогов с его особенностями» [9, с. 324]. Персонифицированный подход подразумевает использование гибких инструментов оценивания, таких как портфолио, карты прогресса и формирующее оценивание, которые позволяют фиксировать не только академические, но и метапредметные, а также личностные достижения, а еще динамику индивидуального прогресса относительно собственных результатов учащегося. И. В. Феттер, Н. С. Макарова и Э. Р. Диких отмечают, что «процесс персонификации образования и создание соответствующей индивидуальному запросу обучающегося образовательной среды, с учетом вариативности и нелинейности этого процесса, значительно повышают степень возникновения рисков,

[1] Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.10.2026).

причем в зону рисков включаются интересы и деятельность всех субъектов образовательного процесса: обучающегося, родителей, учителей, администрации школы» [13, с. 303]. Ученые выделяют следующие образовательные риски в условиях персонифицированной среды современной школы: прагматизация и фрагментарность обучения, ограниченность и недостаточная избыточность образовательной среды, юридические последствия, связанные с перекладыванием ответственности на школьника и семью, а также ресурсоемкость процессов персонифицированного средообразования. Одной из проблем внедрения персонифицированного подхода во внутреннюю систему оценки качества образования является также риск перекладывания ответственности за ошибки в формировании индивидуального образовательного маршрута на школьника и его семью, что противоречит ч. 7 ст. 28 Федерального закона № 273-ФЗ, возлагающего ответственность за выполнение функций на образовательную организацию. Такие действия «могут повлечь юридические последствия для школы как юридического лица и для учителя как физического лица» [2, с. 161] в рамках КоАП РФ, ТК РФ и иных нормативных актов.

Персонифицированный подход в рамках ВСОКО необходимо реализовывать на двух уровнях. На уровне обучающихся это осуществляется через разработку индивидуальных образовательных маршрутов, дифференцированное обучение, мониторинг вовлеченности и динамики достижений, использование портфолио; данному направлению посвящены исследования И. А. Зимней, В. В. Серикова, В. А. Слободчикова, А. В. Хуторского, А. П. Тряпицыной. На уровне педагогов персонификация реализуется через диагностику профессиональных дефицитов, адресное научно-методическое сопровождение, учет специфики профессиональной ситуации, актуализацию субъектной позиции и психологическую поддержку; эти вопросы исследовали И. Ю. Гутник, Е. Р. Бобровникова, М. А. Варзанова, М. Н. Певзнер.

В качестве методологической основы внутренней системы оценки качества образования для школ с низкими образовательными результатами целесообразно рассматривать *трехблочную модель индикаторов*, позволяющую комплексно оценивать ключевые факторы, влияющие на образовательные достижения обучающихся. Данная модель включает взаимосвязанные блоки, отражающие кадровые, средовые и социально-коммуникативные аспекты функционирования образовательной организации.

Первый блок характеризует кадровый потенциал и состояние благополучия педагогического коллектива. Международные исследования педагогического корпуса связывают высокий уровень стресса с более низкой эффективностью в обучении, более низкой удовлетворенностью работой, более низкой самоотдачей, выгоранием и уходом учителей из профессии[1]. В рамках данного блока предлагается использовать индикаторы профессионального выгорания педагогов, измеряемого посредством опросника MBI в адаптации Н. Е. Водопьяновой [12, с. 360–362], а также долю учителей, прошедших адресное повышение квалификации по вопросам работы с обучающимися, относящимися к категории «трудного» контингента, включая детей из семей с низким социально-экономическим статусом, детей-мигрантов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Указанные показатели позволяют оценить не только ресурсное состояние педагогического коллектива, но и его готовность к работе в условиях повышенной образовательной неоднородности. Важным элементом персонификации в данном случае являются диагностика профессиональных дефицитов педагогов, включающая предметную, методическую, психолого-педагогическую, коммуникативную и цифровую компетенции, разработка индивидуальных образовательных маршрутов для педагогов, адресное научно-методическое сопровождение с учетом специфики школы и контингента обучающихся, а также психологическая поддержка для предотвращения профессионального выгорания.

Второй блок ориентирован на диагностику характеристик образовательной среды и психологического климата. В качестве ключевого индикатора рассматривается уровень психологической безопасности образовательной среды, определяемый на основе анкетирования обучающихся, педагогов и родителей. Психологическая безопасность образовательной среды – «это не только отсутствие угроз и рисков, но и наличие активной культуры поддержки, уважения и личностного роста, которая становится основой для всестороннего развития учащихся и профессионального успеха педагогов» [14, с. 148]. Дополнительно целесообразно учитывать показатель вовлеченности обучающихся в образовательный процесс, в который входят регулярность посещения учебных занятий, участие во внеурочной деятельности и школьных мероприятиях, а также эмоциональная

[1] Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (Teaching and learning international survey). URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/TALIS-2018.pdf (дата обращения: 30.04.2026).

включенность в школьную жизнь. Совокупность данных индикаторов позволяет судить о степени благоприятности школьной среды для обучения и личностного развития учащихся. Персонифицированный подход требует создания условий для самореализации каждого ученика: гибких образовательных траекторий, вариативных форм обучения и психологической поддержки. Первый опыт реализации персонифицированного подхода в образовательной организации Российской Федерации был описан в ГБОУ СОШ № 237 Красносельского района Санкт-Петербурга, которая является членом Метрологического образовательного кластера Росстандарта в Санкт-Петербурге и школой-флагманом реализации данного проекта, а также региональной инновационной площадкой по теме «Саморазвитие ученика как концепт персонификации образования». Хотя данная школа не классифицируется как ШНОР, ее опыт имеет высокую прикладную ценность для школ с низкими результатами обучения. Апробированные инструменты персонификации – индивидуальные образовательные маршруты, формирующее оценивание, рефлексивные практики – могут быть адаптированы к специфике ШНОР и использованы для выявления и устранения индивидуальных учебных дефицитов, повышения мотивации обучающихся, построения адресных программ поддержки, развития метапредметных компетенций и субъектной позиции учащихся.

Третий блок отражает качество взаимодействия образовательной организации с семьями обучающихся. «Относясь к ребенку с позиции персонифицированного подхода, школа, как минимум, учитывает семью как источник и транслятор потребностей, надежд, ожиданий, а затем и целей ребенка в образовательном пространстве» [8, с. 63]. В его составе целесообразно выделять индекс вовлеченности семей с низким социально-экономическим статусом в жизнь школы, который может быть представлен долей родителей, участвующих в родительских собраниях, школьных мероприятиях и волонтерских инициативах. Это означает в первую очередь «вовлечение в помощь своему ребенку: повышение интереса к ребенку, осведомленности о его успехах и проблемах, о возможностях школы, о возможностях дополнительного образования» [10, с. 303]. Наряду с этим подлежит оценке качество коммуникации в системе «школа – семья», определяемое на основе анкетирования родителей и педагогов, а также анализа частоты и результативности взаимодействий. Данный блок позволяет оценить степень включенности семей в образовательный процесс и уровень их партнерского взаимодействия со школой. Персонификация в этом блоке предполагает разработку индивидуальных планов взаимодействия с семьями, учитывающих их социальный статус, образовательные запросы и возможности поддержки ребенка.

В рамках описанной трехблочной модели индикаторов ВСОКО особое значение приобретает четвертый компонент – персонифицированное сопровождение обучающихся. Именно он обеспечивает прямую связь между диагностикой дефицитов и разработкой адресных мер поддержки.

Персонифицированные стратегии обучения становятся все более актуальными в контексте современного образования, где персонификация процесса обучения признается как один из основных факторов успешности образовательной системы [16, с. 117]. Ключевыми инструментами реализации этого компонента выступают формирующее оценивание, критериальное оценивание и портфолио достижений обучающихся. Формирующее оценивание позволяет педагогам получать оперативную информацию о текущем состоянии учебных достижений, уровне вовлеченности и образовательных потребностях учащихся. Это дает возможность своевременно корректировать содержание, методы и темп обучения. Критериальное оценивание обеспечивает прозрачность требований и предсказуемость образовательных результатов. Заранее известные и понятные критерии успеха помогают учащемуся осознанно выстраивать свою образовательную траекторию. Портфолио достижений позволяет фиксировать образовательный путь ребенка в его развитии, отражая академические, внеучебные, метапредметные и личностные результаты. Портфолио служит основой для составления индивидуального образовательного маршрута и планирования дальнейшего развития.

Формирующее оценивание в рамках ВСОКО ориентировано не на фиксацию итогового результата, а на сопровождение индивидуального образовательного продвижения каждого обучающегося. Педагог, не использующий в оценочной деятельности развивающие стратегии административного контроля, не воспринимает оценку как инструмент повышения образовательных результатов учащихся. В отличие от традиционных моделей контроля, оно обеспечивает регулярное получение данных о текущем состоянии учебных достижений, уровне включенности и образовательных потребностях учащихся, «актуализирует учебную самостоятельность каждого обучающегося, позволяет ему анализировать соб-

ственные достижения и самостоятельно находить оптимальные способы своей учебной деятельности» [5, с. 676]; «имеет значимый потенциал в достижении как предметных, так и метапредметных образовательных результатов» [6, с. 87]. Это позволяет педагогам своевременно корректировать содержание, методы и темп обучения, а администрации – принимать управленческие решения, основанные на фактических данных. Таким образом, формирующее оценивание становится важнейшим условием повышения адаптивности образовательной организации. Одним из центральных инструментов формирующего оценивания является обратная связь. Ее значение заключается в том, что учащийся получает не только информацию о допущенных ошибках, но и конкретные рекомендации, позволяющие улучшить результат. Эффективная обратная связь должна быть своевременной, конструктивной и адресной, ориентированной на достижение понятных критериев. При персонифицированном подходе обратная связь становится инструментом индивидуального сопровождения: педагог учитывает стиль обучения ученика, его темп усвоения материала и зоны ближайшего развития. Педагог, используя обратную связь, получает возможность выстраивать индивидуальные траектории сопровождения, особенно для детей, находящихся в зоне риска учебной неуспешности.

Вторым важным элементом формирующего оценивания является критериальное оценивание. Как отмечают исследователи, «оценивание на основе критериев призвано обеспечить возможность сверять учебные достижения отдельного обучающегося с целями освоения образовательной программы вне зависимости от результатов других обучающихся» [18, с. 51]. Его применение обеспечивает прозрачность требований и предсказуемость образовательных результатов: когда критерии успеха известны заранее и сформулированы в доступной форме, учащийся лучше понимает, какие действия приведут к достижению ожидаемого результата. В системе ВСОКО критериальное оценивание позволяет сопоставлять текущие достижения с установленными индикаторами качества, создавая объективную основу для анализа динамики обучения. Это снижает субъективность оценочных процедур и повышает доверие всех участников образовательного процесса к результатам оценки. Персонификация критериального оценивания предполагает возможность адаптации критериев для отдельных категорий учащихся (дети с ОВЗ, одаренные дети, дети-мигранты) при сохранении базовых образовательных стандартов.

Третьим инструментом является портфолио достижений обучающегося. В отличие от единичной отметки, портфолио фиксирует образовательный путь ребенка в его развитии, отражая не только академические, но и внеучебные, метапредметные и личностные результаты. Включение портфолио в ВСОКО позволяет более полно учитывать индивидуальные успехи учащегося, выявлять его сильные стороны, зоны роста и устойчивые интересы. Такой подход способствует признанию разнообразия образовательных достижений и поддерживает позитивную образовательную идентичность ребенка. Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков, Е. Е. Федотова определяют достоинства портфолио как популярной и востребованной педагогической технологии, отмечают, что «существенное значение портфолио придает планированию и самооцениванию учащимся своих образовательных результатов» [7, с. 205]. Персонифицированное портфолио в рамках внутренней системы оценки качества образования должно отражать индивидуальный прогресс учащегося, его достижения в учебной, внеурочной, творческой и социальной деятельности. Оно служит инструментом для мониторинга динамики развития, самооценки, вовлечения родителей и адаптации обучения под потребности ученика.

В Тюменской области представлена возможность ведения Портфолио обучающегося в образовательной системе МЭШ (Московская электронная школа). При этом адаптация персонифицированного портфолио к функционалу МЭШ позволяет избежать дополнительной работы для педагогов благодаря следующим возможностям системы: автоматическому импорту оценок и данных об успеваемости из электронного журнала, синхронизации с расписанием внеурочной деятельности и журналом посещаемости, интеграции с внешними базами данных олимпиад и конкурсов, формированию аналитических отчетов и графиков динамики достижений в автоматическом режиме.

Рассмотрим пример структуры портфолио в МЭШ с учетом персонифицированного подхода.

Первый модуль *личной информации* заполняется во вкладке «Профиль ученика» автоматически. Указываются персональные данные – ФИО, дата рождения, класс, школа – из учетной записи МЭШ. Ручное дополнение требуют разделы личных интересов обучающегося, профессиональных ориентиров, особых образовательных потребностей. Например, коррекционные занятия по русскому языку при дизорфографии.

Второй модуль *индивидуальных образовательных целей и задач* расположен во вкладке «Индивидуальные образователь-

ные маршруты». Для планирования маршрута педагогом вносятся сведения о целях, задачах, сроках, формах работы, ответственных и статусе реализации маршрута. Есть возможность прикрепления файлов, например плана индивидуального образовательного маршрута (далее – ИОМ) в PDF. Отметки о выполнении задач маршрута связаны в системе с уведомлениями педагогу и родителю о сроках выполнения.

Третий модуль *учебных достижений* расположен во вкладке «Успеваемость и работы» и интегрирован с электронным журналом и библиотекой МЭШ; оценки из журнала автоматически импортируются, есть возможность прикрепления работ с комментариями учителя. Доступна фильтрация по предметам, темам, периодам, отображение динамики успеваемости, например график среднего балла по предметам.

Четвертый модуль посвящен *проектам и исследованиям* обучающегося и создается через раздел проектной деятельности. Для этого педагог – руководитель проекта заполняет карточку проекта с указанием названия проекта, роли ученика, методов исследования, результатов, уровня работы, прикрепляет презентации, приложения, отмечает процесс защиты. Для школы есть возможность организации публичной галереи проектов школы.

Пятый модуль посвящен участию в *олимпиадах и конкурсах* и автоматизируется через интеграцию с внешними системами, например РЦОИ, «Олимпиада.ру». Данные об участии и результатах олимпиад импортируются в портфолио. Учащийся, родители и педагоги могут вручную загрузить сканы грамот и сертификатов. Доступны фильтрация по уровням участия – школьный, муниципальный, региональный, а также визуализация наград.

Шестой модуль посвящен *творчеству* и расположен во вкладке «Творчество и хобби». Модуль использует медиабиблиотеку МЭШ. С ее помощью загружаются файлы изображения, аудио, видео, код. Возможны тегирование работ, включение описания проекта в поле «Комментарий», настройка приватности.

Седьмой модуль *внеурочной деятельности* синхронизируется с расписанием внеурочной деятельности, автоматически отображаются выбранные кружки и секции, отображаются отметки о посещении через синхронизацию с журналом внеурочной деятельности. Представлена возможность прикрепления сертификатов и благодарностей, ведения календаря мероприятий с отметками участия.

Восьмой модуль *самооценки и рефлексии* реализуется через интерактивные формы и дневник. В системе представлены готовые анкеты, например «Мои успехи и трудности», текстовый редактор для эссе «Мой образовательный маршрут». Функция еженедельных напоминаний не даст забыть обучающемуся о заполнении дневника рефлексии.

Девятый модуль *отзывов и рекомендаций* не является обязательным для заполнения и используется в образовательных организациях редко. Однако потенциал этого модуля заключается в формировании целостной картины развития учащегося через многогранную обратную связь от учителей и родителей, что способствует актуализации субъектной позиции обучающегося и повышению мотивации к саморазвитию. Модуль доступен для заполнения как учителям, так и родителям через шаблоны отзывов «Сильные стороны», «Потенциал», «Области развития», поле для свободного текста. Учащийся получает уведомления о новых отзывах. Возможен рейтинг отзывов по количеству и позитивности.

Десятый модуль *динамики достижений* расположен во вкладке «Аналитика» и формируется автоматически на основе данных МЭШ: графики среднего балла по предметам, диаграммы вовлеченности с учетом участия в проектах, олимпиадах, кружках, тепловая карта активности в виде календаря с цветовой маркировкой. Функция сравнения с планируемыми результатами индивидуального образовательного маршрута позволяет ученику, родителям и педагогу отследить результативность в формате «план / факт».

Таким образом, третий блок индикаторов предлагаемой модели внутренней системы оценки качества образования для школ с низкими образовательными результатами получает возможность через цифровую среду электронного журнала организовать взаимодействие образовательной организации с семьями учащихся. Для этого в системе МЭШ участникам образовательного процесса определены роли доступа. Ученик обладает правом просмотра и редактирования модулей 1, 6, 8. У педагога есть право просмотра всех разделов и редактирования модулей 2, 3, 4, 9. Родители (законные представители) могут просматривать модули 3, 5, 7, 10 и получать уведомления.

Для внедрения персонифицированного подхода к ведению портфолио обучающихся в школе необходимо создать шаблоны портфолио для разных классов, групп, индивидуальные, назначить ответственных за заполнение и внесение актуальной информации, обучить участников работе в электронном портфолио; провести пилотное тестирование на одной параллели в течение четверти / семестра; провести сбор обрат-

ной связи через форму МЭШ. В дальнейшем масштабировать во всех классах школы. Интегрировать систему с региональными системами оценки качества образования.

Применение портфолио в МЭШ обеспечит автоматизацию сбора данных, что снижает нагрузку на педагогов, прозрачность прогресса для всех участников образовательного процесса, персонификацию обучения через ИОМ и рефлексию, мотивацию учащихся за счет визуализации достижений через значки и награды, обоснованное принятие решений администрацией на основе аналитики. Такой подход полностью соответствует принципам диагностико-развивающей модели ВСОКО для школ с низкими образовательными результатами, позволяя перевести данные из формата «фиксации проблем» в инструмент развития.

Отдельного внимания заслуживает еженедельный мониторинг вовлеченности учащихся, нуждающихся в индивидуальном сопровождении. В эмпирических исследованиях показано, что «осознанная саморегуляция вносит существенный вклад в успеваемость и опосредствует влияние когнитивных и личностных предикторов на академические достижения» [17, с. 113]. Он включает анализ посещаемости, активности на уроках и участия во внеурочной деятельности. Данные показатели рассматриваются как ранние индикаторы возможных трудностей в обучении, снижении мотивации или рисков социальной дезадаптации. Систематическое отслеживание вовлеченности, например, через рефлексивные карты или листы индивидуальных достижений позволяет выявлять проблемы на раннем этапе и принимать профилактические меры до того, как они приведут к снижению результатов или выпадению ребенка из образовательного процесса. Персонифицированный мониторинг предполагает создание индивидуальных карт прогресса для данных учащихся с фиксацией их достижений, трудностей и динамики развития.

На основе получаемой информации осуществляется оперативная корректировка педагогических стратегий. Это может выражаться в изменении методов обучения, перераспределении учебной нагрузки, индивидуализации заданий, усилении тьюторского сопровождения, организации дополнительных консультаций или включении учащегося в специальные развивающие мероприятия. Таким образом, ВСОКО приобретает характер не статической контрольной процедуры, а механизма непрерывного улучшения качества образования. Управленческие решения в таком случае строятся на принципах гибкости, адресности и профилактической направленности. Персонифицированный подход требует регулярного обновления индивидуальных образовательных маршрутов на основе данных мониторинга и обратной связи.

Предлагаемая модель внутренней системы оценки качества образования включает взаимосвязь персонифицированных подходов к обучающимся и педагогам. Данные об учебных достижениях учащихся используются для корректировки программ повышения квалификации педагогов. Результаты диагностики профессиональных дефицитов педагогов влияют на содержание образовательных программ для учащихся. Совместный мониторинг динамики у обеих групп позволяет оценивать эффективность мер и корректировать стратегию развития школы.

Таблица. Модель ВСОКО для школ с низкими образовательными результатами

Содержание / индикаторы	*Инструменты оценки*	*Ожидаемый результат*
1	2	3
Компонент модели 1. Кадровый потенциал и благополучие коллектива. Целевая аудитория: педагогический коллектив		
– Уровень профессионального выгорания педагогов (по MBI). – Доля педагогов, прошедших адресное повышение квалификации для работы с «трудным» контингентом. – Диагностика профессиональных дефицитов (предметная, методическая, психолого-педагогическая, коммуникативная, цифровая компетенции)	– Опросник MBI (адаптация Н. Е. Водопьяновой). – Анкеты диагностики дефицитов. – Собеседования, фокус-группы	– Снижение уровня выгорания. – Повышение профессиональной компетентности. – Готовность к работе в условиях неоднородности контингента
Компонент модели 2. Образовательная среда и психологический климат. Целевая аудитория: обучающиеся, педагоги, родители (законные представители)		
– Уровень психологической безопасности среды. – Вовлеченность обучающихся (посещаемость, участие во внеурочной деятельности, эмоциональная включённость). – Качество взаимодействия в системе «ученик – ученик», «ученик – учитель»	– Анкетирование обучающихся, педагогов, родителей. – Рефлексивные карты. – Листы индивидуальных достижений. – Наблюдение	– Создание безопасной и поддерживающей среды. – Рост мотивации и вовлеченности учащихся. – Улучшение психологического климата

Окончание таблицы

1	2	3
Компонент модели 3. Взаимодействие с семьями. Целевая аудитория: родители (законные представители), обучающиеся, педагоги		
– Индекс вовлеченности семей с низким социально-экономическим статусов в жизнь школы. – Качество коммуникации «школа – семья». – Удовлетворенность родителей качеством образования	– Анкетирование родителей и педагогов. – Анализ частоты и результативности взаимодействий. – Индивидуальные планы взаимодействия с семьями	– Повышение вовлеченности семей в образовательный процесс. – Развитие партнерских отношений «школа – семья»
Компонент модели 4. Персонифицированное сопровождение обучающихся. Целевая аудитория: обучающиеся		
– Динамика индивидуального прогресса (академического, метапредметного, личностного). – Уровень мотивации и субъектной позиции. – Участие в ИОМ и рефлексивных практиках	– Портфолио достижений. – Карты индивидуального прогресса. – Формирующее оценивание. – Критериальное оценивание. – Мониторинг вовлеченности	– Рост академических и метапредметных результатов. – Развитие субъектной позиции и навыков самооценки. – Снижение рисков учебной неуспешности
Компонент модели 5. Управленческие механизмы. Целевая аудитория: администрация образовательной организации, методический корпус		
– Эффективность распределения ресурсов (кадровых, методических, материальных). – Своевременность корректировок программ и стратегий. – Качество обратной связи и принятия решений	– Анализ данных ВСОКО. – Дорожные карты развития. – Еженедельный мониторинг вовлеченности. – Отчеты по ИОМ	– Повышение адаптивности образовательной организации. – Оптимизация использования ресурсов. – Непрерывное улучшение качества образования

Традиционная контрольно-надзорная модель ВСОКО в ШНОР не позволяет полноценно выявить глубинные причины низких образовательных результатов и определить пути развития школы. Необходим переход к диагностико-развивающей модели, соответствующей требованиям Федерального закона «Об образовании» и рекомендациям ЮНЕСКО. Разработанная трехблочная модель индикаторов, включающая индикаторы кадрового потенциала, образовательной среды и взаимодействия с семьями, обеспечивает комплексную оценку факторов, влияющих на качество образования в школах с низкими образовательными результатами, и позволяет выявить дефициты и точки роста образовательной организации.

Персонифицированный подход в рамках ВСОКО должен реализовываться на двух уровнях: для обучающихся через индивидуальные образовательные маршруты, формирующее оценивание, портфолио достижений, для педагогов – через диагностику профессиональных дефицитов и адресное научно-методическое сопровождение. Ключевыми инструментами персонификации стали формирующее оценивание, включающее оперативную обратную связь для корректировки обучения, критериальное оценивание, направленное на достижение прозрачности требований и предсказуемость результатов, портфолио достижений, фиксирующие индивидуальный прогресс.

Интеграция цифровых инструментов на примере цифровой образовательной платформы МЭШ автоматизирует сбор и анализ данных ВСОКО, снижает административную нагрузку на педагогов и повышает прозрачность прогресса для всех участников образовательных отношений. Еженедельный мониторинг вовлеченности учащихся позволяет выявлять риски учебной неуспеваемости и социальной дезадаптации на ранних этапах, что дает возможность своевременно корректировать педагогические стратегии.

Взаимосвязь персонифицированных подходов к обучающимся и педагогам усиливает эффективность ВСОКО: данные об учебных достижениях учащихся влияют на программы повышения квалификации педагогов, а результаты диагностики профессиональных дефицитов педагогов – на содержание образовательных программ для учащихся. Внедрение предложенной модели ВСОКО способствует повышению адаптивности образовательной организации, оптимизации распределения ресурсов, снижению рисков учебной неуспешности, созданию условий для справедливого образования, учитывающего индивидуальные потребности и возможности каждого участника образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Груничева, И. Г. Поддержка школ, показывающих низкие образовательные результаты, как часть национальной образовательной политики. Обзор мирового опыта / И. Г. Груничева, М. А. Пинская,

С. Г. Косарецкий // Вопросы образования. – 2012. – № 3. – С. 30–63. – DOI: 10.17323/1814-9545-2012-3-30-63. – EDN PEKJDX.

2. Клиницкий, А. И. Риски персонифицированного обучения / А. И. Клиницкий, Е. А. Филиппов // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 6. – С. 160–164. – EDN CWJZZN.

3. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с. – EDN XTDUOD.

4. Мананникова, Ю. В. Глава 7. Формирование стратегии устойчивого развития региональной системы оценки качества образования: нормативные основы и социальные вызовы / Ю. В. Мананникова // Стратегии устойчивого развития: экономические, юридические и социальные аспекты : монография. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2024. – С. 97–107. – DOI: 10.31483/r-111218. – EDN TDYFCS.

5. Матвиевская, Е. Г. Изучение адаптивности учебного процесса в школах с низкими образовательными результатами / Е. Г. Матвиевская, О. Г. Тавстуха, С. Н. Полькина // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 5 (59). – С. 673–691. – DOI: 10.32744/pse.2022.5.40. – EDN NDETYE.

6. Матвиевская, Е. Г. Проектирование антирисковой программы для школы с низкими образовательными результатами / Е. Г. Матвиевская, О. Г. Тавстуха, С. Н. Полькина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2021. – № 4 (232). – С. 85–89. – DOI: 10.25198/1814-6457-232-85. – EDN NZYMLS.

7. Портфолио в зарубежной образовательной практике / Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков, Е. Е. Федотова // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/portfolio-v-zarubezhnoy-obrazovatelnoy-praktike (дата обращения: 13.05.2026).

8. Симакова, Т. П. Персонифицированный подход к образованию с позиции включенности семьи в воспитательную деятельность / Т. П. Симакова // Персонификация модели организации образовательного процесса в контексте общего, особенного и единичного : VII Всероссийские Конаржевские чтения, 8–9 ноября 2018 года / сост. Т. А. Соколова. – Псков : ПОИПКРО, 2019. – С. 60–71.

9. Суртаева, Н. Н. Экспериментальная апробация педагогической проблемы персонифицированного обучения в общеобразовательной организации / Н. Н. Суртаева, В. Л. Виноградова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1 (104). – С. 323–326. – DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-323-326. – EDN FIESEO.

10. Участие родителей в школьной жизни и их оценка качества образовательного процесса / К. Ю. Белоусов, М. Д. Матюшкина, М. Н. Яшина, В. В. Рыбаков // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 6 (54). – С. 300–316. – DOI: 10.32744/pse.2021.6.20. – EDN PAIOIO.

11. Учиться быть: мир образования сегодня и завтра : доклад Международной комиссии по развитию образования ЮНЕСКО / под ред. Э. Фора. – 1972. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801 (дата обращения: 22.05.2026).

12. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие для студентов вузов / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Издательство Института Психотерапии, 2002. – 488 с. – ISBN 5-89939-086-7.

13. Феттер, И. В. Модель диагностики персонификации образовательной среды школы / И. В. Феттер, Н. С. Макарова, Э. Р. Диких // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 6. – С. 301–315. – DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11097. – EDN CIXSSA.

14. Филина, Е. С. Психологическая безопасность образовательной среды / Е. С. Филина, Д. В. Сухочев, А. С. Ртищева // Автономия личности. – 2025. – № 1 (34). – С. 146–151. – EDN XGAMBL.

15. Хэтти, Дж. Видимое обучение для учителей: как повысить эффективность педагогической работы / Дж. Хэтти ; пер. с англ. А. В. Самсонова. – Москва : Национальное образование, 2021. – 312 с. – ISBN 978-5-4454-1391-2.

16. Цилицкий, В. С. Исследование готовности педагогов к внедрению персонифицированных образовательных стратегий / В. С. Цилицкий, Е. Ю. Никитина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – Т. 13, № 1 (46). – С. 116–119. – EDN CXNBUI.

17. Цыганов, И. Ю. Особенности школьной вовлеченности учащихся с различным уровнем осознанной саморегуляции учебной деятельности / И. Ю. Цыганов, Т. Г. Фомина, В. И. Моросанова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2021. – № 3. – С. 98–115. – DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-98-115. – EDN RNGGMX.

18. Шмигирилова, И. Б. Оценивание в образовании: современные тенденции, проблемы и противоречия (обзор научных публикаций) / И. Б. Шмигирилова, А. С. Рванова, О. В. Григоренко // Образование и наука. – 2021. – Т. 23, № 6. – С. 43–83. – DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-43-83. – EDN JTQUPD.

19. Янч, В. В. Качество образования как социальная ценность и объект педагогического мониторинга / В. В. Янч, О. А. Любченко // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2023. – № 1. – С. 11–15. – DOI: 10.52928/2070-1640-2023-39-1-11-15. – EDN PMWTLX.

REFERENCES

1. Grunicheva, I. G., Pinskaya, M. A., Kosaretsky, S. G. (2012). Podderzhka shkol, pokazyvayushchikh nizkie obrazovatel′nye rezul′taty, kak chast′ natsional′noy obrazovatel′noy politiki. Obzor mirovogo opyta = Supporting low performing schools as part of national education policy: A review of global experience. *Educational Studies Moscow, 3*, 30–63. DOI: 10.17323/1814-9545-2012-3-30-63. EDN PEKJDX.

2. Klinitsky, A. I., Filippov, E. A. (2022). Riski personifitsirovannogo obucheniya = Risks of personalized learning. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, *6*, 160–164. EDN CWJZZN.

3. Kodzhaspirova, G. M., Kodzhaspirov, A. Yu. (2000). Pedagogicheskiy slovar′ = Pedagogical dictionary. Moscow: Akademiya Publishing House, 176 p. EDN XTDUOD.

4. Manannikova, Yu. V. (2024). Glava 7. Formirovanie strategii ustoychivogo razvitiya regional′noy sistemy otsenki kachestva obrazovaniya: normativnye osnovy i sotsial′nye vyzovy = Chapter 7. Forming a strategy for sustainable development of regional quality assessment system in education: Regulatory foundations and social challenges. *Strategies for sustainable development: Economic, legal and social aspects*, 97–107. Cheboksary: Sreda Publishing House. DOI: 10.31483/r-111218. EDN TDYFCS.

5. Matvievskaya, E. G., Tavstukha, O. G., Polkina, S. N. (2022). Izuchenie adaptivnosti uchebnogo protsessa v shkolakh s nizkimi obrazovatel′nymi rezul′tatami = Studying the adaptability of the educational process in low performing schools. *Perspectives of Science and Education*, *5*(59), 673–691. DOI: 10.32744/pse.2022.5.40. EDN NDETYE.

6. Matvievskaya, E. G., Tavstukha, O. G., Polkina, S. N. (2021). Proektirovanie antiriskovoy programmy dlya shkoly s nizkimi obrazovatel′nymi rezul′tatami = Designing a risk management program for a low performing school. *Bulletin of Orenburg State University*, *4*(232), 85–89. DOI: 10.25198/1814-6457-232-85. EDN NZYMLS.

7. Novikova, T. G., Pinskaya, M. A., Prutchenkov, A. S., Fedotova, E. E. (2004). Portfolio v zarubezhnoy obrazovatel′noy praktike = Portfolio in foreign educational practice. *Educational Studies Moscow*, *3*. Available at May 13, 2026 from https://cyberleninka.ru/article/n/portfolio-v-zarubezhnoy-obrazovatelnoy-praktike.

8. Simakova, T. P. (2019). Personifitsirovannyy podkhod k obrazovaniyu s pozitsii vklyuchennosti sem′i v vospitatel′nuyu deyatel′nost′ = Personalized approach to education from the perspective of family involvement in educational activities. *Personalization of educational process organization model in the context of general, specific and individual*, 60–71. Pskov: POIPKRO Publishing House.

9. Surtaeva, N. N., Vinogradova, V. L. (2024). Eksperimental′naya aprobatsiya pedagogicheskoy problemy personifitsirovannogo obucheniya v obshcheobrazovatel′noy organizatsii = Experimental approbation of personalized learning pedagogical problem in general education organization. *World of Science, Culture, Education*, *1*(104), 323–326. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-323-326. EDN FIESEO.

10. Belousov, K. Yu., Matyushkina, M. D., Yashina, M. N., Rybakov, V. V. (2021). Uchastie roditeley v shkol′noy zhizni i ikh otsenka kachestva obrazovatel′nogo protsessa = Involvement in school life and their assessment of educational process quality. *Perspectives of Science and Education*, *6*(54), 300–316. DOI: 10.32744/pse.2021.6.20. EDN PAIOIO.

11. Faure, E. (Ed.). (1972). Uchit′sya byt′: mir obrazovaniya segodnya i zavtra = 4. Learning to be: The world of education today and tomorrow. Available at May 22, 2026 from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801.

12. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., Manuilov, G. M. (2002). Sotsial′no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp = Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups. Moscow: Institute of Psychotherapy Publishing House, 488 p. ISBN 5-89939-086-7.

13. Fetter, I. V., Makarova, N. S., Dikikh, E. R. (2024). Model′ diagnostiki personifikatsii obrazovatel′noy sredy shkoly = Model of diagnostics for personalization of school educational environment. *Scientific-Methodological Electronic Journal "Concept"*, *6*, 301–315. DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11097. EDN CIXSSA.

14. Filina, E. S., Sukhochev, D. V., Rtishcheva, A. S. (2025). Psikhologicheskaya bezopasnost′ obrazovatel′noy sredy = Psychological safety of educational environment. *Autonomy of Personality*, *1*(34), 146–151. EDN XGAMBL.

15. Hattie, J. (2021). Vidimoe obuchenie dlya uchiteley: kak povysit′ effektivnost′ pedagogicheskoy raboty = Visible learning for teachers: How to maximize the impact of teaching. Moscow: Natsional′noe obrazovanie Publishing House, 312 p. ISBN 978-5-4454-1391-2.

16. Tsilitsky, V. S., Nikitina, E. Yu. (2024). Issledovanie gotovnosti pedagogov k vnedreniyu personifitsirovannykh obrazovatel′nykh strategiy = Research on teachers' readiness to implement personalized educational strategies. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, *13*, *1*(46), 116–119. EDN CXNBUI.

17. Tsyganov, I. Yu., Fomina, T. G., Morosanova, V. I. (2021). Osobennosti shkol′noy vovlechennosti uchashchikhsya s razlichnym urovnem osoznannoy samoregulyatsii uchebnoy deyatel′nosti = Features of school engagement among students with different levels of conscious self regulation of learning activities. *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, *3*, 98–115. DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-98-115. EDN RNGGMX.

18. Shmigirilova, I. B., Rvanova, A. S., Grigorenko, O. V. (2021). Otsenivanie v obrazovanii: sovremennye tendentsii, problemy i protivorechiya (obzor nauchnykh publikatsiy) = Assessment in education: Current trends, problems and contradictions (review of scientific publications). *Education and Science*, *23*(6), 43–83. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-43-83. EDN JTQUPD.

19. Yanch, V. V., Lyubchenko, O. A. (2023). Kachestvo obrazovaniya kak sotsial′naya tsennost′ i ob′′ekt pedagogicheskogo monitoringa = Quality of education as a social value and an object of pedagogical monitoring. *Bulletin of Polotsk State University. Series E. Pedagogical Sciences*, *1*, 11–15. DOI: 10.52928/2070-1640-2023-39-1-11-15. EDN PMWTLX.

УДК 372.835.558
ББК Ч426.689-24 ГРНТИ 14.07.07 Код ВАК 5.8.2

ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ БАЗОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Станкевич Петр Владимирович,
SPIN-код: 9871-2900
доктор педагогических наук, профессор, декан факультета безопасности жизнедеятельности, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, p_v_stan@mail.ru

Колтыгина Елена Владимировна,
SPIN-код: 2887-1031
кандидат психологических наук, доцент кафедры здоровьесбережения и основ медицинских знаний, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, koltena@mail.ru

Налимова Ольга Олеговна,
SPIN-код: 8408-5986
старший преподаватель кафедры основ безопасности и защиты Родины, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, krisilda@mail.ru

Волков Эдуард Васильевич,
SPIN-код: 7853-2040
магистрант, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург; директор, Обнинский научно-исследовательский центр «ПРОГНОЗ», Российская Федерация, г. Обнинск, info@prognozbaza.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: безопасность жизнедеятельности; безопасное поведение; старшеклассники; оценка базовой компетенции; приверженность безопасности; риск-ориентированное поведение; уровень сформированности; ситуационные задачи

АННОТАЦИЯ. Компетенция безопасного поведения является интегративным качеством личности, в котором соединяются знания, умения, ценности, опыт и способность осмысленно выбирать безопасную линию поведения. В данном контексте целью исследования является разработка комплексной модели оценки сформированности базовой компетенции безопасного поведения у старшеклассников в единой логике диагностики, позволяющей судить не только о знаниях, но и о готовности применять их в реальных и неопределенных условиях. В исследовании описаны критерии, уровни и диагностические процедуры оценки сформированности базовой компетенции безопасного поведения. Приводятся адекватные методы и инструменты для проверки когнитивных, деятельностных, мотивационно-ценностных и рефлексивных характеристик готовности старшеклассников действовать в опасных ситуациях. Для оценки результатов структурных компонент базовой компетенции безопасного поведения определены ключевые векторы. Так, когнитивная компонента раскрывается через полноту и точность знаний; операционально-деятельностная – через скорость и самостоятельность; ценностно-мотивационная – через устойчивость убеждений; социальная – через взаимодействия; самосохранительная – через риск-ориентированное поведение; регулятивная – через умение принимать адекватные решения; оценочно-рефлексивная – через адекватность самооценки. Разработаны критерии оценки решения ситуационных задач. Выявлено противоречие между положительными оценками по предмету «Основы безопасности и защиты Родины» и не в полной мере готовностью действовать в нестандартных ситуациях. Результаты исследования возможно использовать для построения индивидуальных образовательных траекторий формирования культуры безопасности. Итогом становится не формальный балл, а более надежная защита жизни и здоровья выпускника в условиях современных техногенных, социальных и информационных рисков.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 86 ВГ). Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Оценка сформированности базовой компетенции безопасного поведения у обучающихся старших классов / П. В. Станкевич, Е. В. Колтыгина, О. О. Налимова, Э. В. Волков // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 111–122.

ASSESSMENT OF THE FORMATION OF THE BASIC COMPETENCE OF SAFE BEHAVIOR AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

Stankevich Peter Vladimirovich,
Doctor of Pedagogy, Professor, Dean of the Faculty of Life Safety, Herzen University, Russian Federation, Saint Petersburg

Koltygina Elena Vladimirovna,
Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Health Care and Fundamentals of Medical Knowledge, Herzen University, Russian Federation, Saint Petersburg

Nalimova Olga Olegovna,
Senior Lecturer of Department of Fundamentals of Security and Homeland Protection, Herzen University, Russian Federation, Saint Petersburg

© Станкевич П. В., Колтыгина Е. В., Налимова О. О., Волков Э. В., 2026

Volkov Eduard Vasilievich,
Master's Degree Student, Herzen University, Russian Federation, Saint Petersburg; Director, Obninsk Scientific Research Center "PROGNOSIS", Russian Federation, Obninsk

KEYWORDS: life safety; safe behavior; high school students; assessment of basic competence; commitment to safety; risk-oriented behavior; level of development; situational tasks

ABSTRACT. Safe behavior competence is an integrative personality quality that combines knowledge, skills, values, experience, and the ability to meaningfully choose a safe course of behavior. In this context, the aim of the study is to develop a comprehensive model for assessing the formation of the basic competence of safe behavior in high school students in a single diagnostic logic, which makes it possible to judge not only knowledge, but also willingness to apply it in real and uncertain conditions. The study describes criteria, levels and diagnostic procedures for assessing the formation of the basic competence of safe behavior. Adequate methods and tools are provided to test the cognitive, activity, motivational, value, and reflexive characteristics of high school students' willingness to act in dangerous situations. Key vectors have been identified to evaluate the results of the structural components of the basic competence of safe behavior. Thus, the cognitive component is revealed through the completeness and accuracy of knowledge; the operational component is revealed through speed and independence.; value-motivational – through the stability of beliefs; social – through interactions; self-preservation – through risk-oriented behavior; regulatory – through the ability to make adequate decisions; evaluative-reflexive – through the adequacy of self-assessment. Criteria for assessing the solution of situational problems have been developed. A contradiction has been revealed between positive assessments on the subject of "Fundamentals of security and protection of the Motherland" and not being fully prepared to act in non-standard situations. The results of the study can be used to build individual educational trajectories for the formation of a safety culture. The result is not a formal score, but a more reliable protection of the graduate's life and health in the face of modern man-made, social and information risks.

ACKNOWLEDGEMENTS: the research was carried out at the expense of an internal grant from the Herzen University (Project No. 86 of the Higher School of Economics).

FOR CITATION: Stankevich, P. V., Koltygina, E. V., Nalimova, O. O., Volkov, E. V. (2026). Assessment of the Formation of the Basic Competence of Safe Behavior among High School Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 111–122.

Постановка проблемы и обоснование актуальности

На современном этапе развития общества в условиях социально-экономической и политической нестабильности, многозадачности, появления новых угроз жизни и здоровью людей, смены парадигмы образования от «дефицита» информации к «избытку», нарастает потребность воспитания культуры безопасного поведения. Формирование безопасного поведения обучающихся является целью изучения предметов и учебных дисциплин «Основы безопасности и защиты Родины» и «Безопасность жизнедеятельности» на разных уровнях образования: основного общего, среднего общего, среднего профессионального, высшего. Однако компетенция безопасного поведения является базовой, детерминирующей риск-ориентированное поведение, проявляющееся самооценкой рисков, планированием действий на основе выявляемых угроз и осознанным отношением к потенциальным опасностям [3; 6; 9].

По мере усиления техногенных, социальных и информационных рисков в условиях геополитической нестабильности современного общества также возрастает актуальность оценки безопасного поведения. Законодательные ориентиры обозначены в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»[1], закрепляющем требования к результатам обучения и обязанность образовательной организации обеспечивать качество образования. Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования[2] и среднего общего образования[3] (ФГОС ООО и СОО) определяют личностные, метапредметные и предметные результаты, что позволяет рассматривать безопасность не как узкий предметный раздел, а как образовательный результат комплексного характера.

Для подросткового возраста, ввиду противоречия между возрастающей самостоятельностью и еще ограниченным жизненным опытом, приоритетными становятся вопросы личной безопасности [16]. В связи с этим от школы ожидают не только передачи знаний, формирования умений и навыков, но и развития у обучающихся личностной готовности действовать ответственно и безопасно. Как отмечают Г. Р. Ах-

[1] Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.06.2026).

[2] Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. URL: https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 10.06.2026).

[3] Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413. URL: https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/ (дата обращения: 10.06.2026).

киямова, М. В. Погодаева, В. А. Руденко и Н. П. Василенко, ориентиром является личность безопасного типа поведения с приверженностью безопасности, созидающая вокруг себя культуру безопасности [1; 12; 14]. Тем самым модифицируется понятие базовой компетенции безопасного поведения как интегративного качества личности, в котором соединяются знания, умения, ценности, опыт и способность осмысленно выбирать безопасную линию поведения. В современных реалиях важно формировать опережающее восприятие риска, включающее умение предвидеть угрозу, распознавать ее признаки и соотносить ситуацию с возможными последствиями, а не ограничиваться формальным воспроизведением правил и инструкций. Дефицитом только «знаниевой» компоненты безопасности жизнедеятельности является неготовность к действиям в условиях неопределенности и дефицита времени, неполной информации, в нестандартных ситуациях. Компетентностный подход заключается в выборе такого поведения, которое позволяет защитить себя и окружающих, снизить риск и максимально уменьшить возможный вред. Переосмысление методических стратегий формирования базовой компетенции безопасного поведения диктует необходимость в ее оценке учета интегративных характеристик.

Для коррекции методик обучения безопасному поведению необходимо проводить мониторинг и рефлексию его эффективности, на основании чего вырабатывать подходы к его оценке с вектором учета личностных характеристик, определяющих готовность к безопасной жизнедеятельности [16]. Уже традиционно для оценки результатов этой работы выделяют четыре ключевые структурные компоненты содержания безопасного поведения: когнитивную, деятельностную, ценностно-мотивационную и рефлексивную [10; 15].

Цель исследования: разработка целостной системы оценки сформированности базовой компетенции безопасного поведения у старшеклассников, позволяющей судить не только о знаниях, но и о готовности применять их в реальных и неопределенных условиях. В структуре компетенции важно показать, как знания, практические умения, ценностные установки и рефлексия образуют интегративное качество личности.

Методология и методы исследования

Понимание механизмов повышения эффективности интериоризации знаний и готовности их применять в повседневной деятельности актуализирует вопросы воспитания личности безопасного типа поведения. Учитывая приоритет безопасности в личной деятельности, П. В. Станкевич, Е. В. Колтыгина, О. О. Налимова и Э. В. Волков расширили и уточнили структурные компоненты базовой компетенции безопасного поведения: когнитивная, операционально-деятельностная, ценностно-мотивационная, социальная, самосохранительное поведение, регулятивная и оценочно-рефлексивная [8, с. 105–106]. Так, обучающиеся с высоким уровнем сформированности безопасного поведения могут осознавать ценность безопасной жизнедеятельности, уметь анализировать и корректировать свое поведение, однако без достаточных знаний и навыков им сложно применять правила безопасности в повседневной жизни [11].

Каждая компонента отражает определенный аспект готовности обучающегося к безопасному образу жизни, требует своих критериев и методов оценки с приоритетом их универсальности и возможности адаптации к применению на разных уровнях образования. Например, для школьников опросники ценностных ориентаций могут быть оформлены в виде простых анкет или беседы с элементами игры, для студентов колледжей и вузов используются развернутые анкеты и тесты. Практические задания (действия в ситуациях) варьируются от элементарных игровых упражнений в школе до сложных ситуационных задач и производственных тренингов в профессиональном образовании [17].

Для каждой компоненты требуется свой набор индикаторов, поскольку одинаковые задания не фиксируют все аспекты компетенции. Критерии же позволяют перевести структуру компетенции в наблюдаемые и измеряемые величины. Уровни отражают не только объем знаний, но и качество поведения в стандартных и нестандартных ситуациях. Переход между уровнями определяется ростом самостоятельности, устойчивости мотивации и способности действовать в неопределенной ситуации. Так, высокий уровень отражает системность знаний и адаптивность в их применении; средний уровень свидетельствует о сформированных основах безопасного поведения; низкий – о фрагментарности или шаблонности; недостаточный уровень для всех компонент сигнализирует о выраженном риске опасного поведения. Подразделение на уровни помогает индивидуализировать, корректировать и дозировать сложность обучения.

При оценке сформированности базовой компетенции безопасного поведения, включающей «прогнозирование последствий действий, способность действовать по нормативным актам, анализ информации в повседневной жизни обучающихся» [8, с. 106],

необходимо интегрировать индикаторы базовых блоков содержания безопасного поведения и методы оценки компонент. Это открывает понимание их вклада в сформированность базовой компетенции безопасного поведения. В подборе методов важно ориентироваться на их универсальность и возможность адаптации к применению на разных уровнях образования. Для удобства восприятия они разнесены по отдельным таблицам. В материалах таблицы 1 представлены подходы к оценке когнитивной компоненты.

Таблица 1. Критерии и методы оценки когнитивной компоненты базовой компетенции безопасного поведения обучающихся

Когнитивная компонента	
Индикаторы	Знания обучающегося о безопасности: понимание видов угроз, рисков, правил и норм безопасного поведения, алгоритмов действий в опасных ситуациях [7]
Критерии оценки	Объем, качество, системность и осознанность знаний о видах угроз и рисков, нормах и правилах безопасного поведения, основах защиты и действиях в опасных ситуациях [7]
Уровни оценки	– Высокий: знание причинно-следственных связей, алгоритмов действий, терминологии. – Средний: знание основных правил, но затруднения в анализе и прогнозировании; – Низкий: фрагментарные знания, непонимание взаимосвязей
Методы оценки	– Тестирование знаний: письменные или устные опросы, викторины по материалам безопасности жизнедеятельности для проверки освоения понятий, правил и алгоритмов действий (тесты адаптируются под уровень: от простых вопросов для школьников до комплексных заданий для студентов вузов). – Анализ ситуационных задач (проверяет понимание применения знаний на практике): обучающимся предлагаются описания потенциально опасных ситуаций (бытовых, дорожных, социальных и т. п.) и оценивается компетентность предлагаемых ими действий и решений. – Составление чек-листа бытовых факторов риска с последующей экспертной оценкой полноты и правильности. – Рефераты

Когнитивная компонента традиционно оценивается посредством педагогического контроля знаний правил безопасности жизнедеятельности (например, правил дорожного движения, основ первой помощи, норм охраны труда) с помощью тестов и опросов [7]. Их преимущества и целесообразность применения проявляются, когда необходимо получить сопоставимые балльные данные, которые могут быть информативны для группового анализа, мониторинга динамики результатов и ранжирования уровней. Тесты могут быть «закрытые», отражающие выбор действий или их порядок, и «открытые», требующие обоснование алгоритма поступков. Ситуационные задания дополняют тестирование, поскольку позволяют выяснить, умеет ли обучающийся применять знания на практике, что особенно важно для подготовки к жизнедеятельности в реальных условиях.

В преемственности же самой оценки практической деятельности здоровьесберегающего и безопасного поведения на практике в условиях, приближенных к реальности, наиболее эффективно выявляется и оценивается операционально-деятельностная компонента (см. материалы таблицы 2).

Таблица 2. Критерии и методы оценки операционально-деятельностной компоненты базовой компетенции безопасного поведения обучающихся

Операционально-деятельностная компонента	
1	2
Индикаторы	Практические умения и навыки безопасного поведения: способность идентифицировать опасности, оценивать риски, прогнозировать развитие событий и возможные последствия, принимать решения и действовать правильно для предотвращения угроз [11]
Критерии оценки	– Сформированность умений и навыков безопасного поведения: обнаруживать опасность, оценивать степень риска, принимать решения и выполнять правильные действия для обеспечения безопасности. – Практическое выполнение норм безопасности в реальной деятельности или учебных тренингах (например, навыки первой помощи, действия при эвакуации, соблюдение правил техники безопасности и пр.)
Уровни оценки	– Высокий: автоматизированные навыки, скорость и точность действий в типовых ситуациях. – Средний: действия требуют внешнего контроля, возможны незначительные ошибки при стрессе. – Низкий: отсутствие устойчивых навыков, хаотичные действия, паника

Окончание таблицы 2

1	2
Методы оценки	– Интерактивные занятия. – Наблюдение и практические зачеты: непосредственная оценка действий обучающихся в учебно-практических ситуациях. – Учебные тренировки, ролевые игры, имитационные упражнения (например, противопожарный тренинг, дорожная игра, учебная эвакуация). По чек-листам фиксируется, насколько правильно и быстро обучающийся выполняет требуемые действия [7]. Возможности применения – от игровых упражнений в школе до производственных практикумов в колледжах и вузах. – Кейс-методы и деловые игры по безопасности: разбор конкретных сценариев. Эксперт оценивает, смог ли участник правильно идентифицировать проблему, оценить опасность и предложить безопасное решение. – Квесты, ситуационные игры по безопасности (в том числе цифровые симуляторы) с фиксацией правильности и времени выполнения операций. Формируют навыки и позволяют выявить уровень их сформированности на практике [16]

Согласно методическим рекомендациям, эта компонента выявляется через практическую деятельность обучающихся – выполнение ими действий здоровьесберегающего и безопасного поведения на практике [7]. При этом акцент делается на ролевые и деловые игры, тренинги, в ходе выполнения которых у обучающихся появляется возможность продемонстрировать свои навыки. Такой подход обеспечивает объективность: например, умение оказать первую помощь или эвакуироваться при тревоге можно достоверно подтвердить только через практическое выполнение, а не теоретический рассказ.

Подход, основанный на использовании интерактивных методов (кейс-стади, образовательные квесты, сюжетно-ролевые игры и пр.), и наблюдение за обучающимися в процессе подобных заданий обеспечивают большую объективность оценки деятельностной готовности – самостоятельности, правильности и скорости действий в нестандартной ситуации – и одновременно повышают эффективность формирования навыков за счет выбора действий и переноса опыта в новые условия. Кейс воспроизводит реальную или гипотетическую опасную ситуацию, требуя распознать угрозу, выделив существенные факты, определить первоочередные действия без готового алгоритма. При этом важны уже не только правильность ответа, но и его аргументация, для чего требуется соотнести разработанный план с нормативной базой, оценить возможные последствия и объяснить отказ от рискованных решений. В разработке «безопасного маршрута» от дома до школы теоретические знания сопоставляются с реальной средой путем выявления опасных участков пути и продумывания мер снижения рисков.

Для ценностно-мотивационной компоненты наиболее подходящими являются методы диагностики ценностей и установок (см. материалы таблицы 3).

Таблица 3. Критерии и методы оценки ценностно-мотивационной компоненты базовой компетенции безопасного поведения обучающихся

Ценностно-мотивационная компонента	
1	2
Индикаторы	Ценностные установки и мотивация обучающегося в сфере безопасности: осознание ценности жизни, здоровья и безопасности, ответственное отношение к собственной безопасности и безопасности окружающих [13; 16]
Критерии оценки	– Наличие личностных ценностей и установок, ориентированных на безопасность: понимание ценности собственной жизни и здоровья, приоритезация безопасности в повседневной деятельности. – Внутренняя мотивация соблюдать правила и следовать нормам безопасного поведения не на основании внешнего контроля, а по собственному убеждению. – Отношение к мероприятиям по безопасности (интерес, активное участие или формальное восприятие)
Уровни оценки	– Высокий: безопасность как личная ценность, активная позиция, самоинициатива. – Средний: ситуативная мотивация (под влиянием внешнего контроля, оценки). – Низкий: безразличие, отрицание важности правил, демонстративное пренебрежение
Методы оценки	– Анкетирование и опросники ценностных ориентаций, выявляющие отношение обучающегося к безопасности, например шкала Ликерта, модифицированная шкала ценностных ориентаций Рокича, вопросы о приоритете безопасности. Для исследований культуры безопасности студентов – опросники, включающие отдельный блок мотивационно-ценностного компонента [11].

Окончание таблицы 2

1	2
	– Беседы, эссе, анализ жизненных ситуаций: для понимания мотивов поведения обучающихся качественные методы могут дополнить анкетирование. Например, в беседе можно попросить назвать причины, по которым нужно соблюдать те или иные правила, или предложить написать эссе на тему «Почему для меня важно быть осторожным и соблюдать безопасность». Анализ ответов отражает глубину ценностных убеждений. – Проективные методики (незаконченные предложения: «Если я вижу нарушение правил, то…», рисунок на тему «Опасность и я»). – Портфолио

Анкетирование оценивает ценностное отношение к безопасности и позволяет количественно измерить мотивационную готовность. В практике исследований культуры безопасности разработаны специальные опросники. Например, анкета А. А. Нурутдинова с соавторами (включает разделы, оценивающие ценностное отношение к безопасности и осознание ее значимости) [11]. Одновременно анкеты выявляют проблемные моменты: например, если часть респондентов не считает нужным соблюдать отдельные правила, это сигнал о низкой внутренней мотивации.

В качестве дополнительных методик рекомендуется проводить качественный анализ, позволяющий подтвердить искренность анкетных данных: беседа, эссе, наблюдение за поведением обучающихся. Так, если обучающийся заявляет о важности безопасности, но при этом часто рискует на переменах или игнорирует правила, педагог фиксирует расхождение между декларируемыми ценностями и реальным поведением. Экспертные оценки повышают объективность итоговой диагностики. Комбинация количественных (опросники) и качественных методов повышает валидность оценки ценностно-мотивационной компоненты.

Оформление портфолио фиксирует устойчивый прогресс интереса к проблемам безопасности. Это могут быть фото- и видеоотчеты мероприятий, документы, подтверждающие участие.

Социальная компонента раскрывается через взаимодействия (см. материалы таблицы 4) и проявление «себя в других». Например, при выполнении групповых исследовательских проектов, изготовлении совместных памяток и плакатов, видеороликов, инструкций, интегрируется как с когнитивной, операционально-деятельностной, так и с регулятивной компонентами.

Таблица 4. Критерии и методы оценки социальной компоненты базовой компетенции безопасного поведения обучающихся

Социальная компонента	
Индикаторы	– Навыки стрессоустойчивости, бесконфликтного поведения, взаимопомощи. – Порядок действий в условиях чрезвычайных ситуаций
Критерии оценки	– Коллективная деятельность и взаимопомощь. – Готовность к военной службе, исполнению долга по защите Отечества
Уровни оценки	– Высокий: эффективная координация с людьми, способность успокоить и организовать группу. – Средний: участие без инициативы, но соблюдение общей логики действий. – Низкий: дезорганизует других, паникует, отказывается от помощи
Методы оценки	– Групповые дискуссии и деловые игры (ликвидация условной чрезвычайной ситуации, организация эвакуации, взаимопомощь). – Навыки эффективного поведения. – Коммуникативные навыки. – Навыки оказания первой помощи [8, с. 105–106]. – Опросник «Стиль поведения в конфликте» К. Томаса. – Наблюдение за взаимодействием в ходе учебных сборов, во время командных игр

Социальную компоненту невозможно оценить отдельно от содержательной точности, без соответствия рассматриваемой проблеме, корректности сведений, практической направленности.

Самосохранительная компонента раскрывается через риск-ориентированное поведение и навыки жизнестойкости (см. материалы таблицы 5).

Таблица 5. Критерии и методы оценки самосохранительного поведения как компоненты базовой компетенции безопасного поведения обучающихся

Самосохранительное поведение	
1	2
Индикаторы	Умение предвидеть риски, применять меры безопасности и правила поведения в различных ситуациях жизнедеятельности [8, с. 106]

Окончание таблицы 5

1	2
Критерии оценки	– Риск-ориентированное поведение. – Склонность к риску. – Отсутствие склонности к аддикциям [8]
Уровни оценки	– Высокий: низкий риск и отсутствие аддикций. – Средний: ситуативное рискованное поведение (например, под влиянием сверстников). – Систематическое рискованное поведение, пробы психоактивных веществ, игровая зависимость и др.
Методы оценки	– Ресурсы работоспособности. – Навыки жизнестойкости [8, с. 105–106]. – Методика диагностики степени готовности к риску А. М. Шуберта. – Тест-опросник «Аддиктивная склонность» (авторы В. В. Юсупов, В. А. Корзунин). – Дневники самонаблюдения «Мои безопасные привычки» с последующим анализом и групповым обсуждением. – Шкала жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д. А. Леонтьева)

Регулятивная компонента раскрывается через умения принимать адекватные решения и планировать деятельность (см. материалы таблицы 6). Оценить способность сохранять самоконтроль в напряженной ситуации возможно в динамике сопоставления результатов нескольких наблюдений по изменению самостоятельности и точности действий.

Таблица 6. Критерии и методы оценки регулятивной компоненты базовой компетенции безопасного поведения обучающихся

Регулятивная компонента	
Индикаторы	Способность к эмоционально-волевой регуляции поведения, контролю действий, принятию решений [15]
Критерии оценки	– Умение осуществлять эмоционально-волевую регуляцию поведения, планировать и контролировать свои действия, принимать решения [15]. – Забота о собственном здоровье. – Ответственность за свои поступки. – Контроль эмоций в ситуациях неопределенности. – Планирование реализации задач и умение ставить новые учебные задачи
Уровни оценки	– Высокий: развитое планирование, самоконтроль, устойчивость к стрессу, ответственность. – Средний: контроль в спокойной обстановке, но снижается при эмоциональном напряжении. – Низкий: импульсивность, неумение сдерживать эмоции, перекладывание ответственности
Методы оценки	– Тренинговые упражнения. – Степень развития критического мышления. – ТРИЗ-технологии. – Проведение «минуток безопасности». – Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова). – Тренинговые упражнения на принятие решений в условиях ограниченного времени (например, «опасная ситуация – 30 секунд на выбор»). – Кейсы на волевую регуляцию при принятии решений (например, «отказ от опасного предложения», «сохранение самообладания при травме»)

Оценочно-рефлексивная компонента сложнее для проведения оценки сформированности компетенции безопасного поведения в связи с тем, что в основном исследователи используют опосредованные методики, например опросники рефлексивности личности [4]. В контексте безопасности вопросы опросника А. А. Карпова могут быть переформулированы, либо использоваться специализированные вопросы относительно безопасности жизнедеятельности. Например, «Умеете ли Вы прогнозировать и выявлять причины возможных опасных ситуаций в повседневной жизни?» (см. материалы таблицы 7) [13].

Таблица 7. Критерии и методы оценки оценочно-рефлексивной компоненты базовой компетенции безопасного поведения обучающихся

Оценочно-рефлексивная компонента	
Индикаторы	Способность обучающегося к самоконтролю и самооценке в плане безопасности: умение анализировать собственное поведение (и поступки других) с точки зрения безопасности, осуществлять самокоррекцию опасных привычек [5; 8]
Критерии оценки	– Способность обучающегося к самооценке своего поведения с позиции безопасности: умение проанализировать, правильно ли он поступил в потенциально опасной ситуации, увидеть допущенные ошибки или, напротив, удачные действия. – Навыки самоконтроля и самокоррекции: привычка задумываться о последствиях своих шагов, регулировать свои поступки, чтобы не подвергать риску себя и окружающих [7]
Уровни оценки	– Высокий: критичность, способность признать ошибки, корректировать поведение. – Средний: самооценка часто не совпадает с реальными действиями, коррекция ситуативна. – Низкий: самооценка завышена или занижена, отсутствие стремления меняться
Методы оценки	– Методы самоотчета и рефлексивные дневники: обучающимся предлагаются инструменты для самостоятельной оценки своих действий. Например, опросник рефлексии с вопросами: «Оцениваете ли Вы собственное поведение с точки зрения безопасности в повседневной жизни?» или «Замечаете ли Вы за собой нарушения правил безопасности и как реагируете на это?» [13]. – Анонимные анкеты (позволяют количественно измерить выраженность рефлексивных умений) [16]. Для старшеклассников и студентов могут применяться валидизированные методики, например опросник А. В. Карпова для диагностики уровня рефлексивности, адаптированный под тематику безопасного поведения [4; 5]. – Анализ конкретных случаев (рефлексивный разбор): методика, при которой после проведения тренинга или происшествия обучающиеся совместно с педагогом обсуждают: что произошло, какие действия были правильными, что можно улучшить. Участники учатся давать оценку своим действиям и действиям товарищей с точки зрения безопасности. Критерием служит степень адекватности самооценки. Применяются обсуждение после учебных ситуаций, письменные разборы или групповые дискуссии. – Метод интервью. – Рефлексивные дневники «Что я сделал для своей безопасности сегодня? Какие ошибки заметил?» – Групповой разбор реальных случаев (происшествий) с самооценкой участников – метод «Рефлексивный полигон»

Эффективными методами для оценки рефлексивной компоненты являются и организованные обсуждения, и разбор собственных действий обучающихся. Дж. Дьюи еще в начале XX в. указывал, что рефлексия в обучении позволяет ученику выявить и исправить недостатки в своем поведении [2]. Например, заполнение «дневника безопасности», где обучающийся отмечает, какие правила он выполнил или нарушил за день, и почему. Такие методики позволяют не только оценивать, но и развивать эту компоненту. Честные ответы, анализ ошибок и предложение путей их исправления будут свидетельствовать о высоком уровне развития рефлексивных умений. Ситуационные задачи позволяют одновременно оценить деятельностную и рефлексивную компоненты, поскольку выявляют способность переносить знания в новую обстановку и корректировать действия при изменении условий.

В совокупности эти компоненты характеризуют культуру безопасного поведения личности. Выбранные критерии и методики основаны на научно апробированных подходах к диагностике результатов обучения. Для фиксации проявлений индикаторов компонент можно использовать карты наблюдений, в которых отмечать: соблюдение алгоритмов действий, проявление инициативности и готовности помогать другим, эмоциональную устойчивость и пр. Это позволяет увидеть не только ошибки, но и понять устойчивые безопасные модели поведения.

Результаты

Учитывая, что личностно пережитый опыт с большей вероятностью трансформируется в устойчивые привычки, а организация ассессмент-центров оценки компетенций, основанных на моделировании реальных ситуаций, в ходе которых участники выполняют специально разработанные задания, требует значительных временных, финансовых затрат и кадровых ресурсов, предлагаем в оценке сформированности базовой компетенции безопасного поведения обучающихся ориентироваться в том числе на решение ситуационных задач.

С этой целью были разработаны 33 ситуационные задачи для обучающихся старших классов в рамках пройденного материала по основам безопасности и защиты Родины. Решение задач осуществлялось анонимно обучающимися школ г. Санкт-Петербурга, Ленинградской области, г. Но-

восибирска и Новосибирской области, всего 104 человека. Каждый ответ ученика оценивался по трем критериям (см. материалы таблицы 8).

Таблица 8. Система оценивания ситуационных задач

Критерий	*Параметры оценивания*	*0 баллов*	*1 балл*	*2 балла*
Полнота	Все ли необходимые действия названы	Нет ключевых действий	Упущены 1–2 важных пункта	Все действия указаны
Безопасность	Нет ли опасных ошибок	Есть опасные рекомендации	Частично безопасно	Полностью безопасно
Обоснованность	Может ли объяснить	Нет объяснения	Объяснение слабое	Четкое обоснование

Таким образом, из максимально возможных 5-ти баллов за задачу определили следующие эквиваленты уровням сформированности знаний: 5 баллов – высокий уровень; 3–4 балла – средний; 1–2 – низкий.

Пример задачи 12. Условие: в транспорте заметили бесхозный предмет. Ваши действия? Правильный ответ: сообщить водителю или охране, не трогать, отойти, вызвать полицию. Авторы: Минтранс РФ; Росгвардия, «Антитеррористическая безопасность» (2020).

Критерии оценки и требования: полнота – 2 балла (указаны 4 действия); безопасность – 2 балла (не трогать предмет); обоснованность – 1 балл (объяснено, что предмет может быть взрывным). Итого максимальный балл: 5. Уровень при правильном ответе: высокий.

Задача 16. Условие: костер перекинулся в лесу на траву. Ваши действия?

Правильный ответ: тушить ветками / землей / водой, кричать «Пожар!», отходить против ветра, вызвать пожарных. Авторы: Рослесхоз, «Правила пожарной безопасности в лесах» (2022). Критерии оценки и требования: полнота – 2 балла (указаны 4 действия); безопасность – 2 балла (отходить против ветра); обоснованность – 1 балл (объяснено, почему против ветра). Итого максимальный балл: 5. Уровень при правильном ответе: высокий.

Задача 27. Условие: запах газа дома, родителей нет. Выбрать последовательность действий. Правильный ответ: перекрыть кран → открыть окна → выйти на улицу → позвонить в газовую службу (104). Опасно: включать свет, звонить из квартиры. Автор: АО «Газпром газораспределение», инструкция № 04/2023. Критерии оценки и требования: полнота – 2 балла (верная последовательность из 4 шагов + опасные действия); безопасность – 2 балла (нет включения света); обоснованность – 1 балл (объяснено, почему нельзя включать свет). Итого максимальный балл: 5. Уровень при правильном ответе: высокий.

Задача 29. Качества, которые не позволили бы попасть в опасную ситуацию. Правильные варианты: внимательность, осторожность, ответственность, самоконтроль, знание правил безопасности, умение оценивать риски, стрессоустойчивость, бдительность, отсутствие излишней доверчивости, умение сказать «нет». Критерии оценки: 5 баллов за 4 качества с пояснениями; 4 балла за 3 качества с пояснениями; 3 балла за 2 качества; 2 балла – 1 качество; 1 балл – нет качеств.

Задача 32. Темы по безопасности для более подробного изучения. Оценивается не по правильности, а по искренности и осознанности. Любой развернутый ответ – 5 баллов. Короткий или формальный – 3 балла. Пусто – 1 балл. Итоговая сумма баллов переводится в таблицу оценки сформированности знаний (см. материалы таблицы 9).

Таблица 9. Шкала перевода оценки сформированности знаний

Сумма баллов	*% от максимума*	*Уровень сформированности знаний*
132–165	80–100	Высокий – ответы полные, безопасные, обоснованные. Ученик готов действовать правильно в любых ситуациях
82–131	50–79	Средний – есть отдельные пробелы, но в целом знания достаточны для безопасного поведения
33–81	20–49	Низкий – много ошибок, опасные рекомендации, требуется серьезное дообучение
0–32	0–19	Критический – полное отсутствие знаний, высокий риск опасного поведения

Коэффициент Спирмена-Брауна 0,981 подтверждает высокую оценку надежности полной шкалы, тем самым задания в целом измеряют общий уровень базовой компетентности безопасного поведения. По итогам статистической обработки данных средний результат получился 82,93 из 165 (около 50,3 % от максимума); 95 % довери-

тельный интервал среднего 77,23–88,64; медиана – 93,50; стандартное отклонение – 29,32; коэффициент вариации – 35,4 %. Разброс значений ответов – от 18 до 145. Значение медианы выше среднего свидетельствует о наличии группы респондентов с низкими результатами, а коэффициент вариации выше 30 % подтверждает неоднородность выборки по уровню сформированности знаний.

Несмотря на имеющиеся положительные оценки по учебному предмету «Основы безопасности и защиты Родины», по итогам решения ситуационных задач в рамках учебной программы: высокий уровень выявлен только у одного школьника; средний уровень продемонстрировали 57 школьников – 54,8 %; низкий – 39 обучающихся – 37,5 %; критический – 7 обучающихся – 6,7 %. Учитывая несомненный приоритет для старшеклассников личной безопасности, градация уровней решения ситуационных задач определена достаточно строго. Такой подход помог выявить, что 46 человек (44,2 %), показавшие низкий и критический уровни, нуждаются, по сути, в дообучении по безопасному поведению, несмотря на имеющиеся формальные положительные оценки по учебному предмету, полученные в рамках теоретического обучения.

По факту самых слабых заданий по среднему баллу определились следующие темы как нуждающиеся в доработке: учебная эвакуация в школе, дропперство / финансовая противоправная деятельность, действия заложников при штурме, соблюдение правил дорожного движения для электросамоката, поведение в давке, опасные флешмобы, действия при угрозе лавины. Многие старшеклассники не видят разницы между прямым и непрямым массажем сердца, не понимают терминологии относительно первой помощи, описывая первую медицинскую помощь, которую собрались оказывать. Не нашли всеобщего отклика и вопросы, связанные с личностной готовностью к безопасному поведению: «обозначить темы по безопасности для более подробного изучения», «перечислить качества для сохранения жизни и здоровья в опасных ситуациях» и «каких качеств не хватает в опасных ситуациях?» Таким образом, самые трудные задания оказались связаны не с бытовыми правилами безопасного поведения, а с ситуациями, где требовались алгоритм действий, правовая аргументация или умение не совершать опасные действия под давлением ситуации, необходимость самооценки дефицитов.

Лучше всего учащиеся справились с базовыми и более узнаваемыми ситуациями: незнакомец на улице, мошеннический код, перечисление повседневных опасностей, угрозы в соцсетях, одежда для похода.

По актуальным направлениям безопасного поведения показатели от максимума распределились следующим образом в порядке убывания: личная и уличная безопасность (56,3 %); цифровая и финансовая безопасность (52,5 %); первая помощь и здоровье (52,1 %); чрезвычайные ситуации, гражданская оборона, природные / техногенные риски (51,0 %); поведение в толпе и общественных местах (47,4 %); рефлексия и самооценка (46,5 %); экстремальные угрозы и криминальные ситуации (44,6 %); правила дорожного движения и активная мобильность (42,5 %); школьная эвакуация и правовые обязанности(37,7 %).

Анализ решения ситуационных задач по тематическим группам помогает определить разделы с высокой долей низких ответов для повторного обучения в интерактивном формате.

Выводы

На примере решения ситуационных задач обучающимися старших классов выявлена несогласованность положительных оценок по предмету «Основы безопасности и защиты Родины» и готовности действовать в нестандартных ситуациях. Это выявляет противоречие между формальным теоретическим прохождением учебного материала и требованиями воспитания личности безопасного типа поведения на основе сформированной базовой компетентности безопасного поведения [8]. Таким образом, для результативной оценки сформированности базовой компетенции безопасного поведения обучающихся важно комплексно охватить все ее компоненты. Когнитивный аспект проверяется через знания и понимание опасностей; операционально-деятельностный – через наблюдение умений в действии; ценностно-мотивационный – через изучение внутренних установок, ценности безопасности; социальный – через готовность оказать взаимопомощь и навыки коллективного поведения; самосохранительный – через риск-ориентированное поведение; регулятивный – через умение принимать адекватные решения; оценочно-рефлексивный – через самооценку и осмысление опыта (анализ и коррекцию). Применение валидных и апробированных методик (педагогических тестов, анкет, тренинговых наблюдений, психологических опросников, решение ситуационных задач и пр.) обеспечивает объективность оценки принятия решений. Диагностика должна интегрироваться в уроки, занятия, внеурочную работу и воспитательные мероприятия, чтобы отражать не разовые ответы, а устойчивое поведение. Систе-

ма оценки базовой компетенции безопасного поведения у старшеклассников позволяет не только фиксировать результат, но и управлять его формированием, объединяя тесты, наблюдение, кейсы, проекты и экспертные суждения. Такая структурированная система критериев и методов, единая для основного общего, среднего общего, среднего профессионального и высшего образования, позволит проследить преемственность в формировании культуры безопасного поведения и своевременно выявлять, какие компоненты требуют усиления на каждом уровне обучения. Это создает основу для целенаправленной коррекционно-развивающей работы, в результате которой выпускник каждого уровня образования приобретает необходимые знания, навыки, ценности и рефлексивные умения для безопасной жизнедеятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахкиямова, Г. Р. Методические аспекты формирования безопасного типа личности / Г. Р. Ахкиямова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-1. – С. 6–10. – EDN FHTSQQ.

2. Грошева, И. В. Становление безопасного поведения будущих инженеров на основе рефлексивного подхода / И. В. Грошева // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 232. – EDN RRJSYT.

3. Долинина, И. Г. Педагогическая технология формирования риск-ориентированного мышления обучающегося / И. Г. Долинина, О. В. Кушнарева // Гуманизация образования. – 2017. – № 4. – С. 85–91. – EDN ZQJMHP.

4. Карпов, А. А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности : монография / А. А. Карпов. – Ярославль : Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 2016. – 208 с. – EDN XGNTMV.

5. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57. – EDN OOYBSN.

6. Корабейников, И. Н. Риск-менеджмент : учебное пособие для обучающихся по образовательной программе высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент / И. Н. Корабейников, О. С. Смотрина, Л. Ю. Бережная. – Оренбург : Оренбургский государственный университет, 2019. – 172 с. – EDN MMDGBS.

7. Методические материалы по вопросам формирования навыков безопасного поведения у детей и подростков / авторы-составители: Н. Ю. Марчук, И. В. Пестова, Т. Р. Дильмиева. – Екатеринбург : ГБОУ СО ЦППРиК «Ладо», 2014. – 52 с.

8. Модификация структурных компонентов и индикаторов базовой компетенции безопасного поведения в новом типе педагогического пространства общего образования / П. В. Станкевич, Е. В. Колтыгина, О. О. Налимова, Э. В. Волков // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 4. – С. 98–108. – EDN FRYAMW.

9. Огородник, Я. С. Риск-ориентированный подход как часть системы внутреннего контроля / Я. С. Огородник // Вестник евразийской науки. – 2024. – Т. 16, № S6. – EDN IVHWGB.

10. Организация образовательного процесса по безопасности жизнедеятельности в общеобразовательном учреждении : учебно-методическое пособие / Р. И. Попова, Э. М. Киселева, В. Ю. Абрамова [и др.]. – Санкт-Петербург : ООО «Медиапапир», 2025. – 134 с. – EDN IULFYP.

11. Оценка уровня сформированности культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся вуза / А. А. Нурутдинов, Е. Н. Елизарьева, Т. Р. Кабиров [и др.] // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 11-2. – С. 369–373. – DOI: 10.17513/snt.38941. – EDN VZSUXA.

12. Погодаева, М. В. Аксеологический подход к воспитанию личности безопасного типа поведения / М. В. Погодаева // Мир науки. – 2018. – Т. 6, № 1. – С. 2. – EDN UQAMZH.

13. Разработка анкеты для оценки уровня сформированности культуры безопасности жизнедеятельности населения, проживающего на радиоактивно загрязненных территориях / В. Ю. Рыбников, Т. А. Марченко, Т. Б. Мельницкая [и др.] // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2013. – № 11 (105). – С. 142–148. – EDN RNKOKF.

14. Руденко, В. А. Практические методы формирования приверженности культуре безопасности на индивидуальном уровне у студентов вуза / В. А. Руденко, Н. П. Василенко // Глобальная ядерная безопасность. – 2013. – № 1 (6). – С. 100–103. – EDN QZSAQT.

15. Сорокина, Л. А. О состоянии готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни / Л. А. Сорокина // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2010. – № 6 (74). – С. 49–58. – EDN MSLZPD.

16. Станкевич, П. В. Диалектика процессов диверсификации и персонализации в формировании компетенций здоровьесберегающей деятельности студентов педагогического вуза / П. В. Станкевич, Е. В. Колтыгина, А. Б. Шангин // Глобальный научный потенциал. – 2025. – № 3-2 (168). – С. 96–101. – EDN BPXAZA.

17. Тарасова, О. А. Формирование компетенций безопасного поведения у студентов педагогического вуза / О. А. Тарасова, Е. В. Колтыгина, М. О. Мешкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-2. – С. 202–204. – EDN OSKDCG.

REFERENCES

1. Akhkiyamova, G. R. (2022). Metodicheskie aspekty formirovaniya bezopasnogo tipa lichnosti = Methodological aspects of developing a “safety-oriented” personality type. *Problems of Modern Pedagogical Education*, *75-1*, 6–10. EDN FHTSQQ.

2. Grosheva, I. V. (2013). Stanovlenie bezopasnogo povedeniya budushchikh inzhenerov na osnove refleksivnogo podkhoda = The development of safety-oriented behavior in future engineers based on a reflective approach. *Modern Problems of Science and Education*, *5*, 232. – EDN RRJSYT.

3. Dolinina, I. G., Kushnareva, O. V. (2017). Pedagogicheskaya tekhnologiya formirovaniya risk-orientirovannogo myshleniya obuchayushchegosya = Pedagogical technology for developing risk-oriented thinking in learners. *Humanization of Education*, *4*, 85–91. EDN ZQJMHP.

4. Karpov, A. A. (2016). Fenomenologiya i diagnostika metakognitivnoy sfery lichnosti = Phenomenology and diagnostics of the metacognitive sphere of personality. Yaroslavl: Yaroslavl State University named after P. G. Demidov, 208 p. EDN XGNTMV.

5. Karpov, A. V. Refleksivnost′ kak psikhicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki = Reflexivity as a psychological trait and methods for its diagnosis. *Psychological Journal*, *24*(5), 45–57. EDN OOYBSN.

6. Korabeinikov, I. N., Smotrina, O. S., Berezhnaya, L. Yu. (2019). Risk-menedzhment = Risk management. Orenburg: Orenburg State University, 172 p. EDN MMDGBS.

7. Marchuk, N. Yu., Pestova, I. V., Dilmieva, T. R. (2014). Metodicheskie materialy po voprosam formirovaniya navykov bezopasnogo povedeniya u detey i podrostkov = Methodological materials on developing safe behavior skills in children and adolescents. Ekaterinburg: Lado Publishing House, 52 p.

8. Stankevich, P. V., Koltygina, E. V., Nalimova, O. O., Volkov, E. V. (2025). Modifikatsiya strukturnykh komponentov i indikatorov bazovoy kompetentsii bezopasnogo povedeniya v novom tipe pedagogicheskogo prostranstva obshchego obrazovaniya = Modification of structural components and indicators of the core competency of safe behavior within a new type of pedagogical space in general education. *Pedagogical Education in Russia*, *4*, 98–108. EDN FRYAMW.

9. Ogorodnik, Ya. S. (2024). Risk-orientirovannyy podkhod kak chast′ sistemy vnutrennego kontrolya = Risk-based approach as part of an internal control system. *The Eurasian Scientific Journal*, *16*(S6). EDN IVHWGB.

10. Popova, R. I., Kiseleva, E. M., Abramova, V. Yu. et al. (2025). Organizatsiya obrazovatel′nogo protsessa po bezopasnosti zhiznedeyatel′nosti v obshcheobrazovatel′nom uchrezhdenii = Organization of the educational process regarding life safety in a general education institution. Saint Petersburg: Mediapapir Publishing House, 134 p. EDN IULFYP.

11. Nurutdinov, A. A., Elizarieva, E. N., Kabirov, T. R. et al. (2021). Otsenka urovnya sformirovannosti kul′tury bezopasnosti zhiznedeyatel′nosti obuchayushchikhsya vuza = Assessment of the level of development of a life safety culture among university students. *Modern High Technologies*, *11-2*, 369–373. DOI: 10.17513/snt.38941. EDN VZSUXA.

12. Pogodaeva, M. V. (2018). Akseologicheskiy podkhod k vospitaniyu lichnosti bezopasnogo tipa povedeniya = An axiological approach to fostering a personality with a safety-oriented behavioral type. *World of Science*, *6*(1), 2. EDN UQAMZH.

13. Rybnikov, V. Yu., Marchenko, T. A., Melnitskaya, T. B. et al. (2013). Razrabotka ankety dlya otsenki urovnya sformirovannosti kul′tury bezopasnosti zhiznedeyatel′nosti naseleniya, prozhivayushchego na radioaktivno zagryaznennykh territoriyakh = Development of a questionnaire to assess the level of development of a life safety culture among the population residing in radioactively contaminated territories. *Scientific Notes of the P. F. Lesgaft University*, *11*(105), 142–148. EDN RNKOKF.

14. Rudenko, V. A., Vasilenko, N. P. (2013). Prakticheskie metody formirovaniya priverzhennosti kul′ture bezopasnosti na individual′nom urovne u studentov vuza = Practical methods for developing a commitment to a safety culture at the individual level among university students. *Global Nuclear Safety*, *1*(6), 100–103. EDN QZSAQT.

15. Sorokina, L. A. (2010). O sostoyanii gotovnosti podrostkov k bezopasnomu povedeniyu v povsednevnoy zhizni = On the state of adolescents' preparedness for safe behavior in everyday life. *Education and Science. Proceedings of the Ural Branch of the Russian Academy of Education*, *6*(74), 49–58. EDN MSLZPD.

16. Stankevich, P. V., Koltygina, E. V., Shangin, A. B. (2025). Dialektika protsessov diversifikatsii i personalizatsii v formirovanii kompetentsiy zdorov′esberegayushchey deyatel′nosti studentov pedagogicheskogo vuza = The dialectics of diversification and personalization processes in the development of health-promoting competencies among pedagogical university students. *Global Scientific Potential*, *3-2*(168), 96–101. EDN BPXAZA.

17. Tarasova, O. A., Koltygina, E. V., Meshkova, M. O. (2024). Formirovanie kompetentsiy bezopasnogo povedeniya u studentov pedagogicheskogo vuza = Development of safe-behavior competencies among pedagogical university students. *Problems of Modern Pedagogical Education*, *82-2*, 202–204. EDN OSKDCG.

УДК 372.881.111.1+37.036
ББК Ч426.819=432.1-005.4 ГРНТИ 14.25.07 Код ВАК 5.8.2

СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ КИТАЯ

Цзин Ху,
аспирант, преподаватель, Северо-Западный педагогический университет, Китайская Народная Республика, г. Ланьчжоу, xiaoshimeihj@163.com

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: китайские школьники; старшеклассники; английский язык; методика преподавания английского языка; методы обучения; эстетическое воспитание; ключевые компетенции; эстетическая грамотность; учебно-воспитательный процесс; формирование эстетической грамотности

АННОТАЦИЯ. В условиях развития современных образовательных концепций формирование ключевых компетенций учащихся становится одним из центральных направлений реформирования системы образования. Концепция ключевых компетенций ориентирована на всестороннее развитие личности и предполагает интеграцию интеллектуальных, эмоционально-ценностных и практических способностей в процессе предметного обучения. В настоящей статье рассматривается содержание понятия эстетической грамотности на материале учебников серии New Standard Senior High School English, издаваемых Издательством по обучению и исследованию иностранных языков (Foreign Language Teaching and Research Press, FLTRP) и используемых в китайской старшей школе. Анализируется значимое влияние эстетической грамотности на развитие эстетического сознания и эстетических способностей учащихся. Кроме того, предлагается ряд стратегий, направленных на формирование эстетической грамотности, включая создание сообществ для совместной педагогической деятельности, построение системы «комплексного эстетического воспитания», создание аутентичных ситуаций для эстетического восприятия и опыта, а также интеграцию эстетического содержания в процесс обучения английскому языку. Реализация данных стратегий направлена на развитие способности учащихся воспринимать и ценить произведения искусства, а также обнаруживать и осмысливать эстетические аспекты повседневной жизни, способствуя формированию всесторонне развитой личности, обладающей комплексом компетенций, необходимых для личностного развития и полноценного участия в жизни общества.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Цзин, Ху. Стратегии формирования эстетической грамотности в процессе обучения английскому языку в старших классах средней школы Китая / Цзин Ху // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 123–134.

STRATEGIES FOR DEVELOPING AESTHETIC LITERACY IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH IN SENIOR SECONDARY SCHOOLS IN CHINA

Jing Hu,
Postgraduate Student, Lecturer, Northwest Normal University, People's Republic of China, Lanzhou

KEYWORDS: Chinese schoolchildren; high school students; English language; English language teaching methodology; teaching methods; aesthetic education; key competencies; aesthetic literacy; educational and upbringing process; development of aesthetic literacy

ABSTRACT. As modern educational concepts evolve, the development of students' key competencies has become a central focus in the reform of the education system. The concept of key competencies is oriented toward the comprehensive development of the individual and entails the integration of intellectual, emotional-value-based, and practical abilities within the process of subject-specific instruction. This article examines the concept of aesthetic literacy, drawing on the New Standard Senior High School English textbook series – published by Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP) and used in Chinese senior high schools. It analyzes the significant impact of aesthetic literacy on the development of students' aesthetic consciousness and aesthetic abilities. Furthermore, a number of strategies are proposed to foster aesthetic literacy, including the creation of communities for collaborative pedagogical practice, the development of a system for "comprehensive aesthetic education", the establishment of authentic contexts for aesthetic perception and experience, and the integration of aesthetic content into the English language learning process. Implementing these strategies aims to cultivate students' ability to perceive and appreciate works of art, as well as to identify and reflect upon the aesthetic dimensions of everyday life – thereby contributing to the development of a well-rounded individual equipped with the competencies essential for personal growth and full participation in society.

FOR CITATION: Jing, Hu. (2026). Strategies for Developing Aesthetic Literacy in the Process of Teaching English in Senior Secondary Schools in China. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 123–134.

Конечная цель образования выходит далеко за рамки простой передачи знаний и навыков: оно призвано формировать личность, сочетающую образованность, культурную зрелость и мудрость [7]. Образование заключается не только в приобретении профессиональных знаний и развитии интеллектуальных способностей, его фундаментальная задача состоит во всестороннем развитии учащихся. Это предполагает достижение баланса между академическими достижениями и формированием личности,

© Цзин Ху, 2026

нравственных качеств и эмоционального интеллекта [13]. В связи с этим школьное образование должно переходить от модели, ориентированной преимущественно на знания, к компетентностной модели, акцентирующей внимание на формировании всесторонне развитой личности, способной справляться со сложностями современной жизни.

В данном контексте формирование эстетической грамотности становится неотъемлемой составляющей развития ключевых компетенций учащихся. Эстетическая грамотность выходит за рамки языковой компетенции: она способствует углублению культурного понимания, развитию эмоционального отклика и способности воспринимать и ценить красоту в ее многообразных проявлениях. В процессе обучения английскому языку в старших классах китайской школы эстетическая грамотность выступает важным средством углубления вовлеченности учащихся в изучение языка. Она позволяет им не только овладевать языковыми навыками, но и связывать их с более широким культурным и личностным развитием. В последние годы эстетическое воспитание вышло за рамки традиционных занятий искусством и стало интегрироваться в преподавание различных учебных дисциплин. Английский язык как учебная дисциплина, объединяющая язык и культуру, имеет богатый эстетический потенциал, представленный в учебниках и дополнительных учебных материалах. Грамотное использование этих ресурсов позволяет педагогам разрабатывать такие формы обучения, которые одновременно стимулируют интеллектуальное развитие учащихся и формируют у них способность ценить культурное многообразие. Интегрируя элементы эстетического воспитания в процесс обучения английскому языку, учителя могут направлять учащихся на постижение красоты языка, осмысление культурного богатства и формирование гармонично развитой личности.

Интеграция эстетической грамотности в обучение английскому языку в старших классах отражает более широкую мировую потребность в формировании межкультурной компетенции. В условиях все более тесной взаимосвязанности современного мира способность распознавать и ценить различные формы красоты – будь то красота языка, культуры или ценностей – приобретает особое значение. Таким образом, обучение английскому языку, обогащенное средствами эстетического воспитания, обладает значительным преобразующим потенциалом для формирования личностных ценностей учащихся и подготовки их к содержательному участию в глобализированном обществе.

Стандарты учебной программы по английскому языку для общеобразовательной старшей школы (редакция 2017 г., пересмотренная в 2020 г.) знаменуют существенное изменение целевых установок обучения английскому языку, подчеркивая необходимость развития эстетического сознания учащихся наряду с их языковыми способностями. Данная концепция предполагает отход от традиционных методов обучения и побуждает педагогов уделять внимание не только функциональным языковым навыкам, но и более глубокому восприятию культурных и эмоциональных аспектов языка. Перед учителями ставится задача разрабатывать учебные виды деятельности, позволяющие учащимся воспринимать красоту языка посредством литературы, повествования и творческого самовыражения. Интеграция эстетического воспитания в обучение английскому языку позволяет учащимся воспринимать язык не только как инструмент коммуникации, но и как средство познания различных культурных перспектив, осмысления сложных эмоций и развития критического мышления. Данные компетенции включают не только когнитивные и языковые навыки, но и способность взаимодействовать с культурным многообразием и вносить содержательный вклад в жизнь общества. Направляя учащихся на восприятие языка как формы искусства, обучение английскому языку может играть преобразующую роль в их личностном и интеллектуальном развитии, подготавливая их к возможностям и вызовам современного мира.

Как выразительно отмечал Ф. Шиллер, красота является формой, поскольку мы ее созерцаем, и жизнью, поскольку мы ее ощущаем [11]. Многообразные проявления красоты оказывают глубокое влияние на личностное развитие человека и формирование его мировоззрения. Опираясь на данную философскую основу, известный китайский педагог Ван Цян на 19-й ежегодной научной конференции Комитета по профессиональному обучению иностранным языкам Китайского общества образования отметил, что ключевые компетенции в обучении английскому языку включают четыре важнейших измерения: языковую способность, культурную осведомленность, учебную способность и качество мышления [12]. Данная система отражает изменение парадигмы преподавания английского языка: от простого усвоения языковых знаний к достижению более широких образовательных целей, ориентированных на всестороннее развитие учащихся. Для реализации этих целей педагоги должны уделять особое внимание формированию культурной осведомленности, разрабатывая учебные заня-

тия, раскрывающие ценности и нормы поведения, существующие в различных культурных контекстах. Например, знакомство учащихся с литературными произведениями или жизненными ситуациями, характерными для разных культурных традиций, может способствовать более глубокому пониманию других культур и развитию эмпатии. Кроме того, учителям необходимо целенаправленно развивать критическое мышление посредством исследовательских заданий, побуждая учащихся анализировать, сопоставлять и критически оценивать информацию. Не менее важное значение имеет развитие учебных способностей посредством стратегий, позволяющих учащимся осваивать самостоятельные и рефлексивные способы обучения. Эти усилия непосредственно соответствуют более широким национальным задачам подготовки учащихся к успешной деятельности в условиях взаимосвязанного и мультикультурного глобального пространства. Интеграция указанных компетенций способствует формированию у учащихся не только навыков взаимодействия с языковым и культурным многообразием, но и способности осмысленно и ответственно участвовать в жизни общества. Ориентация обучения английскому языку на эти комплексные цели позволяет преодолеть разрыв между функциональным владением языком и формированием интеллектуальной и эмоциональной глубины личности.

Данное требование создает значительные трудности для учителей-практиков и предполагает отказ от традиционных методов обучения, сосредоточенных исключительно на передаче знаний. Учителям необходимо принять более целостную педагогическую концепцию, органично объединяя языковые знания с практической деятельностью и реализуя ключевые компетенции посредством разнообразных инновационных форм работы на уроке. Например, для формирования культурной осведомленности учителя могут организовывать тематические дискуссии и межкультурные сопоставления, позволяющие учащимся исследовать культурные особенности и одновременно развивать чувство культурной идентичности и уверенности. Для развития качества мышления можно использовать проблемные задания, стимулирующие логическое рассуждение, аналитические способности и критическое мышление. Развитие учебных способностей, в свою очередь, требует включения исследовательских заданий, направленных на самостоятельное решение проблем и применение знаний в различных контекстах. Это предполагает также формирование переносимых навыков, таких как самостоятельное обучение и совместное решение проблем.

Для дальнейшего повышения эффективности обучения английскому языку педагогам необходимо применять инновационные педагогические стратегии, выходящие за рамки традиционных методов. Наряду с развитием культурной осведомленности, качества мышления и учебных способностей необходимо учитывать динамическую взаимосвязь между использованием языка и решением реальных жизненных проблем. Это требует создания погружающей и интеллектуально насыщенной образовательной среды, в которой учащиеся работают с аутентичными материалами, решают сложные задачи и исследуют возможности междисциплинарного применения английского языка. Например, учителя могут интегрировать в учебную программу проектное обучение (Project-Based Learning, PBL), предлагая учащимся исследовать глобальные проблемы, такие как изменение климата, сохранение культурного наследия или технологическое развитие, используя английский язык как средство исследования и выражения собственных идей. Такие проекты стимулируют сотрудничество, критический анализ и эффективную коммуникацию, способствуя не только повышению уровня владения английским языком, но и формированию чувства глобальной ответственности и навыков творческого решения проблем.

Содержание понятия «эстетическая грамотность»

Известный китайский ученый, профессор Ду Вэй определяет эстетическую грамотность как совокупность эстетических качеств, формирующихся в процессе индивидуального эстетического опыта. Она включает три взаимосвязанных компонента: эстетические знания, обеспечивающие базовое понимание художественных принципов и культурных форм выражения; эстетические способности, предполагающие умение воспринимать, оценивать и создавать прекрасное; и эстетическое сознание, отражающее глубокое эмоционально-нравственное отношение к красоте как универсальной ценности [2]. Эти три компонента взаимозависимы и во взаимодействии формируют способность личности воспринимать, ценить и выражать эстетическое содержание. Интеграция данных компонентов в образовательный процесс имеет важное значение для всестороннего развития учащихся. Так, эстетические знания позволяют учащимся распознавать и понимать различные культурные и художественные традиции, тогда как эстетические способности способствуют

развитию критического и творческого мышления, позволяя выражать представления о красоте посредством различных средств. Особое значение имеет эстетическое сознание, которое формирует нравственную чувствительность и эмоциональную отзывчивость, помогая учащимся воспринимать и ценить красоту окружающего мира и общества и осознавать собственную роль в ее создании.

Эстетические знания являются основой эстетической грамотности и включают как языковые, так и художественно-культурные знания. В контексте обучения английскому языку в старших классах эстетические знания представляют собой совокупность языковых и культурных представлений, позволяющих учащимся глубже понимать и ценить содержание текстов. Это соответствует двум важным составляющим ключевых компетенций в обучении английскому языку – языковой способности и культурной осведомленности. При недостаточном уровне языковых и культурных знаний учащиеся могут не распознавать эстетическую ценность текста вследствие неполного понимания его контекста и культурных смыслов.

Например, в разделе *Developing Ideas* модуля 4 учебника *Compulsory Book 1*, издаваемого Издательством по обучению и исследованию иностранных языков (Foreign Language Teaching and Research Press, FLTRP), учащиеся анализируют рассказ О. Генри *After Twenty Years*. Для полноценного восприятия эстетической ценности произведения им необходимо овладеть не только языковыми знаниями, включая лексику и синтаксические конструкции, но и культурными знаниями, охватывающими исторический контекст рассказа, особенности авторского стиля и характерные для соответствующего периода культурные нормы. Языковые знания обеспечивают учащимся необходимые средства для точного понимания текста, способствуя развитию чувства уверенности в собственных учебных достижениях и одновременно совершенствуя уровень владения английским языком. В свою очередь, культурные знания позволяют глубже воспринимать художественную сущность произведения, стимулируют творческое мышление и помогают раскрыть авторский замысел в более широком историческом и социальном контексте. Такой подход направлен на развитие способности учащихся содержательно взаимодействовать с различными культурами и контекстами и формирует более глубокий образовательный опыт.

Как справедливо отмечал известный американский специалист в области музыкального образования Пол Хаак, учащимся и педагогам необходимо овладевать определенным словарным запасом, который позволяет обсуждать и описывать богатство человеческих эмоций. Такой словарный запас представляет собой важную составляющую эстетических знаний и создает языковую основу для исследования и выражения сложных эмоциональных и художественных переживаний [5]. Например, знакомство учащихся с терминами, связанными с литературными приемами, тональными оттенками и эмоциональными подтекстами, позволяет им глубже воспринимать произведения английской литературы. Это не только способствует более глубокому пониманию текстов, но и стимулирует развитие критического и творческого мышления, обеспечивая более содержательное эмоциональное и интеллектуальное взаимодействие с языком. Акцентируя внимание на формировании эстетического словаря, учителя создают условия для установления связи между языковым выражением и эмоциональной глубиной, тем самым укрепляя понимание учащимися взаимосвязи языка, культуры и человеческого опыта.

Эстетические способности представляют собой совокупность психологических качеств, необходимых для участия в эстетической деятельности, включая способность воспринимать, оценивать и создавать прекрасное [9]. Как проницательно отмечал Л. Фейербах, если человек не способен воспринимать и чувствовать музыку, то даже самая прекрасная музыка будет звучать для него подобно шуму ветра или журчанию воды. Данное высказывание подчеркивает значение формирования чувствительности к красоте, позволяющей учащимся устанавливать более глубокую связь с эстетическими проявлениями и воспринимать их ценность.

В процессе обучения английскому языку эстетические способности позволяют учащимся воспринимать тончайшие особенности языка, такие как ритмические структуры поэтических произведений, выразительные образы прозы или эмоциональные оттенки диалогов. Например, анализируя классические литературные произведения или современные тексты, учащиеся могут осмысливать взаимосвязь структуры, содержания и эмоциональной выразительности, одновременно развивая языковые и творческие способности. Взаимодействуя с разнообразными текстами, учащиеся учатся находить в учебном материале смысл и источник вдохновения, что способствует их интеллектуальному развитию и эмоциональному благополучию. В конечном счете развитие эстетических способностей помогает учащимся расширять собственную перспективу,

углубляя понимание языка, культуры и человеческого опыта. В результате изучение английского языка превращается в процесс открытия нового, позволяющий учащимся формировать осмысленное отношение к обучению и способность ценить красоту во всех ее проявлениях.

Формирование эстетических способностей предполагает особое внимание к индивидуальности и творчеству. Известное выражение «тысяча Гамлетов в глазах тысячи людей» подчеркивает субъективный характер эстетического опыта, при котором каждый человек привносит в восприятие объективных явлений собственную интерпретацию. Аналогичным образом известный китайский эстетик Чжу Гуанцянь отмечал, что восприятие старой сосны различными людьми может существенно отличаться в зависимости от их жизненного опыта и индивидуального восприятия, что отражает глубоко личностный характер эстетического опыта [15]. Следовательно, школьное эстетическое воспитание должно направлять учащихся на то, чтобы они становились «художниками жизни», способными обнаруживать и ценить красоту в повседневной жизни, одновременно развивая творческие способности и навыки самовыражения [10].

Эстетическое сознание включает два основных измерения: эстетический вкус и эстетические ценности. В процессе формирования эстетической грамотности учащихся педагоги играют важную роль в развитии и совершенствовании обоих компонентов [4]. Эстетический вкус формируется посредством знакомства с высококачественными художественными и культурными произведениями, тогда как эстетические ценности складываются в процессе формирования нравственных и культурных представлений.

Как справедливо отмечал известный китайский ученый и реформатор Лян Цичао, в детстве и юности человек наиболее восприимчив к различным интересам; если его не направить к высоким и содержательным интересам, он может постепенно обратиться к низменным и поверхностным увлечениям [10]. Развивая эстетическое сознание, педагоги помогают учащимся формировать позитивные идеалы и гармоничное мировоззрение, вооружая их средствами критического осмысления окружающей действительности. Например, анализ литературных произведений, изобразительного искусства или культурных медиаматериалов позволяет учащимся ценить человеческое творчество и одновременно формировать собственные ценностные установки и культурную осведомленность. Такой процесс побуждает учащихся воспринимать окружающий мир с позиций эмпатии и осмысленности, выходя за рамки исключительно академических достижений.

Уроки письменной речи на английском языке предоставляют широкие возможности для углубления эстетического сознания посредством создания красоты средствами языка. Такие виды деятельности, как создание ярких описаний или анализ поэтических оттенков, развивают чувствительность учащихся к языковой выразительности, одновременно способствуя формированию нравственной устойчивости, эмоциональной зрелости и интеллектуальной любознательности. Таким образом, развитие эстетического сознания выходит за рамки изучения языка и создает основу для целостного развития личности, обеспечивая учащихся средствами, необходимыми для осмысления сложностей современной жизни и содержательного участия в жизни общества.

Анализ разделов учебника

Для эффективного формирования эстетической грамотности педагогам необходимо всесторонне исследовать и использовать эстетический потенциал, заложенный в учебниках английского языка. Учебники серии *New Standard Senior High School English*, издаваемые FLTRP, разработаны с целью предоставить учащимся аутентичный языковой материал, тщательно отобранные тексты и разнообразные содержательные виды деятельности, способствующие развитию как языковой, так и культурной компетентности. Эти ресурсы не только создают прочную основу для формирования эстетических знаний, но и стимулируют воображение и творческие способности учащихся посредством содержательных культурных контекстов и рефлексивной учебной деятельности. Сосредоточивая внимание на эстетическом измерении содержания учебника, учителя могут направлять учащихся на открытие красоты языка и культуры. Например, анализ поэтических выражений, приемов повествования и тонких культурных смыслов позволяет учащимся развивать эстетическое сознание, одновременно совершенствуя критическое мышление и интерпретационные навыки. Такой целостный подход обеспечивает выход обучения языку за пределы усвоения лексики и грамматики, способствуя более глубокому взаимодействию с художественной выразительностью языка и культурным многообразием. Кроме того, подобная практика помогает учащимся связывать изучение языка с более широким осмыслением человеческого опыта, способствуя их интеллектуальному и эмоциональному развитию. Стимулируя воображение и творческую активность, учителя содействуют формированию

эмпатичной личности, способной понимать и ценить различные точки зрения.

Учебники, разработанные с учетом компетентностного подхода, организованы вокруг трех сквозных тематических направлений: «Я и идентичность», «Общество и сообщество», «Природа и окружающая среда». Каждая тема раскрывается посредством шести взаимосвязанных разделов: актуализация фоновых знаний, осмысление темы, применение языковых навыков, развитие мышления, выражение собственного мнения и рефлексия. Такая структура отражает образовательный потенциал английского языка как учебной дисциплины и направлена на целостное развитие ключевых компетенций учащихся. Формируя ценностные установки, личностные качества и критические способности, учебники способствуют укреплению культурной уверенности и расширению культурного кругозора учащихся. Тематико-рефлексивная структура помогает учащимся воспринимать язык как средство познания самих себя, взаимодействия с сообществом и осмысления природного мира, поддерживая тем самым их академическое и личностное развитие.

Акцент на формировании эстетических знаний учащихся. Формирование эстетических знаний на уроках английского языка отличается от их формирования в дисциплинах, непосредственно ориентированных на искусство. Если художественное образование направлено на развитие специальных художественных навыков, то на уроках английского языка приоритет отдается развитию эстетической грамотности и гуманитарных качеств учащихся. Такой подход объединяет языковые и культурные знания, позволяя учащимся воспринимать структурную выразительность языка и одновременно раскрывать эмоциональное и культурное содержание, которое он передает. Например, сопоставляя литературные произведения, созданные в различных культурных контекстах, учащиеся могут анализировать особенности языкового стиля и способы выражения эмоций, формируя уважение к культурному многообразию и осознавая общность человеческих ценностей. Соединяя эстетические знания с языковым обучением, учителя направляют учащихся к более глубокому пониманию культурного богатства, способствуя развитию глобального сознания и культурной уверенности.

Развитие эстетического интереса и эстетических способностей учащихся. Формирование эстетической грамотности не сводится к пассивному усвоению готовых выводов; оно предполагает самостоятельное постижение эстетических смыслов посредством активного взаимодействия с художественными произведениями. Эффективное обучение должно создавать широкие возможности для восприятия, анализа и обсуждения искусства, позволяя учащимся непосредственно переживать его красоту. Например, конкурсы выразительного чтения английской поэзии, инсценировка литературных произведений и групповые творческие задания предоставляют учащимся возможности соприкасаться с творческим самовыражением и разделять радость совместного творчества. Кроме того, учителя могут разрабатывать инновационные задания, например предлагать учащимся писать короткие рассказы или стихотворения на тему *the pursuit of beauty* («стремление к красоте») с последующим обсуждением источников их творческого замысла.

Практико-ориентированная деятельность дополнительно обогащает этот процесс. Например, анализ эстетических элементов рекламы или исследование языковой выразительности слоганов позволяет учащимся увидеть практическую ценность эстетической грамотности в повседневной жизни. Участвуя в разнообразных видах деятельности, учащиеся не только развивают способность воспринимать и ценить красоту, но и совершенствуют творческие способности и общую систему компетенций. Подобный опыт способствует формированию устойчивого интереса к искусству и культуре и помогает учащимся воспринимать окружающий мир с любознательностью и эмпатией.

Развитие эстетического сознания: роль эстетического воспитания в духовном обогащении и совершенствовании личности. Профессор Ду Вэй подчеркивает, что эстетическое сознание включает эстетический вкус и эстетические ценности и представляет собой способность выносить содержательные эстетические суждения и оценки [2]. Как отмечал Лян Цичао, подростковый возраст является важнейшим периодом формирования высших интересов; без соответствующего педагогического руководства учащиеся могут склоняться к менее содержательным и поверхностным вкусам [8]. Для решения этой проблемы учителям следует направлять учащихся к формированию позитивного эстетического вкуса и высоких идеалов посредством знакомства с выдающимися произведениями традиционной и мировой культуры. Данный процесс показывает, что эстетический вкус не является исключительно врожденным качеством, а может целенаправленно формироваться средствами образования.

Интегрируя эстетические элементы повседневной жизни и школьной деятельности, учащиеся могут развивать способность

воспринимать и ценить высококачественные культурные произведения, формируя позитивный эстетический вкус, высокие идеалы, т. е. эстетические ценности, и целостное мировоззрение. Такие усилия способствуют реализации общей цели нравственного и личностного развития. Например, учащиеся могут обращаться к литературным произведениям и другим культурным медиаматериалам, чтобы глубже понять человеческое творчество и одновременно совершенствовать собственные ценностные установки и культурную осведомленность. Этот процесс не только усиливает чувство прекрасного, но и укрепляет способность учащихся вносить содержательный вклад в развитие общества [1].

Интеграция эстетической грамотности в обучение английскому языку способствует целостному развитию учащихся посредством трех взаимосвязанных измерений: эстетических знаний, эстетических способностей и эстетического сознания. Такой многомерный подход позволяет учащимся воспринимать и осмысливать культурное многообразие, одновременно укрепляя творческое и критическое мышление. Предлагаемая модель реализации эстетического воспитания в процессе обучения английскому языку в старших классах представлена в таблице. Данная стратегия соответствует более широким образовательным целям, содействуя нравственному и культурному развитию учащихся и подготавливая их к ответственному участию в жизни общества.

Таблица. Рамочная модель эстетического воспитания в обучении английскому языку в старшей школе

Учебный раздел	*Тип деятельности*	*Исследование эстетических элементов*	*Эстетическая цель*
1	2	3	4
Учебник для обязательного изучения, книга 1, раздел 1 «Новое начало»	Самопрезентация, интервью, дневниковая запись	Тексты раздела 1 включают дневниковую запись и интервью. В дневниковой записи отражен насыщенный событиями день из жизни ученика, впервые поступившего в старшую школу	Благодаря выразительному языку текст создает яркую картину первого учебного дня, позволяя учащимся ощутить насыщенную и динамичную жизнь школьного кампуса и развивать эстетическое сознание
Учебник для обязательного изучения, книга 1, раздел 2 «Исследуя английский язык»	Конкурс выразительного чтения 	Текст раздела 2 представляет собой небольшое эссе, насыщенное языковой игрой, например: «Звёзды вышли – они видны. Свет погас – он невидим». Контраст между словами и их значениями одновременно остроумен и забавен	Благодаря освоению языковых знаний учащиеся постигают выразительность и очарование слов, а также красоту языка, развивая эстетические знания и эстетическое сознание
Учебник для обязательного изучения, книга 1, раздел 3 «Семейные отношения»	Театральная постановка	Пьеса Like Father, Like Son («Каков отец, таков и сын») в разделе 3 раскрывает тему «каков отец, таков и сын», подчеркивая сходство конфликтов между отцами и сыновьями в двух поколениях. Заключительный вопрос «Если бы вы оказались в ситуации, подобной ситуации сына, что бы вы сделали? Почему?» побуждает учащихся к глубокому осмыслению красоты искусства и языка. Участвуя в театральной постановке, учащиеся развивают эстетические способности, размышляют о конфликтах между отцами и сыновьями и осознают роль эстетического воспитания в очищении внутреннего мира и обогащении жизни, что способствует формированию правильного мировоззрения и ценностных ориентиров	–

Окончание таблицы

1	2	3	4
Учебник для обязательного изучения, книга 1, раздел 4 «Друзья навсегда»	Анализ и эстетическое восприятие художественного рассказа	Рассказ *After Twenty Years* («Через двадцать лет») в разделе 4 представляет собой произведение О. Генри *Twenty Years Later* («Двадцать лет спустя»). Неожиданная, но вместе с тем логически выстроенная развязка вызывает восхищение мастерством авторской композиции и выразительностью языка. Это также позволяет обратиться к другим произведениям писателя, таким как *The Gift of the Magi* («Дары волхвов») и *The Last Leaf* («Последний лист»), в которых изображены обычные события из жизни простых людей, однако они производят глубокое впечатление и вызывают восхищение	Посредством чтения художественного рассказа и знакомства с другими произведениями автора учащиеся расширяют свой литературный кругозор и формируют эстетические знания. Неожиданная развязка также побуждает учащихся задуматься о жизни и развивать эстетическое сознание
Учебник для обязательного изучения, книга 1, раздел 5 «В мир»	Дебаты на тему животных 	Четырехтысячекилометровая миграция бабочек-монархов является одновременно величественным и трогательным явлением, побуждающим задуматься о взаимоотношениях человека и природы, а также о роли животных 	Изучая миграцию бабочек-монархов, учащиеся приобретают эстетические знания. Учителя могут демонстрировать видеоматериалы об их миграции, позволяя учащимся наблюдать за миллионами прекрасных живых существ, что не только воздействует на их визуальное восприятие, но и обогащает их духовный мир
Учебник для обязательного изучения, книга 1, раздел 6 «В гармонии с природой»	Гармония между человеком и природой 	Величие рисовых террас Лунцзи по-настоящему можно ощутить лишь увидев их своими глазами. Какой образ рисовых террас Лунцзи возникает в вашем воображении при чтении текста? Увидев фотографии, вы, несомненно, испытаете еще большее восхищение 	Читая текст, учащиеся с помощью воображения постигают чудеса природы и осознают ограниченность человеческих технологических возможностей, развивая воображение и укрепляя эстетическое сознание

Стратегии развития эстетической грамотности учащихся

Создание профессиональных сообществ педагогов и формирование учебно-методической модели «комплексного эстетического воспитания». Развитие эстетической грамотности учащихся требует совместного подхода, выходящего за рамки традиционной подготовки будущих учителей. Педагогам необходимо активно участвовать в непрерывном профессиональном развитии и практических исследованиях, совершенствуя свои способности эффективно решать возникающие в процессе обучения педагогические задачи. Профессиональные сообщества педагогов внутри школы могут играть важную роль в обмене профессиональным опытом, стимулировании инноваций и оказании взаимной поддержки.

Такие сообщества позволяют педагогам совместно разрабатывать учебно-методическую модель «комплексного эстетического воспитания», охватывающую отдельные учебные разделы или даже весь этап обучения в старшей школе. На рисунке представлено, каким образом учителя посредством школьных педагогических исследований и командной работы могут разрабатывать

взаимосвязанные и системные программы эстетического воспитания, соответствующие образовательным потребностям учащихся (рис.).

Данный подход не только способствует профессиональному развитию педагогов, но и обеспечивает целостную интеграцию эстетической грамотности в содержание различных учебных дисциплин. Совместная работа позволяет педагогам обмениваться эффективными практиками, согласовывать цели обучения и совершенствовать стратегии преподавания, что в конечном итоге способствует формированию единой и эффективной системы эстетического воспитания.

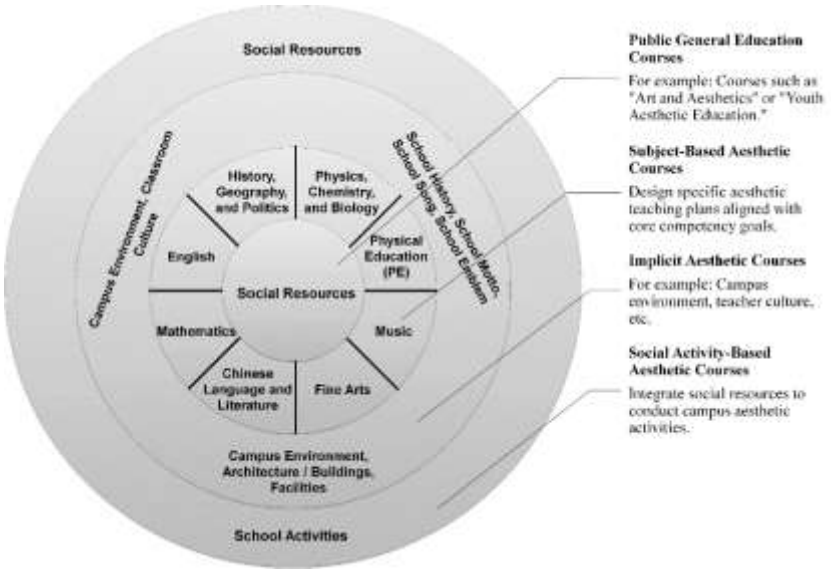


Рис. Система учебной программы «комплексного эстетического воспитания» в старшей школе

Эффективная учебная программа эстетического воспитания в старшей школе должна представлять собой целостную и взаимосвязанную систему. Она объединяет общеобразовательные курсы, специализированные курсы эстетического воспитания в рамках отдельных учебных дисциплин, имплицитные эстетические элементы (например, школьную среду и педагогическую культуру), а также программы эстетического воспитания, реализуемые посредством социальных видов деятельности. Например:

(1) Общеобразовательные курсы могут включать такие темы, как «Искусство и эстетика» или «Молодежь и эстетическое воспитание», обеспечивая всех учащихся базовыми эстетическими знаниями.

(2) Курсы в рамках отдельных учебных дисциплин должны включать специально разработанные планы эстетического воспитания, соответствующие целям развития ключевых компетенций.

(3) Инициативы в сфере школьной культуры, такие как проекты по благоустройству и эстетическому оформлению школьной среды или организуемые учащимися эстетические мероприятия, могут дополнительно стимулировать творческие способности.

(4) Программы эстетического воспитания, реализуемые посредством социальных видов деятельности, включая художественные фестивали, выставки и общественные проекты, предоставляют учащимся практические возможности применять и развивать эстетическую грамотность в условиях реальной жизни.

Такой целостный подход интегрирует эстетическое воспитание в учебный и социальный опыт учащихся, формируя устойчивое восприятие красоты на протяжении всей жизни и способствуя их всестороннему развитию.

Создание аутентичных контекстов для повышения эстетического вкуса учащихся. Учителя играют ключевую роль в формировании эстетического вкуса учащихся, создавая учебную среду, которая одновременно стимулирует интеллектуальную активность, вызывает эмоциональный отклик и обладает эстетической привлекательностью. Это предполагает использование особенностей учебных материалов для интеграции систематизированных знаний, практической деятельности и эстетического восприятия. Объединяя предметное обучение с деятельностью, ориентированной на учащихся, учителя могут включать знания в аутентичные контексты, позволяя учащимся осмысленно взаимодействовать с такими ситуациями посредством практической и творческой деятельности [6].

Например, в разделе 4 учебника для обязательного изучения, книга 2, посвя-

щенном теме *Stage and Screen* («Сцена и экран»), в разделе *Understanding Ideas* представлен текст *When Hamlet Meets Peking Opera* («Когда Гамлет встречается с Пекинской оперой»). В статье рассказывается об опыте британского студента, изучающего литературу, который посмотрел адаптацию *Гамлета* в Пекинской опере; при этом подчеркивается сочетание восточных и западных культурных традиций. Такой материал предоставляет учащимся возможность оценить художественное взаимодействие различных культурных форм и одновременно побуждает их задуматься о том, каким образом традиционное искусство может адаптироваться к современному контексту.

Для повышения увлекательности и эффекта погружения в учебный процесс учителя могут использовать мультимедийные ресурсы. Например, демонстрировать фрагменты Пекинской оперы и предлагать учащимся исполнять известные реплики, такие как «Быть или не быть – вот в чем вопрос», подражая соответствующим сценическим ролям. Такая деятельность позволяет учащимся познакомиться с различными эстетическими особенностями Пекинской оперы и британской и американской культур, стимулируя их активное участие в межкультурном эстетическом восприятии.

Для углубления вовлеченности учащихся учителя могут задавать вопросы для рефлексии, например: «Как изменилось ваше восприятие Пекинской оперы после просмотра спектакля?»; «Как бы вы объяснили иностранному другу, что такое Пекинская опера?» Подобные обсуждения стимулируют критическое осмысление культурных различий, развивают эстетическое восприятие учащихся и формируют их навыки межкультурной коммуникации. Способствуя развитию культурной гордости и взаимопонимания, такой подход укрепляет уверенность учащихся в способности ориентироваться в разнообразной культурной среде и вносить в нее свой вклад.

Реализация подхода к учебной деятельности на уроках английского языка для обогащения эстетического опыта учащихся. Стандарты учебной программы английского языка для общеобразовательной старшей школы (издание 2017 г., пересмотренное в 2020 г.) предусматривают ориентированный на учащихся подход к учебной деятельности по английскому языку, направленный на развитие ключевых компетенций. Данный подход предполагает, что учителя и учащиеся совместно конструируют содержательные, взаимосвязанные и постепенно усложняющиеся виды учебной деятельности.

Например, при изучении произведения *Like Father, Like Son* («Каков отец, таков и сын») учителя могут формулировать вопросы, побуждающие учащихся анализировать психологический путь главного героя и проводить параллели с собственной жизнью. В ходе таких обсуждений можно рассматривать актуальные проблемы подросткового возраста, способствуя как личностной рефлексии, так и групповому диалогу. Связывая эмоциональную глубину текста с личным опытом учащихся, данный подход не только развивает их эстетическое восприятие, но и стимулирует нравственную рефлексию и критическое мышление.

Такой метод обогащает учебный процесс, сочетая эмоциональный отклик с интеллектуальной вовлеченностью и помогая учащимся осмысливать собственные ценности и взгляды. Он способствует всестороннему развитию личности, позволяя учащимся становиться более эмпатичными и вдумчивыми людьми, обладающими необходимыми навыками для успешного взаимодействия как в личной, так и в глобальной социальной среде.

Заключение

Эстетическая грамотность является важнейшим компонентом ключевых компетенций учащихся и заслуживает значительного внимания в образовательной практике. Как отмечал Чжу Гуанцянь, обращаясь к примеру старой сосны, учителя, являясь значимыми участниками академической жизни учащихся, должны выходить за рамки непосредственного преподавания и развивать собственную способность воспринимать и ценить красоту [14]. Только обладая такой эстетической восприимчивостью, учителя способны разрабатывать учебные курсы, действительно способствующие развитию эстетической грамотности учащихся.

Развитие эстетической грамотности должно основываться на личном опыте учащихся с учетом их индивидуальных различий. Опираясь на теорию «зоны ближайшего развития», при разработке учебной программы необходимо обеспечивать связь между актуальными возможностями учащихся и их потенциальными возможностями, способствуя постепенному развитию эстетических знаний, эстетических способностей и эстетического сознания. Такой подход позволяет учащимся воспринимать красоту как внутреннюю ценность, обогащая процесс приобретения ими как знаний, так и практических навыков.

Как справедливо отмечал А. Эйнштейн, учащиеся должны быть способны различать красоту, истину и добро. Без этой способности даже наиболее квалифицированные специалисты рискуют остаться лишь «хо-

рошо подготовленными» людьми, не достигнув полноценного личностного развития [3]. Данное положение подчеркивает преобразующий потенциал эстетической грамотности в развитии ключевых компетенций. Благодаря грамотно организованному эстетическому воспитанию учащиеся могут достигать гармоничного сочетания интеллектуального развития и эмоционального обогащения. Они становятся людьми, которые не только способны ценить культурное и художественное многообразие, но и обладают всесторонними качествами, необходимыми для значимого вклада в развитие как местного, так и мирового сообщества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Developing and implementing the four-dimensional aesthetic education framework in elementary education / M. Yang, J. Zhang, W. A. Ja. W. Yahaya, Y. Yang // Frontiers in Education. – 2025. – Vol. 10. – P. 1601869. – DOI: 10.3389/feduc.2025.1601869. – EDN ZKDCXK.

2. Du, W. On Aesthetic Accomplishment and Its Cultivation (in Chinese) / W. Du // Educational Research. – 2014. – Vol. 11. – P. 24–31.

3. Einstein, A. The Collected Papers of Albert Einstein. Vol. 3 / A. Einstein ; transl. by X. Liang. – Beijing : The Commercial Press, 1979.

4. Elaine, P. STEAM in Practice and Research: An Integrative Literature Review / P. Elaine, K. B. Jen // Thinking Skills and Creativity. – 2019. – Vol. 31. – P. 31–43.

5. Haack, P. Toward Functional Music Education (in Chinese) / P. Haack, P. Liu // People's Music. – 2002. – Vol. 11. – P. 32–36.

6. Li, J. Learning for Children: The Experiment and Construction of Situational Curriculum / J. Li. – Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press, 2008.

7. Li, Y. Exploration on Key Competencies (in Chinese) / Y. Li, B. Zhong // Educational Research. – 2015. – Vol. 36 (09). – P. 17–23.

8. Liang, Q. Interest Education and Educational Interest / Q. Liang // Selected Materials on Chinese Aesthetic History. Vol. 2. – Beijing : Zhonghua Book Company, 1981. – P. 420–421.

9. Lukaka, D. Art Education and its Impact on Creativity and Critical Thinking Skills: A Review Literature / D. Lukaka // International Journal of Arts and Humanities. – 2023. – Vol. 1, no. 1. – P. 31–39. – DOI: 10.61424/ijah.v1i1.15. – EDN BFFIKC.

10. Ran, X. 30 Years of Aesthetic Education: Review, Reflection, and Prospects (in Chinese) / X. Ran // Educational Research and Experiment. – 2009. – Vol. 4. – P. 63–66.

11. Schiller, F. Letters on the Aesthetic Education of Man / F. Schiller. – Nanjing : Yilin Press, 2009.

12. Wang, Q. The Connotation, Significance, and Measures of Standards-Aligned Test, Development for the Senior High School English Academic Achievement Examinations (in Chinese) / Q. Wang, L. P. Liu, Y. M. Chang // Journal of China Examinations. – 2015. – Vol. 10. – P. 32–39.

13. Zhong, Q. Ten Lectures on Core Competencies / Q. Zhong. – Fuzhou : Fujian Education Press, 2018.

14. Zhu, G. Q. On Beauty / G. Q. Zhu. – Beijing : People's Literature Publishing House, 1982.

15. Zhu, G. Q. Three Attitudes Towards an Ancient Pine Tree – Practical, Scientific, and Aesthetic / G. Q. Zhu // New Plot for Mandarin. – 2003. – Vol. 1. – P. 2.

REFERENCES

1. Yang, M., Zhang, J., Yahaya, W. A. Ja. W., Yang, Y. (2025). Developing and implementing the four-dimensional aesthetic education framework in elementary education. *Frontiers in Education*, *10*, 1601869. DOI: 10.3389/feduc.2025.1601869. EDN ZKDCXK.

2. Du, W. (2014). On Aesthetic Accomplishment and Its Cultivation (in Chinese). *Educational Research*, *11*, 24–31.

3. Einstein, A. (1979). The Collected Papers of Albert Einstein. Vol. 3. Beijing: The Commercial Press.

4. Elaine, P., Jen, K. B. (2019). STEAM in Practice and Research: An Integrative Literature Review. *Thinking Skills and Creativity*, *31*, 31–43.

5. Haack, P., Liu, P. (2002). Toward Functional Music Education (in Chinese). *People's Music*, *11*, 32–36.

6. Li, J. (2008). Learning for Children: The Experiment and Construction of Situational Curriculum. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

7. Li, Y., Zhong, B. (2015). Exploration on Key Competencies (in Chinese). *Educational Research*, *36*(09), 17–23.

8. Liang, Q. (1981). Interest Education and Educational Interest. *Selected Materials on Chinese Aesthetic History (vol. 2)*, 420–421. Beijing: Zhonghua Book Company.

9. Lukaka, D. (2023). Art Education and its Impact on Creativity and Critical Thinking Skills: A Review Literature. *International Journal of Arts and Humanities*, *1*(1), 31–39. DOI: 10.61424/ijah.v1i1.15. EDN BFFIKC.

10. Ran, X. (2009). 30 Years of Aesthetic Education: Review, Reflection, and Prospects (in Chinese). *Educational Research and Experiment*, *4*, 63–66.

11. Schiller, F. (2009). Letters on the Aesthetic Education of Man. Nanjing: Yilin Press.

12. Wang, Q., Liu, L. P., Chang, Y. M. (2015). The Connotation, Significance, and Measures of Standards-Aligned Test, Development for the Senior High School English Academic Achievement Examinations (in Chinese). *Journal of China Examinations*, *10*, 32–39.

13. Zhong, Q. (2018). Ten Lectures on Core Competencies. Fuzhou: Fujian Education Press.

14. Zhu, G. Q. (1982). On Beauty. Beijing: People's Literature Publishing House.

15. Zhu, G. Q. (2003). Three Attitudes Towards an Ancient Pine Tree – Practical, Scientific, and Aesthetic. *New Plot for Mandarin*, *1*, 2.

УДК 37.012+372.851
ББК Ч426.221 ГРНТИ 14.25.07 Код ВАК 5.8.2

РЕАЛИЗАЦИЯ КРИТЕРИАЛЬНО-УРОВНЕВОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ДИАГНОСТИКИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Чертовикова Ольга Николаевна,
соискатель кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург; учитель математики, Пышминская СОШ, Российская Федерация, г. Верхняя Пышма, olgaustinova@yandex.ru

Слепухин Александр Владимирович,
SPIN-код: 3142-1250
кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, ikto2016@gmail.com

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическая диагностика; методы диагностики; критериально-уровневый подход; школьники; функциональная математическая грамотность; математика; методика преподавания математики; диагностика функциональной математической грамотности

АННОТАЦИЯ. В статье обосновывается актуальность разработки технологичного инструментария критериально-уровневой диагностики функциональной математической грамотности обучающихся средней школы, обусловленная дефицитом валидных средств оценивания способности применять математику в реальных жизненных ситуациях. На основе синтеза деятельностного и компетентностного подходов предложена трехмерная модель функциональной математической грамотности, включающая контексты, математическое содержание и компетенции, а также детализирован операционный состав четырех ключевых составляющих: распознавание, формулирование, применение, интерпретация. Проиллюстрировано использование критериев оценки («знание и понимание», «применение», «функциональность») и пятиуровневых дескрипторов (от недостаточного до высокого). Результаты апробации подтвердили валидность инструментария, позволили выявить типичные затруднения и определить преобладание среднего уровня сформированности функциональной математической грамотности. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенной модели для конструирования диагностических заданий, организации формирующего оценивания и построения индивидуальных образовательных траекторий.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Чертовикова, О. Н. Реализация критериально-уровневого подхода в процессе диагностики функциональной математической грамотности у обучающихся средней школы / О. Н. Чертовикова, А. В. Слепухин // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 134–145.

IMPLEMENTATION OF A CRITERION-BASED APPROACH IN THE PROCESS OF ASSESSING FUNCTIONAL MATHEMATICAL LITERACY IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Chertovikova Olga Nikolaevna,
Applicant of Department of Computer Science, Information Technology, and Computer Science Teaching Methods, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg; Mathematics Teacher, Pyshminskaya Secondary School, Russian Federation, Verkhnyaya Pyshma

Slepukhin Aleksandr Vladimirovich,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Computer Science, Information Technology, and Computer Science Teaching Methods, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: pedagogical diagnostics; diagnostic methods; criterion-level approach; schoolchildren; functional mathematical literacy; mathematics; mathematics teaching methodology; assessment of functional mathematical literacy

ABSTRACT. The article substantiates the relevance of developing a technological toolkit for criterion-based and level-based diagnostics of the functional mathematical literacy of secondary school students, due to the shortage of valid means of assessing the ability to apply mathematics in real-life situations. Based on the synthesis of activity-based and competency-based approaches, a three-dimensional model of functional mathematical literacy is proposed, including contexts, mathematical content, and competencies, and a detailed operational composition of four key components: recognition, formulation, application, and interpretation. The use of assessment criteria (knowledge and understanding, application, functionality) and five-level descriptors (from insufficient to high) is illustrated. The results of testing confirmed the validity of the toolkit, made it possible to identify typical difficulties and determine the predominance of the average level of development of functional mathematical literacy. The practical significance of the study lies in the possibility of using the proposed model for constructing diagnostic tasks, organizing formative assessment, and building individual educational trajectories.

FOR CITATION: Chertovikova, O. N., Slepukhin, A. V. (2026). Implementation of a Criterion-Based Approach in the Process of Assessing Functional Mathematical Literacy in Secondary School Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 134–145.

© Чертовикова О. Н., Слепухин А. В., 2026

Актуальность. Современное российское образование находится в стадии системной трансформации, обусловленной как глобальными трендами (цифровизация, экспоненциальный рост объема информации, междисциплинарность знаний), так и национальными стратегическими приоритетами. В соответствии с разрабатываемой Стратегией развития образования до 2036 года ключевая задача образовательной системы – сформировать суверенную модель обучения, способную раскрыть индивидуальный потенциал каждого учащегося и обеспечить технологическое, культурное и социальное лидерство России. В указанном контексте особую значимость приобретают развитие и диагностика развития компонентов функциональной грамотности, понимаемой как способность обучающихся решать учебные задачи и жизненные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности[1], и, в частности, компонента «функциональная математическая грамотность» (далее – ФМГ) как способности применять математические знания и умения для решения практических задач в разнообразных жизненных и профессиональных ситуациях[2].

Нормативная база данного направления педагогических исследований закреплена в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (далее – ФГОС СОО)[3] и Федеральной образовательной программе среднего общего образования (далее – ФОП СОО), где ФМГ определена как один из ключевых метапредметных результатов обучения математике. Тем не менее реализация выделенного направления на практике сталкивается с проблемой разработки технологичного, валидного инструментария для критериально-уровневой диагностики.

Теоретическая база исследования сущности ФМГ и методики ее формирования и оценивания выстраивается на результатах нескольких научных групп, каждая из которых вносит свой вклад в осмысление проблемы.

Во-первых, исследователи функциональной грамотности (А. А. Леонтьев, А. В. Хуторской и др.) закладывают концептуальные основы, определяя функциональную грамотность как способность личности использовать знания и умения для решения жизненных задач. Результаты исследований указанных авторов позволяют понять, как ФМГ вписывается в парадигму образования, ориентированного на практическую применимость всей совокупности образовательных результатов.

Во-вторых, специалисты по функциональной математической грамотности (С. А. Тянгян, Л. О. Рослова, М. А. Бачурина, М. А. Ушакова и др.) конкретизируют это понятие применительно к математическому образованию. Они раскрывают структуру ФМГ, выделяя ее ключевые компоненты и обосновывая их значимость для формирования математически компетентного выпускника. Их исследования дают теоретическую опору для операционализации ФМГ в учебных целях. Исследования практических аспектов формирования и развития ФМГ, представленные в работах В. Ю. Бодрякова, Н. В. Дударевой, И. Н. Семеновой, А. В. Слепухина и др., связаны с выделением операционного состава деятельности; построением модели ФМГ; выделением контекстных задач как средства формирования ФМГ и др.

В-третьих, эксперты в области диагностики образовательных результатов (коллектив Института стратегии развития образования РАО – Г. С. Ковалева, Ю. Н. Гостева, М. И. Кузнецова, Л. О. Рослова, О. А. Рыдзе и др.; команда VSOSCH.iro; педагоги А. В. Слепухин, Л. В. Сардак и др.) фокусируются на методах измерения ФМГ, инструментах и процедурах оценивания.

Несмотря на значительные теоретические результаты исследователей наблюдения за практической педагогической деятельностью учителей позволяют отметить недостаточность развернутых уровневых дескрипторов, унифицированных критериев и алгоритмов внедрения диагностики в школьную практику, что приводит к ряду затруднений:

– традиционные формы контроля (контрольные работы, тесты и др.) нацелены преимущественно на проверку знаний и алгоритмов, а не на измерение способности применять математику в нетиповых ситуациях;

– отсутствует инструментарий для систематической фиксации динамики освоения ФМГ по ее ключевым компонентам;

– отсутствует методика корректирующих педагогических воздействий в зависимости от реального уровня сформированности грамотности у конкретных обучающихся.

Сказанное позволяет выделить противоречие между необходимостью формирования, развития и оценивания уровня сформированности ФМГ и дефицитом технологичного, валидного инструментария критериально-уровневой диагностики ее

[1] ФГОС ООО: утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287. URL: https://base.garant.ru/400767667/ (дата обращения: 01.10.2026).

[2] Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment): исследование 2018 г.

[3] ФГОС СОО: утв. приказом Приказ Минобрнауки РФ от 17.05.2012 № 413. URL: https://base.garant.ru/70188902/ (дата обращения: 01.10.2026).

компонентов.

Сформулированное противоречие приводит к необходимости решения ряда проблем, среди которых выделим проблему, связанную с поиском механизма, позволяющему учителю диагностировать достижения учащихся по каждому из ключевых компонентов ФМГ, а также использовать результаты диагностики для обоснованной корректировки учебной деятельности.

В соответствии с указанной проблемой поставим цель исследования: разработать, обосновать и апробировать критериально-уровневую модель диагностики функциональной математической грамотности.

Для достижения цели сформулируем следующие задачи:

1. Теоретически обосновать и детализировать содержание деятельностных компонентов ФМГ с опорой на положения ФГОС СОО, ФОП СОО и результаты современных научных исследований.

2. В контексте уточнения сущности диагностики ФМГ определить критерии и дескрипторы для каждого уровня сформированности по каждому компоненту ФМГ.

3. Структурировать полученные данные в формате, иллюстрирующем наглядность, логичность и удобство применения в педагогической практике.

Методология и методы

В контексте разработки методологического аппарата исследования, позволяющего теоретически обосновать структуру и критерии оценивания ФМГ, обеспечить практическую применимость диагностического инструментария в школьной практике, укажем, что настоящая часть исследования выстраивается на стыке фундаментальных положений теории педагогической диагностики, в частности сущности критериально-уровневого подхода (синтез позиций В. С. Аванесова, А. Н. Майорова, Л. С. Выготского), современных подходов к оцениванию образовательных результатов (например, подходы А. А. Леонтьева, Л. О. Рословой, И. Н. Семеновой и др.), а также данных о динамике формирования функциональной математической грамотности обучающихся школ. Ее цель – создать валидную и операционализируемую модель критериально-уровневой диагностики ФМГ, отвечающую требованиям ФГОС и запросам педагогической практики.

В основу методологии положен синтез деятельностного и компетентностного подходов, позволяющий рассматривать ФМГ как динамическую систему взаимосвязанных компонентов, подлежащих дифференцированной оценке. Для решения поставленных задач использовалась совокупность методов, обеспечивающая как теоретическую обоснованность, так и эмпирическую проверяемость результатов: анализ, сопоставление, синтез, моделирование, формулирование выводных суждений, применение, интерпретация.

Несмотря на значительный объем исследований в области ФМГ, остается актуальной проблема уточнения ее концептуальной модели для достижения целей диагностики. Существующие трактовки нередко носят обобщенный характер, что затрудняет разработку четких критериев оценивания; конструирование валидных диагностических заданий; интерпретацию результатов с привязкой к конкретным учебным задачам.

Для преодоления указанных ограничений мы опирались на концептуальные разработки ведущих российских исследователей, которые с разных сторон изучают сущность и структуру функциональной математической грамотности:

– методологический блок (Л. О. Рослова, К. А. Краснянская, Е. С. Квитко [5; 9; 10] и др.), в рамках которого исследователи фокусируются на концептуализации структуры ФМГ, интерпретации уровней сформированности грамотности, соотнесении международных ориентиров с отечественными образовательными реалиями;

– методический блок (Н. В. Дударева, Е. А. Утюмова, И. Н. Семенова [1; 2; 13] и др.): авторы занимаются проектированием диагностических заданий, операционализацией критериев, разработкой процедур оценивания, адаптацией общих моделей к конкретным учебным контекстам, внедрением цифровых инструментов диагностики и апробацией гибридных форматов оценки;

– технологический блок (И. Н. Семенова, А. В. Слепухин [4; 12; 12] и др.): разрабатывают интерактивные ресурсы для формирования и измерения ФМГ, тестируют цифровые средства сбора и анализа данных, выстраивают алгоритмы автоматизированной интерпретации результатов.

Результаты

Для раскрытия сущности деятельности по формированию и оцениванию ФМГ выделим наряду с общим приведенным выше подходом к определению понятия ФМГ следующий: функциональная математическая грамотность – умение распознавать математические аспекты в реальных жизненных ситуациях и при изучении других учебных предметов, проявления зависимостей и закономерностей, формулировать их на языке математики и создавать математические модели, применять освоенный математический аппарат для решения практико-ориентированных задач, интерпретировать и оценивать полученные результа-

ты[1]. В контексте выделенного подхода, в большей степени детализирующего деятельность обучающихся, с опорой на [15] укажем следующие составляющие ФМГ:

1) умение распознавать математические аспекты в реальных жизненных ситуациях и при изучении других учебных предметов, проявления зависимостей и закономерностей;

2) умение формулировать зависимости и закономерности на языке математики и создавать математические модели;

3) умение применять освоенный математический аппарат для решения практико-ориентированных задач;

4) умение интерпретировать и оценивать полученные результаты.

Выделение операционного состава действий в структурных составляющих ФМГ превращает понятие «математическая грамотность» в четкий «технологический маршрут» познавательной деятельности: оно позволит нам не просто констатировать, что ученик должен уметь, а увидеть, как именно он движется от реального вопроса к математическому решению и обратно – через цепочку конкретных мыслительных и практических шагов. Такой «разбор на операции» дает возможность точечно диагностировать слабые звенья в формировании ФМГ (где именно происходит сбой: в распознавании зависимостей, построении модели или интерпретации результата), конструировать задания, тренирующие конкретные действия, и выстраивать обучающие траектории, которые не просто «дают знания», а последовательно формируют рабочий механизм математического мышления, применимого в реальных жизненных ситуациях.

С учетом идей, предложенных в [11–13], представим следующий детализированный операционный состав каждой из четырех ключевых составляющих ФМГ:

1. Умение распознавать математические аспекты в реальных жизненных ситуациях и при изучении других учебных предметов:

– анализ контекста – расчленение ситуации на смысловые блоки с выделением сущностных характеристик;

– идентификация математических объектов – соотнесение элементов ситуации с базовыми математическими категориями (числа, величины, фигуры, отношения, операции);

– выявление количественных характеристик – определение измеримых параметров, единиц измерения, шкал;

– обнаружение зависимостей – фиксация функциональных, пропорциональных, иерархических, причинно-следственных связей между элементами ситуации;

– фиксация закономерностей – распознавание повторяющихся структур, инвариантов, тенденций, симметрий;

– контекстуализация математических элементов – установление соответствия между абстрактными математическими понятиями и реальными объектами / процессами;

– формулирование первичного вопроса – постановка задачи на математический язык наблюдаемого в виде вопроса («как…?», «сколько…?», «какова зависимость…?»).

2. Умение формулировать на языке математики и создавать математические модели:

– символизация – замена реальных объектов и отношений математическими знаками, переменными;

– формализация зависимостей – запись связей в виде уравнений (например, $ax + b = c$), неравенств ($x \le y$), функций (например, $f(x) = x^2$), графов, таблиц;

– выбор типа модели – определение математического раздела (алгебраический, геометрический, вероятностный, статистический);

– построение модели – создание системы математических объектов и отношений, воспроизводящей структуру исходной ситуации;

– валидация модели – проверка соответствия модели реальным условиям и ограничениям;

– упрощение / уточнение модели – исключение несущественных параметров, добавление ключевых;

– запись модели в стандартной форме – приведение к виду, принятому в математике (например, система линейных уравнений, функция, граф).

3. Умение применять освоенный математический аппарат для решения практико-ориентированных задач:

– выбор метода решения – подбор алгоритмов, теорем, вычислений, соответствующих типу модели и целям задачи;

– вычисления – выполнение арифметических, алгебраических, логических, аналитических операций;

– преобразование выражений – упрощение, разложение, приведение, сокращение и т. п.;

– решение уравнений / систем – нахождение корней, экстремумов, точек пересечения, областей допустимых значений;

– использование инструментов – применение калькуляторов, электронных и справочных таблиц, графиков, диаграмм;

– контроль корректности – проверка размерностей, области определения, логики

[1] Федеральная образовательная программа СОО: утв. приказом Минпросвещения РФ от 18.05.2023 № 371. URL: https://base.garant.ru/407384432/ (дата обращения: 01.10.2026).

решения, ограничений в условиях;

– фиксация промежуточных и итоговых результатов – оформление решений в виде последовательностей действий, таблиц, графиков, формул.

4. Умение интерпретировать и оценивать полученные результаты:

– перевод результата на язык исходной задачи – осмысление математического решения в терминах предметной области (например, «если $x = 5$, то это означает, что...»);

– интерпретация смысла – объяснение значения решений: что означает найденный корень, экстремум, коэффициент, вероятность и т. п.;

– проверка – сопоставление полученного решения с реальными ограничениями, здравым смыслом;

– сопоставление с альтернативными решениями – сравнение с результатами, полученными другими методами или моделями;

– формулирование выводов – изложение результатов;

– рефлексия – исследование возможности применимости модели.

Таким образом, каждая составляющая ФМГ представляет собой детализированную упорядоченную последовательность взаимосвязанных действий. Деятельностная природа компонентов ФМГ реализуется через конкретные, наблюдаемые (надежно опознаваемые) и измеряемые операции.

С учетом предложенного операционного состава оцениваемой деятельности уточним понятие педагогической диагностики. Разночтения в трактовках определения понятия влияют на выбор методов и инструментов сбора данных; интерпретацию результатов диагностики; проектирование последующих педагогических воздействий.

Чтобы выстроить непротиворечивую диагностику, мы провели контент-анализ основных подходов к определению педагогической диагностики, приведенных в [3; 6; 8; 14; 15], выделив ключевые смысловые акценты (определяющие словосочетания); характеристические особенности (видовые отличия); деятельностные составляющие (операциональный компонент).

При выделении характеристических особенностей и деятельностных составляющих понятия мы опирались на следующие положения: В. С. Аванесов и Л. И. Долинер задают измерительную и критериальную основу – критически важны для объективности оценки ФМГ; А. Н. Майоров подчеркивает цикличность и управленческий аспект, что позволяет встраивать диагностику в повседневный учебный процесс; Б. Е. Стариченко акцентирует анализ причин затруднений, необходимый для коррекции заданий и методов при формировании ФМГ; Л. С. Выготский и А. В. Хуторской (в интерпретации) вносят развивающий компонент, обеспечивающий ориентацию на потенциал учащегося, а не только на текущий уровень.

На основе синтеза выделенных особенностей уточним определение понятия педагогической диагностики функциональной математической грамотности: педагогическая диагностика ФМГ – системный, циклический процесс выявления, измерения и интерпретации уровня сформированности функциональной математической грамотности, направленный на:

– объективное оценивание по критериям и уровням (В. С. Аванесов, Л. И. Долинер);

– непрерывный мониторинг динамики учебных достижений и индивидуальных затруднений (Б. Е. Стариченко);

– корректировку методов и содержания обучения на основе полученных данных (А. Н. Майоров);

– проектирование развивающих траекторий с учетом зоны ближайшего развития учащегося (Л. С. Выготский, А. В. Хуторской).

На основе уточненного определения понятия выделим ключевые признаки педагогической диагностики в контексте ФМГ:

– критериальность – наличие четких показателей и дескрипторов для компонентов «знание и понимание», «применение», «функциональность»;

– уровневость – дифференциация от недостаточного до высокого уровня освоения;

– деятельностная направленность – акцент на способности применять математику в нетиповых ситуациях;

– обратная связь – использование результатов для индивидуализации и коррекции обучения.

На основе выделенных ключевых признаков педагогической диагностики ФМГ становится возможным перейти к конкретной операционализации диагностического процесса – разработке критериально-уровневой модели.

В ФГОС СОО критерии «знание и понимание, применение, функциональность» используются для оценки предметных результатов. Требования к предметным результатам формулируются в деятельностной форме с усилением акцента на применении знаний и конкретных умений, такие же критерии рекомендовано использовать для диагностирования уровня сформированности ФМГ.

Далее представим иллюстрацию сущности критериально-уровневого подхода применительно к основным компонентам

функциональной математической грамотности. Фрагмент таблицы 1 иллюстрирует распределение деятельностных составляющих по критериям и уровням такого компонента, как «формулирование зависимостей и закономерностей на языке математики и создание математических моделей». Компонент ФМГ раскрывается через конкретные критерии оценки (что именно измеряется); градацию уровней сформированности (от недостаточного до высокого); дескрипторы, позволяющие учителю объективно отнести работу учащегося к тому или иному уровню.

Таблица 1. Иллюстрация сущности критериально-уровневого подхода для одного из компонентов функциональной математической грамотности

Критерий	*Уровни*				
	недостаточный	низкий	средний	повышенный	высокий
1	2	3	4	5	6
знание и понимание (общая идеология)	не понимает, что такое математическая зависимость, не видит связи между реальными процессами и их формальным описанием; не понимает сути математического моделирования, не видит связи между реальными процессами и их математическим описанием	различает отдельные математические символы и термины, но не осознает принципы построения зависимостей; знает базовые термины моделирования, но не осознает принципы выбора типа модели и ее границ применимости	понимает суть математических зависимостей, может назвать тип связи для типовых ситуаций; понимает, что модель – упрощенное описание реальности; может соотнести элементы модели (переменные, параметры) с реальными объектами задачи	осознает многообразие форм зависимостей, объясняет выбор конкретного типа модели через анализ условий задачи; осознает многовариантность моделей для одной ситуации, обосновывает выбор на основе ограничений	понимает природу математических закономерностей, видит межпредметные связи, оценивает границы применимости моделей и их эволюцию; понимает идеологию моделирования: видит межпредметные связи, аспекты применения моделей; оценивает их прогнозирующую способность
применение	не может выделить переменные и связи между ними даже в простых практических ситуациях; не может перевести условие задачи в математическую форму, не выделяет зависимости между величинами	пытается записать зависимость, но допускает ошибки в выборе операций или порядке действий; работает только по образцу; строит модель по шаблону, не понимая ее структуры; допускает ошибки при выборе типа зависимости (линейная / нелинейная)	самостоятельно формулирует зависимости для стандартных задач, корректно использует математический язык, исправляет очевидные ошибки; самостоятельно строит модель для типовой задачи, выбирает подходящий тип зависимости, корректирует модель при обнаружении ошибок	формулирует математические зависимости для нетиповых ситуаций: комбинирует разные типы выражений, корректно использует символы; строит работоспособные математические модели для нестандартных задач: определяет ключевые переменные и параметры, задает связи между ними, учитывает ограничения	создает математические описания сложных закономерностей: выбирает оптимальную форму записи (формулы, графики, таблицы, алгоритмы), обосновывает использование обозначений и конструкций, оценивает точность зависимости; разрабатывает модели для сложных, слабоструктурированных задач; обосновывает выбор инструментов, оценивает модель
функциональность (конкретный пример)	не видит практической ценности математических зависимостей; не понимает, как модель помогает решать задачи;	записывает зависимость формально, но не может объяснить смысл параметров; модель формально соответствует условию,	математическая запись зависимости позволяет решить поставленную задачу; ученик поясняет смысл коэффициентов и переменных	модель зависимости адаптивна: ученик анализирует, как изменение параметров влияет на характер связи;	демонстрирует, что математическая запись зависимости действительно работает для ситуации; показывает, как изменение параметров

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5	6
	модель отсутствует или не решает задачу; ученик не видит практической ценности моделирования (например, в профессии официанта: не использует чек для подсчета, пытается запомнить заказ «в уме», допускает ошибки при расчете суммы)	но не учитывает ключевые ограничения (например, в профессии продавца-консультанта: применяет скидку 10 % ко всем товарам, включая участвующие в акции «2 по цене 1», не понимая, почему расчет неверный)	в контексте исходной ситуации; модель решает задачу в стандартных условиях; ученик называет очевидные ограничения в контексте задачи (например, в профессии администратора фитнес-клуба: рассчитывает стоимость абонемента по формуле $C = B + M * n$, поясняет, что B – вступительный взнос, M – ежемесячная плата, n – срок в месяцах; отмечает, что модель не учитывает сезонные скидки)	предлагает способы уточнения математической записи (например, в профессии логиста службы доставки: уточняет формулу времени доставки $T = (vD + tp)\cdot * k$, добавляя коэффициент пробок k; анализирует, как рост расстояния на 3 км или задержка на кухне на 10 мин повлияют на время)	в формуле отражается на характере связи между величинами; модель обладает практической ценностью: позволяет прогнозировать, включает рекомендации по применению; ученик сравнивает и обосновывает выбор (например, в профессии финансового консультанта: сравнивает аннуитетную и дифференцированную схемы платежей по кредиту, прогнозирует изменение платежа при росте ставки на 2 %; рекомендует клиенту схему с учетом дохода 50 000 руб./мес., обосновывая выбор)

На основе результатов, представленных в таблице 1, визуализируем модель ФМГ в трехмерном пространстве (рис. 1). Выделим три взаимосвязанные оси, соответствующие ключевым компонентам, зафиксированным в исследовании, и опишем их в таблице 2.

Таблица 2. Описание модели функциональной математической грамотности

Ось	*Компонент (Измерение)*	*Авторы, которые используют / адаптируют*	*Описание*	*Детализация*
X	Контексты (ситуации)	Все перечисленные авторы, PISA	Среда или жизненная ситуация, в которой возникает проблема, требующая математического решения. Определяет «ГДЕ?» применяется математика	Личные, общественные, профессиональные, научные, учебные, практико-ориентированные
Y	Математическое содержание (содержательные области)	Все перечисленные авторы, PISA	Разделы математики и основные математические идеи, необходимые для решения проблемы. Определяет «С ЧЕМ?» имеет дело учащийся	Количество, пространство и форма, изменение и зависимости, неопределенность и данные
Z	Компетенции (процессы)	Все перечисленные авторы, PISA	Мыслительные действия и операции, которые выполняет учащийся для решения задачи. Определяет «ЧТО?» делает учащийся. Чем глубже детализация, тем лучше для понимания методики и формирования, и оценивания	Распознавать, формулировать (моделировать), применять (использовать / преобразовывать), интерпретировать (оценивать результаты)

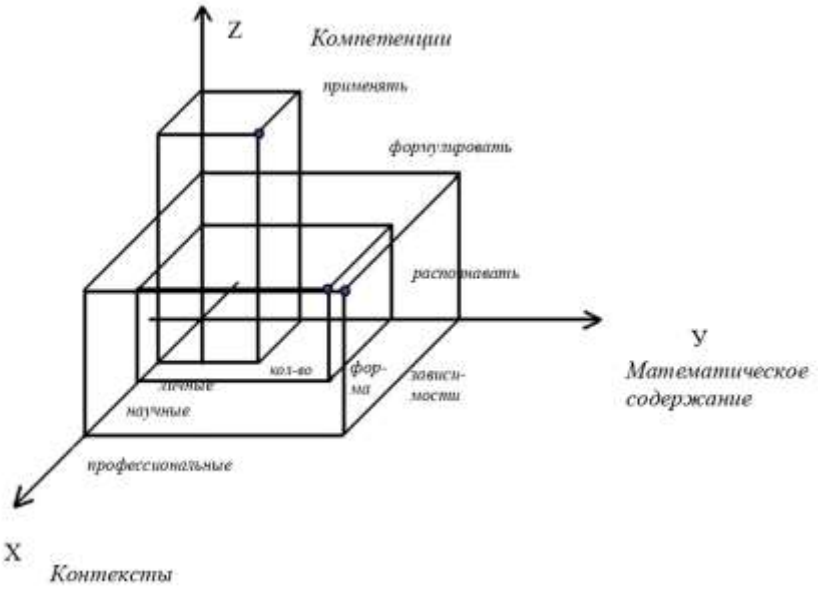


Рис. 1. Модель функциональной математической грамотности

Точки, размещенные в трехмерном пространстве, представляют собой наглядную визуализацию реальных математических ситуаций или уровней математических компетенций, с которыми человек может столкнуться в жизни или профессиональной деятельности. «Адрес» каждой такой точки – уникальный набор трех ключевых параметров: конкретный контекст (бытовой, научный или профессиональный), объем и сложность математического содержания (от элементарных арифметических операций до сложных аналитических методов) и уровень владения компетенциями (умение распознавать математическую задачу в реальной ситуации, формулировать ее на языке математики и применять соответствующие методы для решения).

Расположение точек в пространстве позволяет проследить, как эти три компонента переплетаются и дополняют друг друга в конкретных ситуациях: например, сложная профессиональная задача будет представлена точкой, расположенной в «профессиональной» зоне по оси контекста, на значительном удалении по оси математического содержания (отражая высокую сложность) и на верхнем уровне по оси компетенций (указывая на необходимость применения продвинутых навыков). Таким образом, карта точек дает целостное представление о спектре математических ситуаций (задач) и о том, какие комбинации контекста, содержания и компетенций требуются для их решения.

Конкретизируя построенную модель на основе таблицы 2, приведем примеры заданий кейса для диагностики сформированности умения «формулирование зависимостей и закономерностей на языке математики и создание математических моделей» (критерий «функциональность») у обучающихся 10 класса.

Проблемная ситуация «Энергосбережение в школе».

Контекст: администрация школы ставит задачу снизить расходы на электроэнергию. Обучающимся предложено проанализировать потребление и предложить меры экономии.

Описание проблемы по уровням.

1. Недостаточный уровень. Ситуация: в школе 50 лампочек по 60 Вт каждая; горят 8 часов в день.

Задание: рассчитай, сколько киловатт-часов (кВт·ч) электроэнергии потребляют лампочки за один день. Объясни, зачем нужно знать этот показатель (разве нельзя просто платить по счету?).

Планируемый результат: ученик понимает, что расчет позволяет оценить затраты и найти пути экономии.

Критерии оценивания: 0 баллов – не может выполнить расчет или допускает грубые ошибки; не видит смысла в подсчетах; 1 балл – при осмысленном подсчете допускает арифметические ошибки; 2 балла – верно рассчитывает расход и объясняет, что знание расхода помогает планировать бюджет и снижать затраты.

2. Низкий уровень. Ситуация: ученик записывает формулу расчета потребления электроэнергии: $E = P \cdot * t \cdot * N$, где P – мощность одной лампочки (Вт), t – время работы (ч), N – количество лампочек.

Задание: рассчитай месячное потребление (30 дней) при тех же условиях. Объясни, что означают P, t и N в этой формуле. Ответь на вопрос: почему эта формула может дать неверный результат, если часть лампочек – светодиодные?

Планируемый результат: ученик рас-

считывает месячное потребление, объясняет значение *P, t, N*. (Формула не учитывает разные типы ламп и их разную мощность.)

Критерии оценивания: 0 баллов – неверно выполняет расчеты, не объясняет параметры, не видит ограничений модели; 1 балл – при объяснении параметров или ограничениях модели допускает неточности; 2 балла – верно выполняет расчет, объясняет параметры, называет ограничение (разные типы ламп).

3. Средний уровень. Ситуация: в школе есть разные типы освещения: обычные лампы (60 Вт) и светодиодные (10 Вт). Всего 30 обычных и 20 светодиодных ламп, все горят 8 часов в день.

Задание: составь модель общего потребления электроэнергии $E_{общ}$ (кВт·ч) в день. Рассчитай дневное и месячное (30 дней) потребление. Назови очевидные ограничения модели.

Планируемый результат: ученик составляет модель, учитывает разные типы ламп; рассчитывает потребление в день и в месяц; называет ограничения: не все лампы горят одновременно; в выходные потребление ниже; возможны перебои с электричеством.

Критерии оценивания: 0 баллов – не составляет модель или составляет неверно, не называет ограничений; 1 балл – при выполнении расчетов, составлении ограничений допускает неточности; 2 балла – составляет верную модель, выполняет расчеты, называет ограничения.

4. Повышенный уровень. Ситуация: потребление энергии меняется в зависимости от сезона: зимой лампы горят 10 часов в день, летом – 6 часов. Также часть кабинетов используются только во время уроков.

Задание: введи коэффициент времени работы *k* в модель $E_{общ}$. Рассчитай *k* для зимы и лета. Ответь на вопрос: как изменится месячное потребление, если зимой увеличить время работы до 12 часов? Предложи, как учесть использование кабинетов только в учебное время. Перепиши формулу с учетом этого параметра.

Планируемый результат: ученик предлагает уточненную формулу, вводит параметр *k*, рассчитывает для зимы и для лета. Уточненная формула: $E_{общ} = (60 \cdot * N_1 + 10 \cdot * N_2) \cdot * t \cdot * kt \cdot * kz / 1\,000$.

Критерии оценивания: 0 баллов – неверно выполняет расчеты, не предлагает уточнений модели; 1 балл – при выполнении расчетов допускает ошибочные вычисления; 2 балла – верно выполняет расчеты, предлагает разумное уточнение (коэффициенты времени и занятости).

5. Высокий уровень. Ситуация: школа рассматривает замену всех ламп на светодиодные (10 Вт) или энергосберегающие (15 Вт). Стоимость электроэнергии – 5 руб./кВт·ч. Стоимость ламп: светодиодная – 200 руб., энергосберегающая – 100 руб. Срок службы: светодиодная – 5 лет, энергосберегающая – 2 года.

Задание: составь модель годовых затрат С (руб.) с учетом стоимости ламп и электроэнергии. Спрогнозируй, как изменятся затраты через 5 лет при разных вариантах замены. Сравни два сценария: сценарий 1 – все лампы светодиодные; сценарий 2 – все лампы энергосберегающие. Обоснуй, какой вариант выгоднее, и дай рекомендацию администрации.

Планируемый результат: составлена модель затрат; выполнен расчет для двух сценариев; составлен прогноз затрат через 5 лет; предложены рекомендации: выбрать сценарий 2 – дешевле в долгосрочной перспективе, но требует более частой замены ламп.

Критерии оценивания: 0 баллов – не выполняет расчеты или выполняет неверно, не сравнивает сценарии; 1 балл – при сравнении сценариев получает неточный результат; 2 балла – выполняет все расчеты, сравнивает сценарии, дает обоснованную рекомендацию.

Реализация учебной деятельности по описанному сценарию позволила сформулировать вывод, что построенная модель создает технологический маршрут для формирования математического мышления, применимого в реальных жизненных ситуациях, и возможность адаптации к различным учебным контекстам и уровням сложности, что открывает перспективы для использования подхода в школьной практике.

Результаты апробации

Апробация проводилась с целью проверки валидности и надежности разработанных дескрипторов. Выборка обучающихся составляла 37 человек (параллель 10-х классов Пышминской СОШ). Процедура включала проведение диагностического мероприятия, сбор результатов, экспертное оценивание (2 эксперта – учителя математики) содержательной валидности в соответствии с ФГОС и критериальной валидности на основе соответствия успеваемости обучающихся по конкретной теме математики.

В результате апробации:

– получено распределение учащихся по уровням сформированности ФМГ (рис. 2), сформулирован вывод о преобладании среднего уровня сформированности;

– выявлены типичные затруднения, в частности наиболее сложным для обучающихся оказался этап «формулирование зависимостей», наименее сложным – «применение алгоритмов»;

– проведено соотнесение результатов

диагностического мероприятия с традиционной отметкой;

– экспертами внесены корректировки в формулировки диагностических заданий и предложены средства информационно-коммуникационных технологий для проведения оценочной процедуры.

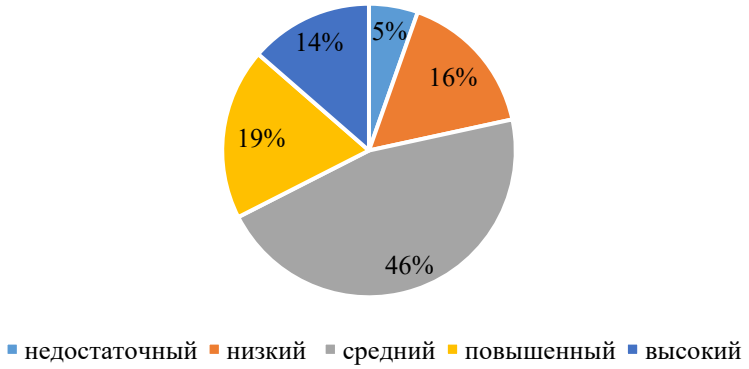


Рис. 2. Распределение обучающихся 10-х классов по уровням сформированности ФМГ

Заключение и выводы

Проведенное исследование было направлено на разработку теоретико-методологических основ и практического инструментария для реализации критериально-уровневого подхода в диагностике функциональной математической грамотности учащихся средней школы. В соответствии с поставленными задачами сформулируем следующие выводы:

– На основе анализа научных исследований и нормативных документов (ФГОС СОО, ФОП СОО) уточнено содержание ФМГ как интегративной способности применять математические знания в разнообразных жизненных, практико-ориентированных и профессиональных контекстах.

– На основе деятельностного подхода проведена детализация составляющих ФМГ. Для каждого компонента по критериям оценки («знание и понимание», «применение», «функциональность»), уровням сформированности (от недостаточного до высокого) разработаны дескрипторы (фрагмент в таблице 1), позволяющие учителю не только констатировать уровень достижений ученика, но и выявлять «слабые звенья» в процессе формирования ФМГ.

– Предложена трехмерная модель ФМГ, представляющая ее как систему взаимосвязанных измерений: контексты (ситуации); математическое содержание; компетенции (процессы). Модель позволяет перейти от обобщенных трактовок ФМГ к операционализируемой структуре, пригодной для построения диагностических процедур. Предложенный формат позволяет осуществлять объективную, воспроизводимую диагностику по четким критериям; интерпретировать результаты с привязкой к конкретным учебным задачам; использовать данные диагностики для дифференциации обучения и построения индивидуальных образовательных траекторий.

Сформулированные положения позволили уточнить этапы реализация критериально-уровневого подхода в процессе диагностики функциональной математической грамотности, основанной на трехмерной модели и детализированных операционных дескрипторах:

1. Подготовка диагностики: подбор или создание заданий по критериям ФМГ и уровням сложности.

2. Проведение диагностики: выполнение заданий учащимися с получением обратной связи.

3. Анализ данных: выгрузка и интерпретация результатов, выявление типичных ошибок и динамики.

4. Корректировка обучения: назначение дополнительных материалов, организация консультаций, отработка слабых мест.

5. Повторная диагностика: оценка эффективности коррекционных мер.

Теоретическая значимость исследования заключаются в синтезе критериально-уровневого подхода с трехмерной моделью ФМГ, что обеспечивает переход от традиционного контроля знаний к системной диагностике способности применять математику в нестандартных, реальных ситуациях.

Практическая значимость работы состоит в том, что разработанный инструментарий может быть непосредственно внедрен в школьную практику для проведения формирующего оценивания на уроках математики; проектирования ситуационных заданий, соответствующих уровням ФМГ учащихся; организации обратной связи и коррекции учебного процесса на основе диагностических данных.

Апробация реализации критериально-уровневого подхода в процессе диагностики ФМГ на уроках математики в средней шко-

ле позволила сформулировать вывод о возможности не только объективной оценки уровня сформированности ФМГ, но и построения индивидуальных образовательных траекторий с учетом выявленных дефицитов, поскольку модель ФМГ в сочетании с детализированным операционным составом действий дает педагогу четкий инструментарий для проектирования диагностических заданий разного уровня сложности. Практическая реализация подхода через систему цифровых образовательных платформ (ЯКласс, Учи.ру, МЭШ и др.) и инструментов анализа (в частности, Statistica) обеспечивает автоматизацию сбора данных, наглядную визуализацию результатов и оперативную корректировку учебного процесса. Это создает условия для перехода от формальной проверки знаний к развитию у школьников способности применять математический аппарат для решения реальных жизненных задач, что полностью соответствует требованиям ФГОС СОО и стратегическим целям развития отечественного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодряков, В. Ю. Формирование межпредметной функциональной математической грамотности обучающихся при выполнении лабораторных работ по математике с историко-географическим контекстом / В. Ю. Бодряков // Вестник Ошского государственного университета. Педагогика. Психология. – 2023. – № 2 (3). – С. 68–76. – DOI: 10.52754/16948742_2(3)_9-2023. – EDN OUFPHO.

2. Дударева, Н. В. Модель формирования функционально-математической грамотности в процессе обучения математике / Н. В. Дударева, Е. А. Утюмова // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 14–25. – DOI: 10.26170/2079-8717_2021_04_02. – EDN GYYRPX.

3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2010. – 447 с. – EDN QYBFQH.

4. Иванова, Е. Е. Методические рекомендации по использованию цифровых ресурсов для оценивания уровня сформированности функциональной математической грамотности учащихся основной школы / Е. Е. Иванова, Е. В. Рыбкина, А. В. Слепухин // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. – 2025. – № 1. – С. 436–448. – EDN GNCTDW.

5. Леонтьев, А. А. Что такое функциональная грамотность? / А. А. Леонтьев // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. – Москва : Баласс, 2003. – С. 35–38.

6. Майоров, А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. – Изд. 3-е, испр. и доп. – Москва : Интеллект-Центр, 2005. – 424 с. – EDN QUXIJX.

7. Максимов, В. Г. Педагогическая диагностика в школе : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. Г. Максимов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

8. Рожков, Н. Т. Педагогическая диагностика: понятие и функции / Н. Т. Рожков // Наука-2020. – 2015. – № 2 (6). – С. 34–46. – EDN VQBNRL.

9. Рослова, Л. О. Концептуальные основы формирования и оценки математической грамотности / Л. О. Рослова, К. А. Краснянская, Е. С. Квитко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4 (61). – С. 58–79. – EDN XDFVSH.

10. Рослова, Л. О. Основные нововведения при оценке математической грамотности в рамках международного исследования PISA 2021–2022, проводимого в форме компьютерного тестирования / Л. О. Рослова, Е. С. Квитко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 2, № 5 (79). – С. 124–142. – EDN ZODUDA.

11. Слепухин, А. В. Методические аспекты формирования у обучающихся средней школы компонентов функциональной математической грамотности / А. В. Слепухин // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2022. – № 4 (56). – С. 72–78. – DOI 10.52772/25420291_2022_4_72. – EDN QJZOUA.

12. Слепухин, А. В. Методология выделения дидактического потенциала цифровых технологий для формирования функциональной грамотности у обучающихся средней школы / А. В. Слепухин, Л. В. Сардак, Н. Н. Якименко // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 1. – С. 54–64. – DOI: 10.26170/2079-8717_2023_01_07. – EDN UDJQSY.

13. Слепухин, А. В. Проектирование методов формирования функциональной грамотности у обучающихся средней школы в условиях использования цифровой образовательной среды / А. В. Слепухин, И. Н. Семенова // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 6. – С. 56–63. – DOI: 10.26170/2079-8717_2022_06_07. – EDN UCGRNM.

14. Стариченко, Б. Е. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 3 / Б. Е. Стариченко, М. Ю. Мамонтова, А. В. Слепухин. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2014. – 179 с. – EDN YGOIYX.

15. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

REFERENCES

1. Bodryakov, V. Yu. (2023). Formirovanie mezhpredmetnoy funktsional′noy matematicheskoy gramotnosti obuchayushchikhsya pri vypolnenii laboratornykh rabot po matematike s istoriko-geograficheskim kontekstom = Formation of interdisciplinary functional mathematical literacy of students when performing laboratory work in

mathematics with a historical and geographical context. *Bulletin of Osh State University. Pedagogy. Psychology*, *2*(3), 68–76. DOI: 10.52754/16948742_2(3)_9-2023. EDN OUFPHO.

2. Dudareva, N. V., Utyumova, E. A. (2021). Model′ formirovaniya funktsional′no-matematicheskoy gramotnosti v protsesse obucheniya matematike = A model for the development of functional mathematical literacy in the process of teaching mathematics. *Pedagogical Education in Russia*, *4*, 14–25. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_04_02. EDN GYYRPX.

3. Zimnyaya, I. A. (2010). Pedagogicheskaya psikhologiya = Educational psychology. 3rd edition. Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute, 447 p. EDN QYBFQH.

4. Ivanova, E. E., Rybkina, E. V., Slepukhin, A. V. (2025). Metodicheskie rekomendatsii po ispol′zovaniyu tsifrovykh resursov dlya otsenivaniya urovnya sformirovannosti funktsional′noy matematicheskoy gramotnosti uchashchikhsya osnovnoy shkoly = Methodological recommendations for the use of digital resources to assess the level of development of functional mathematical literacy in secondary school students. *Current Issues in Teaching Mathematics, Computer Science and Information Technology*, *1*, 436–448. EDN GNCTDW.

5. Leontiev, A. A. (2003). Chto takoe funktsional′naya gramotnost′? = What is functional literacy? *Educational system "School 2100". Pedagogy of common sense*, 35–38. Moscow: Balass Publishing House.

6. Mayorov, A. N. (2005). Monitoring v obrazovanii = Monitoring in education. 3rd edition. Moscow: Intellect-Center, 424 p. EDN QUXIJX.

7. Maksimov, V. G. (2002). Pedagogicheskaya diagnostika v shkole = Pedagogical diagnostics at school. Moscow: Akademiya Publishing House, 272 p.

8. Rozhkov, N. T. (2015). Pedagogicheskaya diagnostika: ponyatie i funktsii = Pedagogical diagnostics: Concept and functions. *Science-2020*, *2*(6), 34–46. EDN VQBNRL.

9. Roslova, L. O., Krasnyanskaya, K. A., Kvitko, E. S. (2019). Kontseptual′nye osnovy formirovaniya i otsenki matematicheskoy gramotnosti = Conceptual foundations of the formation and assessment of mathematical literacy. *Domestic and Foreign Pedagogy*, *1*, *4*(61), 58–79. EDN XDFVSH.

10. Roslova, L. O., Kvitko, E. S. (2021). Osnovnye novovvedeniya pri otsenke matematicheskoy gramotnosti v ramkakh mezhdunarodnogo issledovaniya PISA 2021–2022, provodimogo v forme komp′yuternogo testirovaniya = Key innovations in assessing mathematical literacy in the international PISA 2021–2022 study, conducted in the form of computer testing. *Domestic and Foreign Pedagogy*, *2*, *5*(79), 124–142. EDN ZODUDA.

11. Slepukhin, A. V. (2022). Metodicheskie aspekty formirovaniya u obuchayushchikhsya sredney shkoly komponentov funktsional′noy matematicheskoy gramotnosti = Methodological aspects of the formation of functional mathematical literacy components in secondary school students. *Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical University*, *4*(56), 72–78. DOI 10.52772/25420291_2022_4_72. – EDN QJZOUA.

12. Slepukhin, A. V., Sardak, L. V., Yakimenko, N. N. (2023). Metodologiya vydeleniya didakticheskogo potentsiala tsifrovykh tekhnologiy dlya formirovaniya funktsional′noy gramotnosti u obuchayushchikhsya sredney shkoly = Methodology for identifying the didactic potential of digital technologies for developing functional literacy in secondary school students. *Pedagogical Education in Russia*, *1*, 54–64. DOI: 10.26170/2079-8717_2023_01_07. EDN UDJQSY.

13. Slepukhin, A. V., Semenova, I. N. (2022). Proektirovanie metodov formirovaniya funktsional′noy gramotnosti u obuchayushchikhsya sredney shkoly v usloviyakh ispol′zovaniya tsifrovoy obrazovatel′noy sredy = Design of methods for developing functional literacy in secondary school students using a digital educational environment. *Pedagogical Education in Russia*, *6*, 56–63. DOI: 10.26170/2079-8717_2022_06_07. EDN UCGRNM.

14. Starichenko, B. E., Mamontova, M. Yu., Slepukhin, A. V. (2014). Metodika ispol′zovaniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v uchebnom protsesse. Ch. 3 = Methods of using information and communication technologies in the educational process. Part 3. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 179 p. EDN YGOIYX.

15. Khutorskoy, A. V. (2005). Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat′ vsekh poraznomu? = Student-centered learning methodology: How to teach everyone differently? Moscow: VLADOS-PRESS Publishing House, 383 p.

УДК 37.013.2
ББК Ю969 ГРНТИ 14.01.11 Код ВАК 5.8.7

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРИВЕРЖЕННОСТЬ ПЕДАГОГА В ЗЕРКАЛЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Андреева Екатерина Евгеньевна,
SPIN-код: 3017-1547
старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, bulgackova@yandex.ru

Галагузова Юлия Николаевна,
SPIN-код: 4465-2914
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, yung.ektb@mail.ru

Водяха Юлия Евгеньевна,
SPIN-код: 5904-5002
кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, jullyaa@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагоги; педагогическая деятельность; приверженность профессии; профессиональная приверженность; организационная приверженность; модели организационной приверженности; компоненты профессиональной приверженности; предикторы профессиональной приверженности; профессиональное становление

АННОТАЦИЯ. В настоящей статье описаны основные подходы к исследованию проблемы профессиональной приверженности педагогов в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе, где сложились разрозненные, не всегда согласованные взгляды на понимание сущности, компонентной структуры и детерминант профессиональной приверженности педагога, что препятствует построению целостного теоретико-методологического описания феномена профессиональной приверженности педагога и снижает эффективность практического применения найденных решений в управлении педагогическими кадрами. Цель статьи – проведение теоретико-методологического анализа современных отечественных и зарубежных исследований по проблеме профессиональной приверженности педагога для выявления сущностных характеристик феномена, сопоставления подходов к его структуре и детерминантам, определения терминологических и методологических противоречий и обоснования перспектив его дальнейшего изучения. Обзор зарубежных исследований содержит анализ объемного количества статей. Анализируются базовые подходы к исследованию профессиональной приверженности педагога как ключевого компонента профессионального самосознания педагога. В данной статье подробно рассматриваются компоненты и предикторы формирования организационной приверженности как важного фактора профессионального становления педагога. Также авторами установлена концептуальная взаимосвязь понятия организационной приверженности и лояльности организации. Авторы достаточно подробно рассматривают иерархию приверженности и вопросы содержания понятия организационной приверженности. Профессиональная приверженность педагога рассматривается в качестве продолжительного самоосуществления личности в выбранной профессии при наличии чувства уверенности в правильности и обоснованности своего выбора. Научная новизна состоит в результатах теоретико-методологического анализа зарубежной и отечественной литературы по проблеме исследования, позволивших уточнить понятие профессиональной приверженности педагога и выделить его компонентный состав, что открывает возможности для построения целостной теоретической модели формирования профессиональной приверженности педагога. Полученные результаты необходимы для разработки рекомендаций по профессиональной социализации педагогов, программ удержания педагогических кадров в профессии, профилактики профессионального выгорания, проектирования систем мотивации и оценки качества педагогической деятельности.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ по теме «Профессиональная приверженность молодых педагогов: детерминанты и подходы к формированию» в 2026 году.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Андреева, Е. Е. Профессиональная приверженность педагога в зеркале отечественных и зарубежных исследований / Е. Е. Андреева, Ю. Н. Галагузова, Ю. Е. Водяха // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 146–157.

PROFESSIONAL COMMITMENT OF A TEACHER IN THE MIRROR OF DOMESTIC AND FOREIGN RESEARCH

Andreeva Ekaterina Evgenievna,
Senior Lecturer of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

© Андреева Е. Е., Галагузова Ю. Н., Водяха Ю. Е., 2026

Galaguzova Yulia Nikolaevna,
Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

Vodyakha Yulia Evgenievna,
Candidate of Psychology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: educators; pedagogical activity; commitment to the profession; professional commitment; organizational commitment; models of organizational commitment; components of professional commitment; predictors of professional commitment; professional development

ABSTRACT. The research problem lies in the fact that modern foreign and domestic scientific literature has developed fragmented, not always consistent approaches to understanding the essence, component structure, and determinants of a teacher's professional commitment, which hinders the development of a comprehensive theoretical and methodological description of the phenomenon of a teacher's professional commitment and reduces the effectiveness of the practical application of the solutions found in managing teaching staff. The aim of the article is to conduct a theoretical and methodological analysis of contemporary domestic and foreign studies on the issue of teachers' professional commitment in order to identify the essential characteristics of the phenomenon, compare approaches to its structure and determinants, determine terminological and methodological contradictions, and substantiate the prospects for further research. The article describes the main approaches to studying the issue of teachers' professional commitment in domestic and foreign psychological and pedagogical literature. The review of foreign studies includes an analysis of a substantial number of articles. The basic approaches to studying teachers' professional commitment as a key component of teachers' professional self awareness are analysed. The authors have identified that professional and organizational commitment are distinct concepts, despite the fact that some authors often conflate their content and consider them synonymous. This article provides a detailed examination of the components and predictors of the formation of organizational commitment as an important factor in the professional development of educators. The authors also established the conceptual relationship between the concept of organizational commitment and organizational loyalty. The authors examine in considerable detail the hierarchy of commitment and the issues related to the content of the concept of organizational commitment. Professional commitment of a teacher is considered as a long term self realization of an individual in the chosen profession, accompanied by a sense of confidence in the correctness and justification of one's choice. The scientific novelty lies in the results of a theoretical and methodological analysis of foreign and domestic literature on the research problem, which made it possible to clarify the concept of a teacher's professional commitment and identify its component structure, thereby opening up opportunities for constructing an integrated theoretical model of the formation of a teacher's professional commitment. The obtained results are necessary for developing recommendations on the professional socialization of teachers, programs for retaining teaching staff in the profession, preventing professional burnout, and designing systems for motivating and assessing the quality of teaching activities.

ACKNOWLEDGEMENTS: The study was conducted as part of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic "Professional commitment of young teachers: determinants and approaches to fostering it" in 2026.

FOR CITATION: Andreeva, E. E., Galaguzova, Yu. N., Vodyakha, Yu. E. (2026). Professional Commitment of a Teacher in the Mirror of Domestic and Foreign Research. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 146–157.

Введение

В современных условиях система образования переживает масштабные трансформации, обусловленные цифровизацией, индивидуализацией и персонализацией образовательного процесса, сменой образовательных парадигм на разных уровнях образования, ростом информационной нагрузки на педагога, расширением его ролевых позиций, изменением социальных ожиданий от его деятельности разных субъектов образовательного процесса. В этих условиях устойчивость к педагогической профессии, качество преподавания и стабильность кадрового состава образовательных организаций напрямую зависят от того, в какой мере педагог осознает ценность своей деятельности, испытывает эмоциональную привязанность к профессии и намерен продолжать работу в ней. Особенно это касается молодых педагогов, которым современный рынок труда предлагает множество альтернатив, не всегда в педагогической сфере, с более выгодными условиями труда. Отсюда степень сформированности профессиональной приверженности становится одной из стержневых доминант удержания педагогов в профессии, расширения возможностей их профессионально-личностного развития в данной сфере деятельности.

Феномен приверженности (организационной и профессиональной) изначально был концептуализирован в зарубежной организационной психологии (Дж. Майер. и Н. Аллен, Л. Портер, Р. М. Стирс, Р. Т. Моудэем и др.), затем был адаптирован в педагогических исследованиях. В целом зарубежные исследования феномена приверженности имеют более длительную историю, в отличие от отечественных. Наиболее свежие зарубежные исследования показывают, что приверженность педагога все чаще рассматривается как многомерный конструкт, включающий приверженность школе, ученикам, преподаванию, профессии и сообществу.

Кроме того, в современных исследованиях прослеживается отдельное направление – изучение приверженности будущих педагогов (Г. Ванг, М. Стронг, Ш. Чжан, К. Лю).

В отечественной традиции профессиональная приверженность педагога исследуется преимущественно с позиций психологии труда, педагогической психологии и представлена существенно меньшим количеством исследований. В научной базе данных существует ряд статей, написанных С. А. Минюровой и А. И. Калашниковым, в которых выявлена структура приверженности российских педагогов, впервые описан феномен профессионального маргинализма педагогов.

Несмотря на значительный объем накопленных эмпирических и теоретических данных, в научной литературе сохраняется ряд нерешенных проблем. Во-первых, отсутствует единое, общепринятое определение профессиональной приверженности педагога, что затрудняет сопоставление результатов разных исследований и разработку диагностического инструментария. Во-вторых, недостаточно четко разграничены смежные понятия: лояльность, удовлетворенность, профессиональная идентичность, вовлеченность, – что приводит к терминологической размытости описываемых процессов. В-третьих, отечественные и зарубежные подходы развиваются в значительной мере параллельно, без должного сопоставления и интеграции, что ограничивает возможности построения целостной теоретической модели формирования профессиональной приверженности педагога.

Актуальность теоретико-методологического анализа обусловлена и практической значимостью: понимание компонентной структуры и детерминант профессиональной приверженности педагога необходимо для разработки программ удержания педагогических кадров в профессии, профилактики профессионального выгорания, проектирования систем мотивации и оценки качества педагогической деятельности, что особенно важно в условиях дефицита квалифицированных педагогических кадров в системе образования.

Таким образом, *проблема исследования* заключается в том, что в современной научной зарубежной и отечественной литературе сложились разрозненные, не всегда согласованные подходы к пониманию сущности, компонентной структуры и детерминант профессиональной приверженности педагога, что препятствует построению целостного теоретико-методологического описания феномена профессиональной приверженности педагога и снижает эффективность практического применения найденных решений в управлении педагогическими кадрами.

Цель статьи заключается в проведении теоретико-методологического анализа современных отечественных и зарубежных исследований по проблеме профессиональной приверженности педагога для выявления сущностных характеристик феномена, сопоставления подходов к его структуре и детерминантам, определения терминологических и методологических противоречий и обоснования перспектив дальнейшего изучения.

Методология и методы исследования

Методологическую основу исследования составляет комплекс подходов, обеспечивающих многоуровневый анализ феномена профессиональной приверженности педагога в отечественной и зарубежной научных традициях.

Системный подход (В. Н. Садовский, И. В. Блауберг Э. Г. Юдин) позволяет рассматривать профессиональную приверженность педагога как целостную систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов, взаимодействующих с внешней средой.

Компаративный подход (А. Н. Джуринский) выступает ведущим методологическим ориентиром, поскольку обеспечивает возможность выявить общее и особенное в трактовках понятия, обосновать закономерности и тенденции в развитии исследуемого феномена, что позволяет построить теоретическую модель профессиональной приверженности педагога и оценить эффективность модели и образовательных практик.

Выбор методов исследования обусловлен теоретико-аналитическим характером исследования и задачей сопоставления двух научных традиций. Теоретический анализ научной литературы – ведущий метод исследования. Методы обобщения и синтеза применяются на завершающем этапе для интеграции результатов анализа в целостное представление о состоянии исследования проблемы, выявления противоречий и формулирования выводов о перспективах дальнейшего изучения феномена.

Результаты и их обсуждение

В словарной литературе под приверженностью понимается преданный кому-чему-нибудь, целиком отдающийся чему-нибудь [13]; то же, что пристрастие [3]. В научных исследованиях понятие «приверженность» не имеет единого универсального определения. Его смысл зависит от контекста, т. е. от той области, где его применяют. Среди описываемых фокусов приверженности отмечают приверженность организации, карьере, профессиональному союзу, группе и др. Так, в организационной

психологии определяют организационную приверженность через психологическое состояние личности: человек позитивно оценивает свою принадлежность к организации, разделяет ее цели и ценности, хочет оставаться в ней и прилагает усилия для ее блага. Реже встречается термин «профессиональная приверженность», когда речь идет о привязанности к профессии, стремлении развиваться в ней, достигать мастерства. В настоящем исследовании рассмотрим организационную и профессиональную приверженность педагогов, разделяя эти виды и опираясь на специфику педагогической профессии.

В научной литературе исследования организационной приверженности, как правило, проводятся в контексте приверженности специалистов медицинским организациям, крупным производственным и торговым предприятиям, учреждениям банковской сферы, и достаточно редко можно встретить упоминания о приверженности учителя государственным или частным образовательным организациям. В рамках данного исследования интересными представляются факты описания влияния социально-психологического климата педагогического коллектива на уровень организационной приверженности, а также выделение факторов, влияющих на формирование организационной приверженности учителя: стаж профессиональной деятельности, доброжелательность, педагогическая забота коллектива, наличие определенных свойств личности: сознательность, экстраверсия, низкий нейротизм, открытие новому опыту.

Генезис развития феномена приверженности связан с первыми социально-психологическими исследованиями в области изучения связей мотивации, эффективности профессиональной деятельности с привязанностью к своему рабочему месту, проводимыми в 1970–1980-х гг. Впервые результаты исследования организационной приверженности были представлены зарубежными публикациями, а следовательно, это понятие и его определение англоязычно и представлено термином «organizational commitment». Реже встречается термин «employee loyalty». Эти термины в англоязычной литературе можно считать синонимами, однако термин commitment в научной литературе встречается намного чаще[1]. Наибольшее распространение организационная приверженность нашла в модели Л. Поттера и его коллег (L. Porter, etc.), трехкомпонентной модели Дж. Мейера и Н. Аллен (J. Meyer, N. Allen) и пятикомпонентной модели Й. Ванг (Y. Wang) [7].

Первоначально в рамках поведенческого подхода американским социологом Г. Беккером (H. S. Becker) организационная приверженность рассматривалась как стремление остаться в организации, где показателем ее несформированности являлось количество увольнений (явный показатель низкой приверженности – высокая текучесть кадров) [16]. Сама «организационная приверженность» стала рассматриваться как социальная установка по отношению к организации, связанная с организационной идентификацией – Л. Портер, Р. М. Стирс, Р. Т. Моудэем (L. Porter, R. M. Steers, R. Mowday). Данные исследования позволили включить в прогностическую картину организационного поведения сотрудников не только увольнение, но и различные формы уклонения от выполнения определенных видов профессиональных действий (например, опоздания), а также прогнозировать высокую продуктивность и эффективность профессиональной деятельности сотрудников с высокой организационной приверженностью.

Структурно-содержательные компоненты организационной приверженности были выделены в рамках системного подхода Л. Портера, Р. М. Стирса, Р. Т. Моудэема (L. Porter, R. M. Steers R. Mowday). Были описаны два компонента: условная и поведенческая приверженность. *«Условная приверженность»* – образ мышления, при котором люди оценивают степень соответствия своих целей и ценностей тем целевым ориентирам, на которых построена та или иная работа в организации. *«Поведенческая приверженность»* рассматривается как предшествующие поступки, которые привели сотрудника в данную организацию (например, подписание трудового контракта и др.)[2].

В 1990 г. исследование приверженности было продолжено канадскими учеными Дж. Мейером и Н. Аллен (J. Meyer и N. J. Allen), которые выделили три компонента формирования организационной приверженности: вынужденность (приверженность к продолжению работы, континуальная приверженность), чувство долга, ответственности (нормативная приверженность) и личное желание работать в данной организации (аффективная, эмоциональная приверженность) [15]. Для большей наглядности сведем наши рассуждения в таблицу.

[1] Доминяк В. И. Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации: дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. СПб., 2006. 280 с.

[2] Venkatesh. Porter and Lawler Model of Motivation // Your Article Library. 2015. URL: https://www.yourarticlelibrary.com/entrepreneurship/motivation-entrepreneurship/porter-and-lawler-model-of-motivation-with-diagram/53299 (mode of access: 24.09.2026).

Таблица. Компоненты и предикторы формирования организационной приверженности (модель Дж. Мейера и Н. Аллен)

Компонент организационной приверженности		*Причина продолжения работы*	*Предикторы*	*Оценка*
Название	*Содержание*			
Приверженность к продолжению работы (континуальная приверженность или приверженность, ориентированная на последствия, или инерционная приверженность)	Осознание соотношения собственного вклада сотрудника (затрат) и рисков, связанных с уходом из организации	Вынужденность, необходимость продолжать работать	Риски, связанные с потерей материальных доходов (высокой заработной платы), социального пакета, пенсионных льгот. Отсутствие альтернатив для трудоустройства, нежелание начинать карьеру в другом населенном пункте	Шкала CCS: насколько сотрудник считает, что уход из компании «дорого ему обойдется», «разрушит его жизнь» или «будет иметь негативные последствия»
Нормативная приверженность	Осознание чувства морального долга и обязательств перед организацией	Чувство долга, этическое отношение, работа из-за обязательств	Аттитюды, культурные установки, семейные установки (трудовая династия). Необходимость продолжать работать в организации в связи с длительным, затратным обучением, предоставленной возможностью повышения квалификации, карьерного роста и т. п.	Шкала NCS: «чувство обязательства», «вина при увольнении» и «моральная обязанность» оставаться в компании
Аффективная (эмоциональная) приверженность	Эмоциональная привязанность, идентификация (общие ценности) и вовлеченность сотрудника	Собственное желание работать в данной организации, быть частью коллектива	Соответствие ценностей сотрудника и организации. Возможность работать автономно, значимость профессиональных задач, ясность ролей в организации. Опыт взаимодействия с руководством, поддержка со стороны коллег, справедливое отношение	Шкала ACS: «эмоциональная привязанность», «чувство принадлежности» и того, насколько сотруднику небезразличны проблемы компании

Согласно R. Stebbins, *континуальная приверженность* – приверженность к продолжению работы – это «осознание невозможности выбора другой социальной идентичности … из-за огромных рисков, связанных с переходом в другую профессиональную сферу» [24]. В качестве «издержек» или «рисков» выступают финансовые обстоятельства, отсутствие альтернативных вариантов для трудоустройства, нежелание переезжать в другой населенный пункт, регион для трудоустройства и др. При этом данный вид приверженности связан с чувством принуждения сотрудника. Вынужденная приверженность к продолжению работы коррелирует с риском неудовлетворенности своей работой и фиксацией на получаемых от работы выгодах, а не на эффективности профессиональной деятельности.

Нормативная приверженность возникает как результат развитого чувства долга, морально-нравственных переживаний, чувства вины. Сотрудник считает, что его уход из организации негативно скажется на эффективности деятельности, создаст повышенное давление на коллег, а продолжение работы – это «правильная позиция». Нормативная приверженность со временем формирует стрессовые состояния и неудовлетворенность работой.

Эмоциональная приверженность возникает как следствие личного желания, убежденности в том, что в организации разделяют схожие ценности. Эмоциональная приверженность может существенно повысить удовлетворенность работой.

Особенно важным в аспекте исследования Дж. Мейера и Н. Аллен является концептуальная идея о возможности развития разных типов приверженности [15]. В дальнейших исследованиях Дж. Мейера была доказана ведущая роль именно эмоциональной (или аффективной) приверженности. Согласно данному исследованию, эмоциональная приверженность проявляется в эмоциональной привязанности, идентификации и вовлеченности индивидов в организацию. Следовательно, эмоциональная

привязанность может развиваться в том случае, если (или когда) субъект профессиональной деятельности сможет идентифицировать себя с терминальными ценностями организации [18].

Еще одной популярной моделью организационной приверженности является пятикомпонентная модель Й. Ванг (Y. Wang), в которую включены: аффективная приверженность, нормативная приверженность, активная и пассивная продолжительная приверженность, ценностная приверженность [21]. Модель преимущественно используется в азиатских странах.

В многомерном подходе Ч. О'Рейли и Дж. Чатман (Ch. O'Reilly, J. Chatman) приверженность организации представлена процессной моделью, куда включены следующие компоненты: процесс идентификации, процесс интернализации и согласие. Идентификация – привязанность, основанная на желании быть связанным с организацией. Интернализация – вовлеченность, основанная на согласованности индивидуальных и организационных ценностей. Согласие представляет собой инструментальную вовлеченность, основанную на вознаграждении, восприятии соотношения вклада в работу (индивидуальных затрат сотрудника) и отдачи (заработной платы, социальных и иных преференций от организации).

В исследовании С. Роббинса и Т. Джаджа (S. Robbins, T. Judge) феномен «организационной приверженности» рассматривается как особое состояние, при котором человек поддерживает цели организации и желает сохранять свою приверженность организации [22].

Возвращаясь к вопросу англоязычности представленных исследований, отметим: в российской науке, по мнению И. А. Германова, Е. Б. Плотниковой, сложность изучения феномена организационной приверженности связана с неоднозначной интерпретацией понятия «приверженность», многовариативностью его переводов, рассмотрением его сущности в разных контекстах [5]. В данной связи логично обратиться к анализу русскоязычной литературы. Вызывает интерес исследование Е. А. Алексеевой, которая рассмотрела разные подходы к русификации англоязычных терминов «organizational commitment» и «employee loyalty». Рассмотрим подробнее результаты этого исследования.

Так, автор приводит позиции разных исследователей. Например, М. И. Магура переводит «organizational commitment» как «организационная приверженность», а В. И. Доминяк использует термин «лояльность» и доказывает, что он синонимичен приверженности[1]. Изучение теории лояльности продолжено в трудах Н. А. Артемьева, Н. Е. Ивановой, А. Г. Ивановой, С. И. Голубкова, С. М. Талтынова, О. Н. Демушиной и др. Систематизируя существующие определения и подходы, Е. А. Алексеева делает вывод о том, что лояльность – это добровольное соблюдение установленных правил и норм, а также уважительное отношение к компании.

В свою очередь, А. И. Калашников и С. А. Минюрова, исходя из анализа понятий «loyalty», «commitment», «лояльность», «приверженность» в зарубежных и отечественных словарях, пришли к выводу, что они не противоречат друг другу, отражая различное по качеству отношение к кому-либо, чему-либо, и включают в себя: 1) преданность, верность; 2) привязанность; 3) склонность, наклонность; 4) правдивость, законность, честность; 5) обещание, обязательства; 6) желание усердно работать и полностью отдавать себя (эмоционально и интеллектуально) кому-нибудь / чему-нибудь [12].

Изучая связь индивида с организацией, Е. А. Алексеева обращается к таким терминам, как «вовлеченность» (У. С. Борисова, С. С. Пантюхин, Р. А. Долженко) и «идентификация» (А. В. Ловаков, С. А. Липатов, Г. Г. Тарасова). Первый термин обозначается в качестве индикатора для всех смежных терминов, т. е. вовлеченность характеризуется неким количеством энергии, которое работник дополнительно направляет организации, а второй отмечает появление такого критерия, как солидарность с предприятием или «Я-концепция», что указывает на некое единение индивида и организации.

В один ряд с упомянутыми выше понятиями Е. А. Алексеева ставит понятие «удовлетворенность», обосновывая это тем, что, не имея минимальной удовлетворенности, будь то условиями труда, материалами и инструментами, необходимыми для выполнения своих обязанностей, или материальным вознаграждением, индивид не будет испытывать ни лояльности, ни вовлеченности, ни тем более приверженности.

В результате автор отбирает ряд понятий: удовлетворенность, идентификация, лояльность, вовлеченность, приверженность и делает вывод о их взаимосвязанности и взаимообусловленности. Так исследователь приходит к представлению данных конструктов в виде иерархии приверженности, соотнося ее с пирамидой потребностей А. Маслоу.

Первый уровень пирамиды – физиологические потребности, которые необходимы человеку. Е. А. Алексеева относит сюда удо-

[1] Доминяк В. И. Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. СПб., 2006. 280 с.

влетворенность (тем, что позволяет индивиду выполнять свою работу). Обычно это схожие потребности всех работников одного уровня, тот минимум, который необходим работнику для выполнения своих обязанностей.

Второй уровень пирамиды – потребность в безопасности. Находясь в организационной культуре со схожими и понятными нормами поведения, человек ощущает стабильность и безопасность, поэтому безопасность создается идентификацией себя с организацией.

Третий уровень пирамиды – социальные потребности. Именно социальные взаимосвязи внутри компании, стремление принадлежать к определенной группе лежат в основе лояльности. Уважение к организации демонстрируется через уважение к коллегам и руководителям.

Четвертый уровень пирамиды – потребность в признании. На данном этапе индивид демонстрирует вовлеченность, т. е. начинает совершать определенные действия, которые позволят ему получить уважение и признание значимой для него социальной группы.

Пятый и наивысший уровень пирамиды – потребность в самовыражении, предполагающая возможность реализации потенциала и постоянного развития личности. Такую возможность дает организационная приверженность как наивысшая степень взаимовыгодных и эффективных отношений / взаимосвязи между индивидом и организацией, основа для продуктивного труда и долговременной занятости.

Таким образом, по мнению Е. А. Алексеевой, организационную приверженность можно охарактеризовать как уважительное, почтительное отношение индивида к организации-работодателю, выраженное в добровольных действиях, направленных на благо организации, продиктованных чувствами солидарности и желанием как можно дольше оставаться частью данной организации [1].

Представителями разных отечественных психологических школ понятие «организационная приверженность» рассматривается как отношение в системе «специалист – организация». В то же время ряд авторов в качестве «близкого» к «организационной приверженности» выделяют понятие «профессиональная приверженность» [4]. В отличие от организационной, профессиональная приверженность связана с конкретной профессией или деятельностью. Профессиональная приверженность – одно из немногих понятий приверженности, которое охватывает понятие преданности ремеслу, занятию, или профессии, кроме любой определенной окружающей рабочей среды, за длительный период времени [11].

Возникает вопрос: возможно ли рассматривать организационную и профессиональную приверженность синонимами? Возможно ли компилировать разные компоненты приверженностей в одну структуру? Дж. Мейер и Н. Аллен в 1993 г. рассмотрели возможность перенести три компонента организационной приверженности (аффективную, нормативную и континуальную) в профессиональную сферу и обосновали возможность выделения этих компонентов в профессиональной приверженности [19]. Таким образом, трехкомпонентная модель Дж. Мейера и Н. Аллен получила развитие в ключе профессиональной приверженности и легла в основу множества научных исследований в этой сфере в российской науке.

Ряд исследований показывают, что приверженность организации и профессии – это «балансовая сумма», а значит, что большая приверженность одному фактору подразумевает меньшую приверженность другому. Согласно другим исследованиям, организационная и профессиональная приверженности могут рассматриваться в качестве отдельных и различных явлений. Это означает, что приверженность организации не обязательно происходит за счет приверженности профессии, и наоборот. Работники могут быть привержены обоим факторам [23; 25]. Таким образом, между приверженностью организации и приверженностью профессии нет конфликта, работник может быть одинаково привержен как профессии, так и организации, но при этом приверженность организации и приверженность профессии по-разному связаны с трудовыми установками и организационным поведением. Так, низкий уровень приверженности организации показывает побуждение работника выйти из организации, а низкий уровень приверженности профессии – желание сменить профессию [14]. А. В. Ловаковым была выявлена особенность, которая состоит в том, что приверженность организации и приверженность профессии по-разному связаны с рядом трудовых установок и форм организационного поведения специалистов. В этой связи автором предлагается понятия «приверженность организации» и «приверженность профессии» рассматривать как отражающие и взаимопересекаемые по своей сути, но разные по содержанию феномены [17].

А. И. Калашников и С. А. Минюрова рассматривают профессиональную приверженность как состояние преданности, верности, возникшее на основе идентификации себя с профессией, отражающее стойкое, неизменное и правдивое отношение, включающее в себя готовность принимать обяза-

тельства и полностью (эмоционально и интеллектуально) отдавать себя профессии или профессиональному делу. В качестве компонентов приверженности исследователи выделили следующие:

– аффективность (эмоциональное отношение к профессии);

– устойчивость (твердое убеждение в принятии целей и ценностей, длительное пребывание в профессии, желание остаться в профессии);

– профессиональная активность (полная отдача себя профессии, желание работать, готовность и стремление к профессиональному самосовершенствованию, желание прикладывать усилия по отношению к профессии);

– нормативность (профессиональная честность, законность, выполнение взятых на себя обязательств);

– идентификация (самокатегоризация; интериоризация организационных характеристик: целей, ценностей);

– профессиональная идентификация (самокатегоризация, валентность идентификации, интериоризация профессиональных характеристик) [6; 12].

Н. А. Бовыкина профессиональную приверженность обозначает как уверенность человека в своем профессиональном выборе, желание работать по профессии, оставаться в профессии [2]. Предложенное автором определение акцентировано на мотивационном аспекте приверженности. Приверженность здесь – это прежде всего внутреннее ощущение правильности профессионального выбора и установка на продолжение работы в профессии.

С. А. Маничева и О. А. Кузнецова рассматривают профессиональную приверженность как отождествление человека со своей профессией, которое выражается в стремлении работать в ней в течение длительного периода и повышать ее значимость, как некие внутренние, взятые на себя обязательства работника по отношению к профессии, состояние преданности, вовлеченности в деятельность профессиональной группы, разделение общих норм и ценностей [10]. Данный подход включает идентификационный и нормативный аспекты. Приверженность – не просто желание оставаться в профессии, а отождествление с ней, принятие групповых норм и ценностей, ощущение обязательств перед профессиональным сообществом.

По мнению О. А. Коротиной, профессиональная приверженность может быть определена как базовая социальная установка личности, которая фиксирует общую направленность интересов личности относительно конкретной сферы социальной активности и выступает регулятором поведения сотрудника в различных ситуациях профессиональной деятельности [9]. В данном определении прослеживается *социально-психологический* и *регулятивный аспекты* приверженности, трактуемой как базовая социальная установка, которая направляет интересы и регулирует поведение в разных профессиональных ситуациях. Это определение делает упор на функцию приверженности как устойчивого механизма, определяющего действия сотрудника.

Таким образом, рассмотренные определения дополняют друг друга: от личного отношения (Н. А. Бовыкина) через идентификацию с профессиональным сообществом (С. А. Маничева и О. А. Кузнецова) к устойчивой социальной установке, регулирующей поведение (О. А. Коротина).

Масштабный обзор зарубежной литературы по проблеме исследования за период 2018–2022 гг. был отражен в статье Р. Паунан, М. К. Тай, Ж. Джейн [20]. В большинстве исследований, включенных в этот обзор, приверженность учителей рассматривается как «сильный психологический фактор», «эмоциональная или когнитивная привязанность учителей к учащимся, школе или организации» или «сама профессия учителя». Кроме того, профессиональная приверженность педагога рассматривается как одномерная или многомерная конструкция, где в первом случае описывается единая и общая оценка приверженности педагогов, а во втором – различные контексты, формы приверженности и их сочетания. Авторы также отмечают, что особенно растет интерес к феномену профессиональной приверженности педагогов в Азии.

Так, в исследовании Г. Ванг на основе модели мотивации к труду Э. Локка представлена концептуальная модель, объясняющая природу профессиональной приверженности педагога, с акцентом на то, как приверженность влияет на процесс обучения будущих учителей и их выбор профессии [26].

Непосредственный акцент на профессиональной приверженности педагога в отечественной научной литературе вслед за С. А. Минюровой и А. И. Калашниковым сделан в трудах М. С. Комарова и В. Ю. Горшкова, которые рассматривают приверженность педагогов профессии и школе в контексте профессиональных ценностей, оказывающих существенное воздействие на отношение к работе и ее эффективность. По мнению авторов, она определяется как продолжительное самоосуществление личности на поприще выбранной профессии при наличии чувства уверенности в правильности и обоснованности своего выбора. Причем, как отмечают Н. П. Касаткина и

Н. В. Шумкова, важнейшим фактором профессиональной приверженности учителей является удовлетворенность трудом, которая обусловлена не уровнем заработной платы, а именно особенностями общения с учащимися и коллегами, а также интересом к преподаваемому предмету [8].

Несмотря на общепризнанную научную и практическую значимость изучения профессиональной приверженности, в отечественных научных исследованиях данная проблематика пока не получила должного развития. Понятийный аппарат в этой области остается размытым, а теоретические разработки фрагментарными. Большинство отечественных работ базируются на идеях зарубежных авторов и ограничиваются рассмотрением приверженности в рамках аттитюдного подхода.

Проведенный теоретический анализ научных исследований феномена профессиональной идентичности, детерминант формирования, видов и компонентной структуры позволяет нам сформулировать несколько концептуальных положений, требующих дальнейшего эмпирического исследования. Мы полагаем, что *профессиональная приверженность педагога* – это особая социальная установка (ценностный аттитюд), которая предопределяет профессиональную идентичность педагога и проявляется в высокой степени его вовлеченности в процесс организации образовательного процесса, лояльности к образовательной организации, позитивной эмоциональной включенности во взаимодействие с субъектами образования; способности к реализации педагогической деятельности, соответствующей высоким стандартам качества, и личностной убежденности педагога в собственной профессиональной компетентности.

Как любой аттитюд профессиональная приверженность формируется в процессе социализации, профессионального обучения, трудовой деятельности человека. Большое влияние на формирование профессиональной приверженности педагога оказывают трансляция ценностей педагогической деятельности значимым социальным окружением (родители, воспитатели, учителя, педагоги дополнительного образования, преподаватели, наставники, специалисты по работе с молодежью), а также представления о профессиональном и личностном становлении ведущих ученых, педагогов-новаторов и т. д. Существенные отрицательные изменения в развитии профессиональной приверженности молодого педагога, студента педагогического вуза могут быть обусловлены негативным опытом реализации практической деятельности, несформированностью коммуникативных компетенций, эффективных стратегий разрешения сложных педагогических ситуаций, несоответствием ожиданий социальной действительности и т. п. Сформированная профессиональная приверженность педагога устойчива ко многим внешним негативным факторам и позволяет учителю осознанно оставаться в профессии.

Приверженность педагога считается критическим фактором эффективности профессиональной деятельности учителя. Для формирования устойчивой профессиональной приверженности у молодых педагогов необходимо изучение как содержания структурных компонентов (профессиональная самоидентичность, приверженность педагогической деятельности, эмоциональная приверженность, чувство вовлеченности, самоэффективность), так и связей, предикторов их формирования. Каждый из компонентов приверженности профессиональной деятельности педагога можно рассмотреть с точки зрения ценностной сферы личности. Так, *профессиональная самоидентичность педагога* предполагает осознанное принятие личностью ценностей педагогической деятельности, роли педагога, понимание своих ресурсов развития в профессии, устойчивое стремление отождествлять себя с представителями профессионального сообщества.

Чувство вовлеченности, сопричастности педагога предполагает профессиональную субъектность педагога, убежденность в единстве своих профессиональных ценностей и ценностей образовательной организации, потребности прилагать дополнительные усилия для ее развития.

Самоэффективность педагога рассматривается нами как уверенность в своих компетенциях, профессиональных знаниях, в умении грамотно, рационально, этически верно решать профессиональные задачи. Педагоги с высокими показателями самоэффективности демонстрируют более высокую готовность к освоению нового опыта, добросовестность и ответственность, стрессоустойчивость. Уровень академических достижений обучающихся у педагогов с высокой самоэффективностью существенно выше, чем у педагогов с низкими показателями.

Приверженность к педагогической деятельности представляет собой убежденность педагога в правильности выбранной профессии, устойчивую мотивацию и высокий познавательный интерес, стремление к самосовершенствованию в профессии. Учителя-предметники демонстрируют высокую степень эрудированности в предмете своей профессиональной деятельности, осваивают новые методики и педагогические технологии, участвуют в научно-исследовательской, методической деятельности.

Эмоциональная приверженность педагога проявляется в умении устанавливать теплые эмоциональные отношения с обучающимися, оказывать психологическую поддержку всем субъектам образовательного процесса, получать удовлетворение при решении педагогических ситуаций.

Приверженность к профессиональной деятельности педагога существенно отличается от описанной в литературе организационной приверженности в других профессиях. Педагог воспринимает свою профессию как некую социальную миссию, принимая деятельность на смысловом и ценностном уровнях. Приверженность педагога направлена не просто на сохранение в профессии, а на формирование профессиональной самоидентичности – осознание себя именно учителем, носителем особой роли и ценностей. В отличие от представителей других профессий группы «человек – человек», приверженность педагога базируется на внутреннем принятии роли и ценностей (идентичности) и предполагает большие эмоциональные затраты, умение удерживать цель при отсроченном результате, сложную систему критериального оценивания достижений.

Профессиональная приверженность педагога способствует формированию социально-психологического благополучия, более высокой стрессоустойчивости и нивелирует риски эмоционального выгорания. Изучение феномена профессиональной приверженности у будущих педагогов, его структурных компонентов, предикторов, условий и факторов формирования является одной из важных задач педагогики и психологии высшей школы.

Выводы

На основании вышеизложенного следует заключить следующее:

– рассмотрение проблемы организационной и профессиональной приверженности в зарубежной и отечественной научной литературе началось с 1970-х гг. и к сегодняшнему дню серьезных монографических либо диссертационных исследований в области педагогики и психологии не обнаружено. Анализ немногочисленных статей в отечественной литературе показывает, что интерес к указанным психологическим феноменам вырос в последнее десятилетие. Это связано с необходимостью укрепления в обществе статуса педагога, сохранения устойчивости этой профессиональной группы, эффективного функционирования системы образования, его качественного обновления и развития в долгосрочной перспективе;

– в ходе теоретического анализа установлено, что профессиональная и организационная приверженности являются различными понятиями, несмотря на то что ряд авторов их содержание зачастую смешивают и считают синонимичными. С позиции системного и компаративного подходов было обосновано несколько концептуальных положений: сущность понятия профессиональная приверженность педагога, его структурные компоненты, связи и предикторы их формирования;

– ключевым фактором профессиональной приверженности является стремление педагога как можно дольше оставаться в профессии и выполнять свои профессиональные обязанности на высоком уровне. Профессиональная приверженность педагога рассматривается в качестве продолжительного самоосуществления личности на поприще выбранной профессии при наличии чувства уверенности в правильности и обоснованности своего выбора;

– в качестве перспективной исследовательской задачи рассматриваются выявление особенностей содержания профессиональной приверженности молодых педагогов, а также разработка модели ее формирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, Е. А. Концепт организационной приверженности в социологической дискуссии / Е. А. Алексеева // Казанский социально-гуманитарный вестник. – 2022. – № 6 (57). – С. 4–10. – DOI: 10.26907/2079-5912.2022.6.4-10. – EDN YGKDWV.

2. Бовыкина, Н. А. Профессиональные приверженность и самоидентификация студентов: методические подходы к анализу уровней и факторов / Н. А. Бовыкина // Экономический вектор. – 2022. – № 3 (30). – С. 36–40. – DOI: 10.36807/2411-7269-2022-3-30-36-40. – EDN NTQLTJ.

3. Большой толковый словарь русских существительных : свыше 15 000 имен существ., идеограф. описание, синонимы, антонимы / авт.-сост.: Л. Г. Бабенко [и др.] ; под общ. ред. Л. Г. Бабенко. – Москва : АСТ-Пресс Книга, 2005. – EDN QRRTQT.

4. Вишневская, В. П. Некоторые теоретические аспекты проблемы изучения профессиональной приверженности / В. П. Вишневская, Е. И. Сутович // Российский военно-психологический журнал. – 2025. – № 1 (7). – С. 23–35. – DOI: 10.25629/RMPJ.2025.01.02. – EDN HDMTRC.

5. Германов, И. А. Измерение организационной лояльности персонала (опыт апробации методики Мейер-Аллен) / И. А. Германов, Е. Б. Плотникова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2011. – № 3 (7). – С. 106–111. – EDN OFUQQD.

6. Калашников, А. И. Профессиональная приверженность и профессиональный маргинализм педагогов / А. И. Калашников, С. А. Минюрова // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 5. – С. 5–13. – DOI: 10.17759/pse.2017220501. – EDN ZQLQXD.

7. Калашников, А. И. Роль профессиональной приверженности педагога, работающего в поликультурной образовательной среде / А. И. Калашников // Личность в современном мире : сборник научных статей. Вып. 2 / отв. ред. Р. А. – Екатеринбург : б. и., 2015. – С. 79–89. – EDN VJCJYT.

8. Касаткина, Н. П. Профессиональная приверженность педагогов в современной российской школе / Н. П. Касаткина, Н. В. Шумкова // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2019. – Т. 10, № 4. – С. 43. – EDN RJCTBE.

9. Коротина, О. А. Профессиональная приверженность как социальная установка / О. А. Коротина // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2017. – № 6. – С. 132–137. – DOI: 10.26653/2076-4685-2017-6-14. – EDN YVOLYC.

10. Кузнецова, О. А. Взаимоотношение организационной и профессиональной приверженности врачей с процессуальной мотивацией их трудовой деятельности / О. А. Кузнецова, С. А. Маничев // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2011. – № 3. – С. 164–170. – EDN OGXVXR.

11. Маничев, С. А. Соотношение организационной и профессиональной приверженности у врачей анестезиологов-реаниматологов / С. А. Маничев, О. А. Кузнецова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2010. – № 4. – С. 173–179. – EDN NDQUTN.

12. Минюрова, С. А. Разработка методики диагностики профессиональной приверженности: определение конструкта / С. А. Минюрова, А. И. Калашников // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 5. – С. 35–41. – EDN WJCLVT.

13. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под ред. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва : Мир и образование, 2024. – 1375 с. – ISBN 978-5-94666-759-3.

14. Чернякевич, Е. Ю. Исследование особенностей приверженности организации и профессии у будущих инженеров / Е. Ю. Чернякевич // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 1 (55). – С. 508–522. – DOI: 10.32744/pse.2022.1.32. – EDN BSFTGH.

15. Allen, N. J. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization / N. J. Allen, J. P. Meyer // Journal of Occupational Psychology. – 1990. – Vol. 63, no. 1. – P. 1–18. – DOI: 10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x.

16. Becker, H. S. Notes on the Concept of Commitment / H. S. Becker // American Journal of Sociology. – 1960. – Vol. 66, no. 1. – P. 32–40. – DOI: 10.1086/222820.

17. Lovakov, A. Commitment of Russian University Teachers to University and Profession / A. Lovakov // Educational Studies. Moscow. – 2015. – No. 2. – P. 109–128. – DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-109-128. – EDN TYIKET.

18. Meyer, J. P. A three-component conceptualization of organizational commitment / J. P. Meyer, N. J. Allen // Human Resource Management Review. – 1991. – Vol. 1, no. 1. – P. 61–89. – DOI: 10.1016/1053-4822(91)90011-Z.

19. Meyer, J. P. Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization / J. P. Meyer, N. J. Allen, C. A. Smith // Journal of Applied Psychology. – 1993. – Vol. 78, no. 4. – P. 538–551. – EDN HIGKSZ.

20. Paunan, R. A Systematic Literature Review on Teacher Commitment: Methodological and Contextual Trends and its Conceptualization (2018–2022) / R. Paunan, M. K. Tai, J. Jain // International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. – 2024. – Vol. 13, no. 3. – P. 2678–2692. – DOI: 10.6007/IJARPED/v13-i3/22002.

21. Preservice teacher professional commitment: A conceptual model and literature review / G. Wang, M. Strong, Sh. Zhang, K. Liu // Teaching and Teacher Education. – 2021. – Vol. 104. – P. 103373. – DOI: 10.1016/j.tate.2021.103373. – EDN DQCOVR.

22. Robbins, S. P. Perilaku Organisasi = Organizational Behavior : edisi kesepuluh / S. P. Robbins, T. A. Judge ; penerjemah B. Molan. – Jakarta : Prenhallindo, 2007.

23. Sayeed, O. B. Organizational Commitment and Conflict: Studies in Healthy Organizational Processes / O. B. Sayeed. – New Delhi ; Thousand Oaks ; London : Sage Publications, 2001. – 338 p.

24. Stebbins, R. A. On Misunderstanding the Concept of Commitment: A Theoretical Clarification / R. A. Stebbins // Social Forces. – 1970. – Vol. 48, no. 4. – P. 526–529. – DOI: 10.1093/sf/48.4.526.

25. Wallace, J. E. Organizational and professional commitment in professional and nonprofessional organizations / J. E. Wallace // Administrative Science Quarterly. – 1995. – Vol. 40, no. 2. – P. 228–255. – EDN BZDFKZ.

26. Wong, A. Evaluation of Organizational Commitment Models and their Components in Asian Cities / A. Wong, C. Tong // International Journal of Human Resource Studies. – 2014. – Vol. 4, no. 2. – P. 66–96. – DOI: 10.5296/ijhrs.v4i2.5601.

REFERENCES

1. Alekseeva, E. A. (2022). Kontsept organizatsionnoy priverzhennosti v sotsiologicheskoy diskussii = The concept of organizational commitment in sociological discussion. *Kazan Socio-Humanitarian Bulletin*, *6*(57), 4–10. DOI: 10.26907/2079-5912.2022.6.4-10. EDN YGKDWV.

2. Bovykina, N. A. (2022). Professional′nye priverzhennost′ i samoidentifikatsiya studentov: metodicheskie podkhody k analizu urovney i faktorov = Professional commitment and self-identification of students: Methodological approaches to the analysis of levels and factors. *Economic Vector*, *3*(30), 36–40. DOI: 10.36807/2411-7269-2022-3-30-36-40. EDN NTQLTJ.

3. Babenko, L. G. et al. (2005). Bol′shoy tolkovyy slovar′ russkikh sushchestvitel′nykh = Large explanatory dictionary of Russian nouns. Moscow: AST-Press Kniga Publishing House. EDN QRRTQT.

4. Vishnevskaya, V. P., Sutovich, E. I. (2025). Nekotorye teoreticheskie aspekty problemy izucheniya professional′noy priverzhennosti = Some theoretical aspects of the problem of studying professional commitment. *Russian Military-Psychological Journal*, *1*(7), 23–35. DOI: 10.25629/RMPJ.2025.01.02. EDN HDMTRC.

5. Germanov, I. A., Plotnikova, E. B. (2011). Izmerenie organizatsionnoy loyal′nosti personala (opyt aprobatsii metodiki Meyer-Allen) = Measuring organizational loyalty of personnel: Experience of testing the Meyer-Allen methodology. *Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*, *3*(7), 106–111. EDN OFUQQD.

6. Kalashnikov, A. I., Minyurova, S. A. (2017). Professional′naya priverzhennost′ i professional′nyy marginalizm pedagogov = Professional commitment and professional marginalism of teachers. *Psychological Science and Education*, *22*(5), 5–13. DOI: 10.17759/pse.2017220501. – EDN ZQLQXD.

7. Kalashnikov, A. I. (2015). Rol′ professional′noy priverzhennosti pedagoga, rabotayushchego v polikul′turnoy obrazovatel′noy srede = The role of professional commitment of a teacher working in a multicultural educational environment. *Personality in the modern world (issue 2)*, 79–89. Ekaterinburg. EDN VJCJYT.

8. Kasatkina, N. P., Shumkova, N. V. (2019). Professional′naya priverzhennost′ pedagogov v sovremennoy rossiyskoy shkole = Professional commitment of teachers in a modern Russian school. *World of Science. Sociology, Philology, Culturology*, *10*(4), 43. EDN RJCTBE.

9. Korotina, O. A. (2017). Professional′naya priverzhennost′ kak sotsial′naya ustanovka = Professional commitment as a social attitude. *Scientific Review. Series 2: Humanities*, *6*, 132–137. DOI: 10.26653/2076-4685-2017-6-14. EDN YVOLYC.

10. Kuznetsova, O. A., Manichev, S. A. (2011). Vzaimootnoshenie organizatsionnoy i professional′noy priverzhennosti vrachey s protsessual′noy motivatsiyey ikh trudovoy deyatel′nosti = Relationship of organizational and professional commitment of doctors with process motivation of their labor activity. *Bulletin of Saint Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*, *3*, 164–170. EDN OGXVXR.

11. Manichev, S. A., Kuznetsova, O. A. (2010). Sootnoshenie organizatsionnoy i professional′noy priverzhennosti u vrachey anesteziologov-reanimatologov = The ratio of organizational and professional commitment among anesthesiologists-resuscitators. *Bulletin of Saint Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*, *4*, 173–179. EDN NDQUTN.

12. Minyurova, S. A., Kalashnikov, A. I. (2015). Razrabotka metodiki diagnostiki professional′noy priverzhennosti: opredelenie konstrukta = Development of a methodology for diagnosing professional commitment: Defining the construct. *Innovative Projects and Programs in Education*, *5*, 35–41. EDN WJCLVT.

13. Ozhegov, S. I. (2024). Tolkovyy slovar′ russkogo yazyka = Explanatory dictionary of the Russian language. 28th edition. Moscow: Mir i obrazovanie Publishing House, 1375 p. ISBN 978-5-94666-759-3.

14. Chernyakevich, E. Yu. (2022). Issledovanie osobennostey priverzhennosti organizatsii i professii u budushchikh inzhenerov = Study of the features of commitment to organization and profession among future engineers. *Perspectives of Science and Education*, *1*(55), 508–522. DOI: 10.32744/pse.2022.1.32. EDN BSFTGH.

15. Allen, N. J., Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, *63*(1), 1–18. DOI: 10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x.

16. Becker, H. S. (1960). Notes on the Concept of Commitment. *American Journal of Sociology*, *66*(1), 32–40. DOI: 10.1086/222820.

17. Lovakov, A. (2015). Commitment of Russian University Teachers to University and Profession. *Educational Studies. Moscow*, *2*, 109–128. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-109-128. EDN TYIKET.

18. Meyer, J. P., Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, *1*(1), 61–89. DOI: 10.1016/1053-4822(91)90011-Z.

19. Meyer, J. P., Allen, N. J., Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, *78*(4), 538–551. EDN HIGKSZ.

20. Paunan, R., Tai, M. K., Jain, J. (2024). A Systematic Literature Review on Teacher Commitment: Methodological and Contextual Trends and its Conceptualization (2018–2022). *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *13*(3), 2678–2692. DOI: 10.6007/IJARPED/v13-i3/22002.

21. Wang, G., Strong, M., Zhang, Sh., Liu, K. (2021). Preservice teacher professional commitment: A conceptual model and literature review. *Teaching and Teacher Education*, *104*, 103373. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103373. EDN DQCOVR.

22. Robbins, S. P., Judge, T. A. (2007). Perilaku Organisasi = Organizational Behavior: edisi kesepuluh. Jakarta: Prenhallindo.

23. Sayeed, O. B. (2001). Organizational Commitment and Conflict: Studies in Healthy Organizational Processes. New Delhi; Thousand Oaks; London: Sage Publications, 338 p.

24. Stebbins, R. A. (1970). On Misunderstanding the Concept of Commitment: A Theoretical Clarification. *Social Forces*, *48*(4), 526–529. DOI: 10.1093/sf/48.4.526.

25. Wallace, J. E. (1995). Organizational and professional commitment in professional and nonprofessional organizations. *Administrative Science Quarterly*, *40*(2), 228–255. EDN BZDFKZ.

26. Wong, A., Tong, C. (2014). Evaluation of Organizational Commitment Models and their Components in Asian Cities. *International Journal of Human Resource Studies*, *4*(2), 66–96. DOI: 10.5296/ijhrs.v4i2.5601.

УДК 378.016:811.1
ББК Ш12/18-9 ГРНТИ 14.35.07 Код ВАК 5.8.7

ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБОВ СНИЖЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СПОНТАННОМУ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Восковская Анжела Сергеевна,
SPIN-код: 5510-2080
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Российская Федерация, г. Москва, ASVoskovskaya@fa.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: неязыковые вузы; студенты; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; образовательный процесс; тревожность студентов; спонтанное говорение; иноязычная тревожность; иноязычная коммуникативная компетенция; эмоциональные барьеры; методы обучения; психологический климат; коммуникативные стратегии; снижение языковой тревожности

АННОТАЦИЯ. Настоящая статья посвящена исследованию эмоциональных факторов, препятствующих развитию спонтанного иноязычного говорения у студентов неязыковых вузов, а прежде всего – феномену иноязычной тревожности. Актуальность работы обусловлена возрастающими требованиями к уровню иноязычной коммуникативной компетенции выпускников нелингвистических специальностей и одновременно высокой распространенностью языковой тревожности как устойчивого барьера в ее развитии. Цель исследования состоит в выявлении, систематизации и экспериментальной проверке эффективности методических приемов, направленных на снижение тревожности студентов в процессе обучения спонтанному говорению. В работе проведен анализ отечественных и зарубежных исследований по проблеме языковой тревожности и ее влияния на речевую деятельность. Описан педагогический эксперимент, в рамках которого апробировались различные способы снижения тревожности: техники релаксации, ролевые игры, парная и групповая работа, метод безоценочного говорения, дневники рефлексии и использование элементов театральной педагогики. По результатам опроса и итогового тестирования установлено, что комплексное применение данных приемов достоверно снижает уровень ситуативной и личностной тревожности и положительно влияет на качество спонтанных высказываний студентов. Результаты исследования имеют практическую значимость для преподавателей иностранного языка в неязыковых вузах.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Восковская, А. С. Исследование способов снижения тревожности в процессе обучения спонтанному говорению на иностранном языке студентов неязыковых вузов / А. С. Восковская // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 158–167.

RESEARCHING WAYS TO REDUCE ANXIETY IN TEACHING SPONTANEOUS SPEAKING IN A FOREIGN LANGUAGE AMONG STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Voskovskaya Anzhela Sergeevna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, Russian Federation, Moscow

KEYWORDS: non-linguistic universities; students; foreign languages; foreign language teaching methodology; educational process; student anxiety; spontaneous speaking; foreign language anxiety; foreign language communicative competence; emotional barriers; teaching methods; psychological climate; communication strategies; reducing language anxiety

ABSTRACT. The present article is devoted to the study of emotional factors hindering the development of spontaneous foreign language speaking among students of non-linguistic universities, with special focus on the phenomenon of foreign language anxiety. The relevance of the work is determined by the growing requirements for the level of foreign language communicative competence of graduates of non-linguistic specialties and, at the same time, by the high prevalence of speech anxiety as a persistent barrier to its development. The aim of the study is to identify, systematize and experimentally verify the effectiveness of methodological techniques aimed at reducing students' anxiety in the process of teaching spontaneous speaking. The article analyses Russian and foreign research on the problem of language anxiety and its impact on speech activity. A pedagogical experiment is described, during which various methods of reducing anxiety were tested: relaxation techniques, role-playing games, pair and group work, assessment-free speaking, reflection journals and elements of drama pedagogy. Based on the results of the questionnaire and final testing, it was established that the comprehensive application of these techniques significantly reduces the level of situational and personal anxiety and positively affects the quality of students' spontaneous utterances. The results of the study have practical relevance for foreign language teachers at non-linguistic universities.

FOR CITATION: Voskovskaya, A. S. (2026). Researching Ways to Reduce Anxiety in Teaching Spontaneous Speaking in a Foreign Language Among Students of Non-linguistic Universities. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 158–167.

Введение

Современное состояние высшего профессионального образования в России характеризуется устойчивой тенденцией к повышению требований к уровню иноязычной подготовки студентов нелингвистических специальностей. Федеральный госу-

© Восковская А. С., 2026

дарственный образовательный стандарт высшего образования третьего поколения (ФГОС ВО 3++) закрепляет в качестве обязательного результата освоения образовательных программ бакалавриата формирование универсальных компетенций, непосредственно связанных со способностью выпускников к межкультурному взаимодействию, ведению деловой коммуникации и представлению результатов профессиональной деятельности на иностранном языке[1]. Это предполагает не только развитие рецептивных навыков, чтения и аудирования, но и активное овладение продуктивными видами речевой деятельности, прежде всего говорением. Однако именно говорение, в особенности его спонтанная, неподготовленная форма, представляет для большинства студентов неязыковых вузов наибольшую психологическую трудность. Под спонтанным говорением принято понимать речевую деятельность, производимую без предварительной подготовки в режиме реального времени, что требует одновременной мобилизации всех языковых навыков [3]. Подобный опыт говорения на иностранном языке вызывает у обучающихся состояние эмоционального напряжения, которое в педагогической литературе получило наименование «иноязычная тревожность» (foreign language anxiety).

Термин «иноязычная тревожность» (foreign language anxiety) был теоретически обоснован еще в 1986 г. в научных трудах Э. Хорвица, М. Хорвица и Дж. Коупа [13], однако в современной лингводидактике проблема тревожности, возникающая во время спонтанного говорения на иностранном языке, остается одной из практически значимых. В условиях неязыкового вуза данная проблема обретает особую актуальность, так как иностранный язык не является профильной дисциплиной, студенческая среда отличается значительной неоднородностью уровня языковой подготовки и зачастую студенты относятся к иноязычной коммуникации как инструментальному навыку, а не как к деятельности, имеющей первостепенное для них значение [9].

Многие зарубежные исследования посвящены вопросам иноязычной тревожности, [11–13; 15; 16], отечественная лингводидактика в последние десятилетия также обращается к данной проблематике, однако вопрос о конкретных методических приемах снижения тревожности в процессе развития навыков спонтанного говорения остается недостаточно разработанным и не учитывается специфика нелингвистического образовательного контекста, что и определяет актуальность настоящего исследования.

Целью данного исследования является выявление теоретической обоснованности и эффективности методических приемов, направленных на снижение иноязычной тревожности студентов неязыковых вузов в процессе обучения спонтанному говорению. В соответствии с целью данного исследования определены следующие задачи: провести анализ теоретических подходов к понятию иноязычной тревожности и ее влиянию на развитие речевых навыков студентов; систематизировать существующие методические приемы снижения тревожности при обучении спонтанному говорению; осуществить экспериментальную апробацию комплекса данных приемов в условиях неязыкового вуза; оценить эффективность примененных методов на основе результатов диагностики и анкетирования студентов.

Научная новизна исследования состоит в разработке и экспериментальной проверке комплексной методики снижения иноязычной тревожности, специально адаптированной к условиям обучения спонтанному говорению в неязыковом вузе и учитывающей психологические особенности данной студенческой аудитории. Практическая значимость работы определяется возможностью непосредственного использования разработанного комплекса приемов в практике преподавания иностранного языка на нелингвистических направлениях обучения высшей школы.

Анализ последних исследований и публикаций по теме

Понятие иноязычной тревожности (foreign language anxiety) как специфического психологического феномена, отличного от общей тревожности личности, было впервые детально разработано в фундаментальном труде Э. Хорвица, М. Хорвиц и Дж. Коупа (1986), в котором авторы предложили концепцию тревожности на занятиях иностранным языком (Foreign Language Classroom Anxiety – FLCA) и разработали соответствующую измерительную шкалу FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) [13]. Согласно их концепции, иноязычная тревожность представляет собой комплекс самовосприятия, убеждений, чувств и поведения, возникающих в процессе изучения иностранного языка и обусловленных неповторимостью самого процесса языкового обучения. Ученые обозначили такие основные компоненты иноязычной тревожности, как боязнь коммуникации (communication apprehension), страх получить отрицательную оценку (fear of negative evaluation) и тревожность во время проведения контрольных (test anxiety).

[1] ФГОС ВО 3++ по направлениям бакалавриата. URL: https://www.fgosvo.ru/fgosvo/index/24/9 (дата обращения: 15.06.2026).

В дальнейшем данная концепция разрабатывалась в исследованиях П. Д. МакИнтайра, К. А. Ноэлса и Р. Клемента [16], которые отмечали, что иноязычная тревожность отрицательно влияет как на успеваемость студентов по иностранному языку, так и на их мотивацию к его изучению. По данным многих экспериментальных исследований, наиболее сильно тревожность проявляется во время практики устной речи, что свидетельствует о том, что говорение в большей степени вызывает стрессовые состояния по сравнению с другими видами речевой деятельности [14].

Д. Янг особое внимание уделяет выявлению причин иноязычной тревожности, которые могут быть связаны с личностными и межличностными тревожными состояниями, с представлениями преподавателей и обучающихся об изучении языка, с проблемами взаимодействия в языковой группе, с тестированием и контрольными мероприятиями, а также с особенностями и сложностями в освоении каждого конкретного языка [19]. В контексте проблемы изучения иностранного языка в неязыковом вузе особое значение приобретает имеющееся у студентов представление о второстепенности иностранного языка для их будущей профессии, совпадающее с чувством неуверенности и низкой самооценкой в данной предметной области, что усиливает тревожное эмоциональное состояние.

Ряд научных работ отечественных исследователей посвящены вопросам выявления негативных эмоциональных состояний при обучении иностранному языку. А. В. Захарова представляет детальный анализ психологических особенностей речевой тревожности и ее влияния на процесс обучения, выявляет прямую взаимосвязь между высоким уровнем иноязычной тревожности и заниженной самооценкой, что в целом характерно для избегающего типа поведения во время выполнения коммуникативных заданий, требующих спонтанного говорения на иностранном языке [4]. О. В. Ракитина и Л. В. Трубицына [10] обращают внимание на то, что в ходе методической организации учебного процесса необходимо учитывать эмоциональный фактор обучения иностранным языкам. В. А. Каяво [6] подробно рассматривает, каким образом возникает тревожность у студентов, и обосновывает ее значительное отрицательное влияние на результаты обучения говорению.

Многие отечественные исследователи уделяют особое внимание выявлению взаимосвязи иноязычной тревожности и спонтанного говорения. Традиционно в отечественной литературе спонтанное говорение определяется как особый вид речевой деятельности, отличающийся от подготовленного монологического высказывания тем, что в условиях спонтанной речи обучающемуся необходимо одновременно структурировать высказывания, осуществлять подбор слов и соблюдать правила грамматики. Возникающая во время процесса спонтанного говорения эмоциональная напряженность создает дополнительную когнитивную нагрузку, что значительно снижает качество и плавность речи [1–3; 5]. Многие как отечественные, так и зарубежные исследователи соглашаются с тем, что иноязычная тревожность представляет собой сложное аффективное явление, состоящее из когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов [13]. Когнитивный компонент иноязычной тревожности проявляется в негативных оценках своих языковых возможностей и представлениях о том, как негативно ваше речевое высказывание может быть воспринято другими участниками коммуникации на иностранном языке. Подобные автоматические мысли активируются в ситуациях воспринимаемой угрозы и в значительной мере определяют интенсивность тревожного переживания. Эмоциональный компонент выражается в субъективных переживаниях страха, стыда, дискомфорта, нервозности, ощущения блокировки («у меня вдруг пропадают все слова»). Физиологическими коррелятами иноязычной тревожности являются учащенное сердцебиение, повышение потоотделения, мышечное напряжение, учащение дыхания, т. е. состояния, характерные для реакции стресса и снижающие когнитивную эффективность. Поведенческий компонент проявляется в избегающих стратегиях: студенты с высоким уровнем тревожности стараются не высказываться в аудитории, отвечают как можно короче, избегают выбора тем, требующих сложных грамматических конструкций, прибегают к молчанию или смене темы при столкновении с трудностями. В. Дж. Морган и Дж. Кац отмечают, что именно поведенческое проявление тревожности наносит наибольший ущерб развитию иноязычной компетенции, поскольку резко сокращает количество коммуникативных практик [17].

С психолингвистической точки зрения тревожность воздействует на процесс порождения спонтанного высказывания сразу на нескольких уровнях. На уровне оперативной памяти тревожность существенно замедляет процессы лексического поиска и грамматического оформления спонтанной речи. На уровне планирования высказывания тревожность нарушает синтаксическую организацию речи, провоцируя незавершенные конструкции, избыточное исполь-

зование хезитационных маркеров и повторов. На уровне мониторинга тревожность вызывает избыточный самоконтроль, который парадоксальным образом увеличивает число ошибок [3].

В зарубежной литературе последних лет большое внимание уделяется разработке конкретных методических приемов снижения иноязычной тревожности. А. Бандура [12] рекомендует использование ролевых игр и симуляций профессиональных ситуаций, указывая на их способность снижать воспринимаемый риск коммуникативной ошибки за счет создания безопасной, игровой учебной среды. В. Дж. Морган и Дж. Кац [17] доказывают эффективность применения техник осознанности (mindfulness) на занятиях иностранного языка для снижения тревожности и улучшения речевых показателей. В работе К. Арнольда [11] подробно описывается методика «безоценочного говорения» (assessment-free speaking), предполагающая специальные коммуникативные задания, не требующие немедленной коррекции или оценивания со стороны преподавателя.

Некоторые исследователи уделяют внимание различным приемам внедрения театральной педагогики в процесс обучения спонтанному говорению на иностранном языке. Ф. Явуз рассматривает примеры использования приемов театральной импровизации на занятиях по иностранному языку и отмечает положительное влияние данного подхода на минимизацию иноязычной тревожности, повышение мотивации и развитие навыков спонтанного говорения [18]. Отечественные ученые А. Б. Никитина и А. Н. Россинская, проанализировав возможность использования театральных приемов в процессе обучения спонтанному говорению студентов, подчеркивают их значимость для методики преподавания иностранных языков [8].

Анализ отечественной и зарубежной литературы позволил выделить несколько вопросов для дальнейшей разработки данной проблематики. Многие современные исследования иноязычной тревожности представляют собой диагностику негативных эмоциональных состояний без разработки методических рекомендаций, либо рассматриваются методические приемы без достаточной экспериментальной базы. Незначительное количество исследований затрагивают проблему развития навыков спонтанного говорения в условиях неязыкового вуза, также отсутствует комплексный подход к использованию системы приемов, адаптированных к специфике данной студенческой аудитории. Все это обусловливает необходимость настоящего исследования.

Студенческая аудитория неязыковых вузов обладает рядом специфических характеристик, определяющих особый характер проявления иноязычной тревожности. Во-первых, большинство студентов технических, экономических, медицинских и иных нелингвистических специальностей имеют устойчивую профессиональную идентификацию в своей предметной области и воспринимают иностранный язык как нечто «чужое», «инородное» по отношению к своим профессиональным интересам и способностям [9]. Это создает фоновую установку на ожидание неудачи в иноязычной коммуникации. Во-вторых, значительная часть студентов неязыкового вуза имеет длительный опыт неудач в изучении иностранного языка еще со школьных лет, что формирует устойчивые дисфункциональные убеждения («у меня нет способностей к языкам», «я никогда не смогу говорить на иностранном языке») и сниженную самоэффективность в данной области. Понятие самоэффективности, введенное А. Бандурой, обозначает убежденность человека в своей способности успешно выполнить определенную деятельность; низкая самоэффективность в области говорения является мощным фактором высокой иноязычной тревожности [12]. В-третьих, в условиях неязыкового вуза иностранный язык нередко воспринимается студентами как предмет, успехи или неудачи в котором особенно заметны на фоне однокурсников, поскольку уровень подготовки в группе особенно неоднороден, разрыв между «сильными» и «слабыми» студентами воспринимается болезненно. Отдельного внимания заслуживает феномен коммуникативной тревожности как более широкая составляющая иноязычной тревожности. Коммуникативная тревожность – это боязнь или нежелание осуществлять коммуникацию с другими людьми; в контексте иноязычного обучения она усиливается дополнительным страхом лингвистической несостоятельности, невозможности выразить мысль на иностранном языке так же точно, как на родном языке [16].

В лингводидактической литературе можно выделить несколько основных методических подходов к снижению иноязычной тревожности при обучении говорению. Первый подход – создание безопасной учебной среды – является наиболее универсальным и фундаментальным. Он предполагает формирование в учебной группе атмосферы психологической безопасности, где ошибки воспринимаются как закономерная часть учебного процесса, а не как повод для критики или насмешек. Многое здесь зависит от преподавателя и его личностных характеристик и от выбора опреде-

ленной стратегии поведения: насколько преподаватель способен проявлять эмпатию по отношению к студентам, правильно подбирать слова для оценочных высказываний и поощрительных комментариев, минимизировать критику на публике [1; 19]. Второй подход можно назвать коммуникативно-деятельностным, что подразумевает приближение заданий на занятии к реальным коммуникативным ситуациям. Это предполагает использование разнообразных форм взаимодействия между студентами: парной работы, работы в малых группах, проектной деятельности, дискуссий. Такие формы организации занятий способствуют уменьшению уровня тревожности благодаря снижению степени ответственности за речевое высказывание. Эмоциональное давление ощущается значительно меньше, если студент работает в паре или малой группе, чем при публичном выступлении перед всей аудиторией [7]. Третий подход можно определить как когнитивно-поведенческий, направленный на минимизацию негативного влияния деструктивных представлений о своих способностях, которые составляют когнитивный компонент иноязычной тревожности. Применительно к процессу обучения данный подход может быть осуществлен с помощью техник самоанализа (дневники говорения, листы самооценки), позволяющих студентам понять иррациональность своих тревожных представлений о своих языковых способностях. Далее необходимо сформировать реалистичные ожидания результатов от процесса освоения иностранного языка, ставя перед собой вполне выполнимые задачи [10]. Четвертый подход опирается на взаимосвязь физического и психологического состояния обучающегося и может быть назван как телесно ориентированный. Снижению физиологических признаков тревоги и созданию психологически комфортного состояния во время спонтанного говорения могут способствовать дыхательные упражнения, техники релаксации, а также элементы импровизационного театра и физических разминок [8; 17]. Пятый подход объединяет различные коммуникативные стратегии преодоления трудностей. Такой подход подразумевает овладение студентами конкретными речевыми инструментами для выхода из затруднительных коммуникативных ситуаций: стратегиями заполнения пауз, перефразирования, переключения на известную лексику, запроса разъяснения. Подобные речевые приемы способствуют снижению негативного эмоционального состояния беспомощности в ситуации спонтанного говорения на иностранном языке [2].

Методология и методы исследования

Настоящее исследование представляет собой попытку объединить все перечисленные выше подходы для снижения иноязычной тревожности в ходе проведения экспериментального обучения иностранному языку с акцентом на развитии навыков спонтанного говорения. В данном исследовании применялась классическая методология педагогического эксперимента, включающая как теоретические, так и эмпирические методы. На этапе разработки теоретической базы и программы экспериментального обучения использовались такие теоретические методы, как анализ научной литературы, концептуализация и систематизация различных научных подходов. В качестве эмпирических методов использовались педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, а также количественный и качественный анализ данных.

Экспериментальное обучение осуществлялось в течение осеннего и весеннего семестров 2025–2026 учебного года на базе Финансового университета при Правительстве РФ. В эксперименте приняли участие студенты второго курса, обучающиеся по направлению подготовки 09.03.03. «Прикладная информатика». Студенты второго курса выбраны осознанно: они уже адаптировались к условиям обучения в вузе и еще не загружены предстоящей профессиональной практикой, что позволило сосредоточиться именно на коммуникативных трудностях в изучении иностранного языка.

Студенты, участвующие в эксперименте, были разделены на экспериментальную группу в составе 18 человек и контрольную группу в составе 17 человек. Как показали результаты входного тестирования, обе группы на момент начала экспериментального обучения имели практически одинаковый уровень языковой подготовки (уровень A2–B1 по шкале CEFR) и сопоставимые показатели тревожности. Уровень иноязычной тревожности определялся методом использования адаптированной русскоязычной версии шкалы FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) Э. Хорвица и М. Хорвица, включающей 33 утверждения, оцениваемые по пятибалльной шкале. Подобная диагностика осуществлялась три раза: входное тестирование, промежуточная диагностика и контрольное тестирование по завершении экспериментального обучения.

Были разработаны специальные критерии для оценивания качества спонтанных высказываний студентов: беглость речи, наличие хезитационных пауз; грамматическая точность высказываний; диапазон словарного запаса; успешность выполнения коммуникативной задачи. Оценку осу-

ществлял преподаватель, ведущий занятия, и независимый эксперт. Если возникали значительные расхождения в оценивании, проводилось согласование.

В конце экспериментального обучения проводилось анкетирование студентов экспериментальной группы для получения представления об их эмоциональном состоянии в ходе применения различных приемов снижения тревожности. Анкета состояла как из закрытых (рейтинг эффективности отдельных приемов), так и из открытых вопросов, которые давали студентам возможность свободно описать свои впечатления.

В течение двух семестров на занятиях по иностранному языку в экспериментальной группе внедрялся специально разработанный комплекс приемов и методов, способствующих минимизации иноязычной тревожности в процессе развития навыков спонтанного говорения, включавший пять блоков.

Блок 1: создание психологически комфортной среды обучения. В экспериментальной группе на первом занятии учебного года была проведена беседа о сущности иноязычной тревожности и механизмах ее влияния на речевое поведение. Такая ознакомительная беседа осуществлялась с целью легализовать состояние тревоги, разъяснить, что подобное переживание нормально и большинство людей его испытывают, изучая иностранный язык, а также дать психологическую установку на восприятие ошибки как ресурса для дальнейшего развития, а не как источника негативных эмоциональных состояний. В ходе вводного занятия были разработаны правила поведения группы, такие как право на ошибку; исключение негативной критики; индивидуальный темп речи; уважительное отношение к мнению другого. Соблюдение этих правил отслеживалось на каждом занятии.

Блок 2: физические и дыхательные упражнения. На протяжении первых 3–5 минут каждого занятия студенты выполняли короткие дыхательные упражнения (диафрагмальное дыхание, техника «4-7-8»: вдох на 4 счета, задержка на 7, выдох на 8) и/или легкие физические разминки (растяжка, встряхивание рук, «стряхивание напряжения»). Данные упражнения, заимствованные из телесно ориентированной психотерапии и театральной педагогики, направлены на снижение физиологических проявлений тревоги и создание комфортного телесного состояния.

Блок 3: безоценочное говорение. На каждом занятии выделялся блок времени (8–12 минут) для так называемого «свободного говорения» – коммуникативной активности, не предполагающей немедленной коррекции ошибок и оценивания. Студенты работали в парах или малых группах, выполняя задания открытого типа: обсуждение профессиональных сценариев, коммуникативные игры, «снежный ком» (каждый участник добавляет предложение к рассказу), «горячий стул» (студент отвечает на вопросы группы от лица профессионального персонажа). Преподаватель в это время занимал позицию наблюдателя, фиксируя наблюдения в протоколе, но не прерывая говорящих.

Блок 4: театрально-педагогические элементы. Раз в две недели проводилось занятие с использованием приемов импровизационного театра. Использовались такие коммуникативные задания, как ролевые игры с элементами импровизации в профессиональных ситуациях (переговоры, презентация проекта, защита технического решения). Подобные занятия способствуют созданию такой среды обучения, где студенты могут выйти за рамки своей идентичности и примерить на себя другую роль, что способствует снижению иноязычной тревожности от ожидания коммуникативных неудач.

Блок 5: дневники самооценки. В конце каждой недели студенты оставляли краткие записи на иностранном языке (5–7 предложений), делясь своими впечатлениями, анализируя свои результаты и оценивая свое эмоциональное состояние. Дневники не оценивались и не исправлялись; преподаватель писал в ответ короткий поддерживающий комментарий. Целью данного блока были формирование привычки к осознанной рефлексии и постепенное снижение когнитивного компонента тревожности.

В контрольной группе обучение проводилось по стандартной программе, без специального вмешательства, направленного на снижение тревожности. Использовался тот же учебный материал, те же типы заданий, занятия вел тот же преподаватель. Единственным различием являлось отсутствие специальных техник работы для снятия тревожности.

Результаты исследования

Результаты входного тестирования подтвердили сопоставимость групп по уровню иноязычной тревожности: среднее значение по шкале FLCAS составило 105,4 балла (из 165) в экспериментальной группе и 103,9 балла в контрольной группе, что соответствует умеренно высокому уровню тревожности. По результатам контрольного тестирования в конце семестра в экспериментальной группе среднее значение снизилось до 78,2 балла (снижение на 27,2 балла, или 25,8 %), тогда как в контрольной группе среднее значение составило 99,6 балла (снижение на 4,3 балла, или 4,1 %). Такая разница между результатами экспериментальной и контрольной

групп может быть признана статистически значимой ($p < 0,05$) согласно критерию Манна-Уитни.

Проводились также промежуточные измерения уровня тревожности. Результаты в экспериментальной группе при промежуточной диагностике показали снижение иноязычной тревожности на 14,3 балла, что свидетельствует о наметившейся положительной динамике. Можно предположить, что подобный результат проявился благодаря новизне экспериментального обучения, введению правил группы и регулярной практике безоценочного говорения. Значительно изменилось качество спонтанных высказываний по всем критериям. Самые значительные положительные изменения наблюдались по показателям критерия беглости речи: среднее число хезитационных пауз на 100 слов снизилось в экспериментальных группах с 18,7 до 11,2 (снижение на 40,1 %), тогда как в контрольных группах – с 19,1 до 16,9 (снижение на 11,5 %). Далее следует положительная динамика по показателям критерия грамматической точности, которая составила +12,4 процентных пункта (с 61,3 % до 73,7 % грамматически корректных высказываний) в экспериментальной группе по сравнению с +3,7 в контрольной группе. Показатели критерия, насколько речь студента отличается лексическим разнообразием (диапазон словарного запаса), увеличились в экспериментальной группе на 0,08 единицы TTR (type-token ratio), тогда как в контрольной группе – на 0,02. Коммуникативная успешность оценивалась исходя из максимальных 3 баллов за выполнение ситуативного задания, в результате которого должно было прозвучать спонтанное монологическое высказывание, представляющее собой решение проблемной ситуации.

Совокупные результаты промежуточного и контрольного этапов эксперимента по обеим группам представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1. Динамика уровня иноязычной тревожности (по шкале FLCAS, средние значения)

Группа	*Констатирующий этап (баллы)*	*Промежуточная диагностика (баллы)*	*Контрольный этап (баллы)*	*Изменение (%)*
Экспериментальная	105,4	91,1	78,2	−25,8
Контрольная	103,9	102,1	99,6	−4,1

Таблица 2. Динамика показателей качества спонтанного говорения

Параметр	*ЭГ (начало)*	*ЭГ (конец)*	*КГ (начало)*	*КГ (конец)*
Беглость речи (пауз/100 сл.)	18,7	11,2	19,1	16,9
Грамматическая точность (% корректных высказываний)	61,3	73,7	62,0	65,7
Диапазон словарного запаса (TTR)	0,43	0,51	0,44	0,46
Коммуникативная успешность (ср. балл)	1,8	2,5	1,9	2,1

Анализ результатов анкетирования студентов экспериментальной группы по завершении эксперимента показал, что наиболее высоко студенты оценили следующие приемы (в порядке убывания средней оценки эффективности по пятибалльной шкале): безоценочное говорение в парах и малых группах (4,7 балла); театрально-педагогические упражнения и ролевые игры (4,5 балла); правила группы и создание поддерживающей атмосферы (4,4 балла); дыхательные упражнения в начале занятия (4,1 балла); рефлексивные дневники (3,8 балла).

Показательны качественные данные, полученные из открытых вопросов анкеты. Многие студенты отметили, что именно безоценочное говорение в парах изменило их отношение к ошибкам: «Я понял, что партнер тоже делает ошибки, и это нормально»; «Когда преподаватель не исправлял нас сразу, я почувствовала, что могу говорить более свободно». Театральные упражнения получили наиболее эмоциональные отзывы: «Сначала казалось странным, но потом было весело, и я не думала о грамматике»; «Когда я играл роль, мне было не так страшно ошибиться, так как это же не я, это – персонаж». В то же время рефлексивные дневники вызвали более неоднозначные реакции: часть студентов отметили их полезность для осмысления прогресса, тогда как другие указали на трудность регулярного ведения записей и недостаточный уровень письменных навыков для развернутой рефлексии на иностранном языке. Это свидетельствует о необходимости дополнительной поддержки при введении данного формата, в частности структурирующих шаблонов или вопросников, облегчающих процесс рефлексии. Интересным наблюдением явилась и качественная динамика в самоотчеах студентов о причинах тревожности: если на начальном этапе большинство указывали в качестве основного источника тревоги страх грамматических ошибок и страх «выглядеть глупо», то по завершении эксперимента студенты ЭГ чаще называли источником тревоги лексическую недостаточность («не могу подобрать нужное слово»). Это смещение свидетельствует о позитивном сдвиге:

тревога по поводу оценки другими уступила место более конструктивной озабоченности коммуникативной эффективностью, которая поддается направленной работе.

Полученные результаты в целом подтверждают гипотезу исследования о том, что комплексное применение специально разработанных методических приемов достоверно снижает уровень иноязычной тревожности у студентов неязыковых вузов и одновременно повышает качество их спонтанных высказываний.

Наиболее значимым результатом представляется именно совокупный характер эффекта: снижение тревожности сопровождалось улучшением показателей говорения, что свидетельствует о реальном освобождении когнитивных ресурсов, прежде задействованных в тревожном самонаблюдении. Это согласуется с теоретической моделью иноязычной тревожности как когнитивного интерферирующего фактора: устранение тревоги высвобождает «мощность» оперативной памяти для процессов лексического поиска, грамматического оформления и дискурсивного планирования.

Высокая эффективность безоценочного говорения в парах и малых группах согласуется с данными, полученными исследователями из университета Цинхуа (Китай) об антитревожном потенциале малогрупповой работы [15]. По всей видимости, ключевым механизмом здесь является снижение воспринимаемого риска: ошибка, совершенная перед одним партнером, воспринимается значительно менее угрожающей, чем ошибка перед целой аудиторией. Дополнительную роль играет и эффект нормализации: наблюдая ошибки партнера, студент убеждается в том, что совершение ошибок является нормой, а не признаком некомпетентности.

Высокие оценки театрально-педагогических приемов подтверждают наблюдения исследователя из университета Муданья (Турция): ролевые игры и импровизация создают психологическое «расстояние» между студентом и его речевыми действиями [18]. Это расстояние снижает угрозу для эго обучающегося, поскольку ошибки в этом случае воспринимаются как ошибки персонажа, а не самого студента. Данный механизм особенно ценен именно для студентов с высоким уровнем тревожности.

Выводы

Проведенный теоретический анализ влияния иноязычной тревожности на эффективность обучения спонтанному говорению, а также экспериментальная проверка выдвинутой гипотезы позволяют сделать несколько теоретически значимых выводов и применить полученные результаты на практике. Прежде всего, данное исследование подтверждает, что иноязычная тревожность проявляется как психологический барьер в процессе развития спонтанного говорения у студентов неязыковых вузов и включает в себя три компонента (когнитивный, эмоциональный и поведенческий), каждый из которых требует особого внимания и специальных методов для снижения тревожности в целом. В ходе экспериментального обучения был разработан и апробирован методический комплекс, состоящий из пяти блоков различных приемов, способствующих снижению иноязычной тревожности: создание поддерживающей учебной среды, дыхательные и физические упражнения, безоценочное говорение, театрально-педагогические элементы и дневники самооценки. Результаты экспериментального обучения показали, что разработанный комплекс достаточно эффективно снижает уровень иноязычной тревожности и одновременно улучшает показатели спонтанного говорения по критериям беглости, грамматической точности и диапазону словарного запаса. Также был произведен анализ эффективности методических приемов снижения иноязычной тревожности. Самые популярные и высоко оцениваемые приемы – безоценочное говорение в парах и малых группах и задания с элементами театральной импровизации. Качественный анализ результатов анкетирования студентов и отслеживание их дневников самооценки выявили важное изменение в характеристике тревожности студентов экспериментальной группы. Деструктивный страх негативной оценки их спонтанного говорения перерос в конструктивную озабоченность недостаточным запасом слов и употреблением более сложных языковых структур, а это уже объективное осознание своих пробелов и готовность к их восполнению.

Отмечая перспективы дальнейшего исследования в данной области, можно выделить направления, связанные с расширением и диверсификацией выборки: включением студентов различных нелингвистических специальностей, разных уровней языковой подготовки, разных вузов; также целесообразными являются исследование долгосрочных результатов использованных методических приемов, фиксация снижения иноязычной тревожности и улучшение показателей говорения после продолжительного периода, последующего за экспериментальным обучением. Автор статьи также считает, что перспективным направлением является использование цифровых методов снижения тревожности: мобильных приложений для дыхательных упражнений, цифровых платформ для тренировок

ки спонтанного говорения с участием искусственного интеллекта. Необходимо также учитывать в подобного рода исследованиях такие факторы, как индивидуально-личностные особенности проявления тревожности.

На основе проведенного анализа работ отечественных и зарубежных исследователей и результатов экспериментального обучения можно выделить ряд практических рекомендаций, направленных на преодоление трудностей, связанных с возникновением иноязычной тревожности: использовать форматы работы в парах и малых группах в качестве практики безоценочного говорения на каждом занятии; включать элементы театральной педагогики и ролевых игр в учебный процесс; на начальном этапе работы с группой запланировать обсуждение особенностей иноязычной тревожности и вводить правила безопасного говорения; регулярно применять дыхательные упражнения в начале занятий; вводить рефлексивные форматы работы с обязательной поддерживающей обратной связью со стороны преподавателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Восковская, А. С. Влияние эмоциональных факторов на формирование коммуникативных компетенций студентов при изучении иностранных языков (анализ зарубежной педагогической литературы) / А. С. Восковская // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – № 6-1. – С. 53–55. – EDN XYMZET.

2. Габдуллина, А. Ш. Лингвистические аспекты развития иноязычной спонтанной речи студентов высшей школы при применении геймификации в процессе обучения / А. Ш. Габдуллина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 5. – С. 54–70. – DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11063. – EDN EBWCXH.

3. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с.

4. Захарова, А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – Минск : Мирта, 1993. – 100 с.

5. Карпова, Т. А. Развитие спонтанности речи обучающихся при изучении иностранного языка в неязыковом вузе / Т. А. Карпова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6 (115). – С. 93–95. – DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-93-95. – EDN DYHIRU.

6. Каяво, В. А. Языковая тревожность как проблема в обучении иностранному языку и факторы ее возникновения: анализ теоретических и эмпирических исследований / В. А. Каяво // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 41–50. – DOI: 10.26170/2079-8717_2021_04_05. – EDN NBIJTU.

7. Мильруд, Р. П. Методика преподавания английского языка : English Teaching Methodology / Р. П. Мильруд. – Москва : Дрофа, 2007. – 253 с. – EDN SDTWMF.

8. Никитина, А. Б. Театральная педагогика в современном образовании и культуре: анализ востребованных практик / А. Б. Никитина, А. Н. Россинская // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2025. – Т. 19, № 4. – С. 58–79. – DOI: 10.24412/2076-9121-2025-4-58-79. – EDN ZCEFMW.

9. Образцова, П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. – Орел, 2005. – 158 с.

10. Ракитина, О. В. Психологическая структура языковой тревожности студентов / О. В. Ракитина, Л. В. Трубицына // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 3 (120). – С. 100–109. – DOI: 10.20323/1813-145X-2021-3-120-100-109. – EDN HBEVAG.

11. Arnold, J. Affect in Language Learning / J. Arnold. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – 346 p.

12. Bandura, A. Self-Efficacy. The Exercise of Control / A. Bandura. – New York : W. H. Freeman & Co, 1997. – 604 p. – ISBN 9780716728504.

13. Horwitz, E. K. Foreign language classroom anxiety / E. K. Horwitz, M. B. Horwitz, J. Cope // The Modern Language Journal. – 1986. – No. 2. – P. 125–132. – DOI: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x.

14. Lightbown, P. M. How Languages are Learned / P. M. Lightbown, N. Spada. – 4th edition. – Oxford : Oxford University Press, 2013. – 252 p. – ISBN 9780194541299.

15. Liu, M. Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels / M. Liu // System. – 2006. – Vol. 34, no. 3. – P. 301–316. – DOI: 10.1016/j.system.2006.04.004.

16. MacIntyre, P. D. Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety / P. D. MacIntyre, K. A. Noels, R. Clement // Language Learning. – 1997. – Vol. 47, no. 2. – P. 265–287. – DOI: 10.1111/0023-8333.81997008.

17. Morgan, W. Ju. Mindfulness meditation and foreign language classroom anxiety: Findings from a randomized control trial / W. Ju. Morgan, J. Katz // Foreign Language Annals. – 2021. – Vol. 54, no. 2. – P. 389–409. – DOI: 10.1111/flan.12525. – EDN ERQWAE.

18. Uysal, N. D. Language Learning Through Drama / N. D. Uysal, F. Yavuz // International Journal of Learning and Teaching. – 2018. – Vol. 10, no. 4. – P. 376–380. – DOI: 10.18844/ijlt.v10i4.766.

19. Young, D. J. An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking / D. J. Young // Foreign Language Annals. – 2008. – Vol. 23, no. 6. – P. 539–553. – DOI: 10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x.

REFERENCES

1. Voskovskaya, A. S. (2018). Vliyanie emotsional'nykh faktorov na formirovanie kommunikativnykh kompetentsiy studentov pri izuchenii inostrannykh yazykov (analiz zarubezhnoy pedagogicheskoy literatury) = The influence of emotional factors on the development of students' communicative competencies in foreign language

learning (an analysis of foreign pedagogical literature). *Modern Science: Current Issues in Theory and Practice. Series: Humanities*, *6-1*, 53–55. EDN XYMZET.

2. Gabdullina, A. Sh. (2024). Lingvisticheskie aspekty razvitiya inoyazychnoy spontannoy rechi studentov vysshey shkoly pri primenenii geymifikatsii v protsesse obucheniya = Linguistic aspects of the development of foreign language spontaneous speech of higher education students when using gamification in the learning process. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"*, *5*, 54–70. DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11063. EDN EBWCXH.

3. Zimnyaya, I. A. (1991). Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole = Psychology of foreign language instruction in schools. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 222 p.

4. Zakharova, A. V. (1993). Psikhologiya formirovaniya samootsenki = The Psychology of self-esteem formation. Minsk: Mirta Publishing House, 100 p.

5. Karpova, T. A. (2025). Razvitie spontannosti rechi obuchayushchikhsya pri izuchenii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze = Developing spontaneous speech in students learning a foreign language at a non-linguistic university. *World of Science, Culture, and Education*, *6*(115), 93–95. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-93-95. EDN DYHIRU.

6. Kayavo, V. A. (2021). Yazykovaya trevozhnost′ kak problema v obuchenii inostrannomu yazyku i faktory ee vozniknoveniya: analiz teoreticheskikh i empiricheskikh issledovaniy = Language anxiety as an issue in foreign language learning and factors contributing to its emergence: An analysis of theoretical and empirical studies. *Pedagogical Education in Russia*, *4*, 41–50. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_04_05. EDN NBIJTU.

7. Milrud, R. P. (2007). Metodika prepodavaniya angliyskogo yazyka = English Teaching Methodology. Moscow: Drofa Publishing House, 253 p. EDN SDTWMF.

8. Nikitina, A. B., Rossinskaya, A. N. (2025). Teatral′naya pedagogika v sovremennom obrazovanii i kul′ture: analiz vostrebovannykh praktik = Theatrical pedagogy in modern education and culture: An analysis of in-demand practices. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, *19*(4), 58–79. DOI: 10.24412/2076-9121-2025-4-58-79. EDN ZCEFMW.

9. Obraztsova, P. I., Ivanova, O. Yu. (2005). Professional′no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakul′tetakh vuzov = Professionally-oriented foreign language instruction in non-linguistic university faculties. Orel, 158 p.

10. Rakitina, O. V., Trubitsyna, L. V. (2021). Psikhologicheskaya struktura yazykovoy trevozhnosti studentov = The psychological structure of language anxiety among students. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, *3*(120), 100–109. DOI: 10.20323/1813-145X-2021-3-120-100-109. EDN HBEVAG.

11. Arnold, J. (1999). Affect in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 346 p.

12. Bandura, A. (1997). Self-Efficacy. The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman & Co, 604 p. ISBN 9780716728504.

13. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, *2*, 125–132. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x.

14. Lightbown, P. M., Spada, N. (2013). How Languages are Learned. 4th edition. Oxford: Oxford University Press, 252 p. ISBN 9780194541299.

15. Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, *34*(3), 301–316. DOI: 10.1016/j.system.2006.04.004.

16. MacIntyre, P. D., Noels, K. A., Clement, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, *47*(2), 265–287. DOI: 10.1111/0023-8333.81997008.

17. Morgan, W. Ju., Katz, J. (2021). Mindfulness meditation and foreign language classroom anxiety: Findings from a randomized control trial. *Foreign Language Annals*, *54*(2), 389–409. DOI: 10.1111/flan.12525. EDN ERQWAE.

18. Uysal, N. D., Yavuz, F. (2018). Language Learning Through Drama. *International Journal of Learning and Teaching*, *10*(4), 376–380. DOI: 10.18844/ijlt.v10i4.766.

19. Young, D. J. (2008). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, *23*(6), 539–553. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x.

УДК 378.016:811.161.1+004.8
ББК Ш131.12-9-99+Ч448.026.843 ГРНТИ 14.35.09 Код ВАК 5.8.2

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В РАЗВИТИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

Дзюба Елена Вячеславовна,
SPIN-код: 6106-5500
доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры межкультурной коммуникации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, elenacz@mail.ru

Еремина Светлана Александровна,
SPIN-код: 3013-8990
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, swegle@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; РКИ; методика преподавания русского языка; цифровые технологии; цифровые инструменты; цифровизация образования; искусственный интеллект; интертекстуальность; интерпретация художественного текста; лингвокультурная компетенция; иностранные студенты-филологи

АННОТАЦИЯ. Исследование посвящено вопросам обучения инофонов-филологов применению искусственного интеллекта при установлении интертекстуальных связей, понимание которых необходимо для адекватной интерпретации художественного текста. Актуальность работы обусловлена недостаточной лингвокультурной подготовкой студентов из азиатских стран к осмыслению таких языковых фактов в художественных текстах русских поэтов и писателей, которые отсылают к общеевропейской (мифологической, библейской) и русской культуре. Цель исследования заключается в определении возможностей нейросетей оказать помощь студентам, представителям разных мировых лингвокультур, в выявлении и интерпретации интертекстуальных связей при изучении художественных текстов русских авторов (условие обучения – уровень владения русским языком не ниже В2). В исследовании используются методы лингвокультурологической интерпретации и бенчмаркинг-анализа. Материалом исследования послужил текст М. И. Цветаевой «Рельсы». Отмечается, что выявлению интертекстуальных связей и адекватному прочтению текстов может содействовать искусственный интеллект. Осуществляется сравнение результатов работы с разными нейросетями, направленной на выявление и интерпретацию интертекстуальных связей. Отмечаются возможности и ограничения нейросетей при выявлении интертекстуальных связей. При этом ограничения обусловлены использованием авторского приема аллюзии, сущность которого заключается в имплицитной отсылке к общеизвестным культурно значимым фактам без цитирования конкретных текстов и упоминания прецедентных имен. Подчеркивается значение работы специалиста-филолога, позволяющего выявить слабые места нейросетей. Формулируется вывод о том, что нейросети справляются с выявлением интертекстуальных связей, если речь идет об эксплицированных языковыми средствами феноменах культуры, но интерпретация этих фактов не удовлетворяет по глубине анализа специалиста-филолога. Наиболее успешными в выявлении интертекстуальных связей у анализируемого здесь текста оказались нейросети GigaChat и ChatGPT, менее – Perplexity, DeepSeek, Gemini; более галлюцинирующими в вопросах интерпретации художественного текста показали себя DeepSeek и Gemini. На основе экспериментального исследования сформулированы рекомендации для преподавателей и студентов-филологов, использующих нейросети для решения аналогичных задач.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Дзюба, Е. В. Искусственный интеллект в развитии лингвокультурной компетенции иностранных студентов-филологов: возможности и ограничения / Е. В. Дзюба, С. А. Еремина // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 168–180.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE DEVELOPMENT OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE AMONG INTERNATIONAL PHILOLOGY STUDENTS: OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS

Dziuba Elena Vyacheslavovna,
Doctor of Philology, Professor, Professor of Department of Intercultural Communication, Herzen University, Russian Federation, Saint Petersburg

Eremina Svetlana Aleksandrovna,
Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: Russian as a Foreign Language; RFL; methodology of teaching the Russian language; digital technologies; digital tools; digitalization of education; artificial intelligence; intertextuality; literary text interpretation; linguocultural competence; international students of philology

ABSTRACT. The present study examines the use of artificial intelligence systems in teaching international philology students to identify intertextual connections, the understanding of which is essential for the adequate interpretation of literary texts. The relevance of the study is determined by the insufficient linguocultural preparation of students from Asian countries for interpreting linguistic and cultural phenomena in the works of Russian poets and writers that refer to European (classical, mythological, and biblical) as well as Russian cultural traditions.

© Дзюба Е. В., Еремина С. А., 2026

The aim of the study is to determine the extent to which artificial intelligence systems can assist students representing different linguocultural backgrounds in identifying and interpreting intertextual references while studying literary texts by Russian authors, provided that the learners possess a Russian language proficiency level of at least B2. The study employs comparative, contextual, and linguocultural interpretative methods. The empirical material consists of Marina Tsvetaeva's poem "Rails" (Relsy). The findings demonstrate that artificial intelligence systems can facilitate the identification of intertextual connections and contribute to a more adequate reading of literary texts. A benchmarking analysis of several artificial intelligence systems was conducted to evaluate their performance in identifying and interpreting intertextual references. The study identifies both the capabilities and limitations of artificial intelligence systems in this domain. Their limitations are largely associated with the author's use of allusion – an implicit reference to culturally significant and widely recognized phenomena without direct quotation or explicit mention of precedent names. The findings underscore the continuing importance of philological expertise in compensating for omissions and inaccuracies generated by artificial intelligence systems. It is concluded that artificial intelligence systems are generally successful in identifying intertextual references when they are explicitly manifested through linguistic means; however, the depth of interpretation provided by these systems remains insufficient from the perspective of professional philological analysis. Among the systems examined, GigaChat and ChatGPT demonstrated the highest degree of effectiveness in identifying intertextual connections in the analyzed text, whereas Perplexity, DeepSeek, and Gemini produced less accurate results. DeepSeek and Gemini also exhibited a greater tendency toward hallucinations in the interpretation of literary texts. Based on the experimental findings, a set of recommendations is proposed for instructors and philology students employing AI systems to address similar educational tasks.

FOR CITATION: Dziuba, E. V., Eremina, S. A. (2026). Artificial Intelligence in the Development of Linguocultural Competence Among International Philology Students: Opportunities and Limitations. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 168–180.

Введение

Стремительное развитие технологий генеративного искусственного интеллекта (далее – ИИ) оказывает значительное влияние на теорию и практику языкового образования. Нейросети не только предлагают преподавателям-лингвистам богатый инструментарий для создания учебного контента, но и способствуют формированию новых моделей обучения, нацеленных на удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся. В настоящее время технологии ИИ используются в разных направлениях лингвистического образования с целью повышения эффективности обучения и развития коммуникативной компетенции студентов и школьников.

Среди ключевых направлений использования ИИ в языковом образовании можно выделить создание учебных материалов (генерация учебных текстов, заданий и упражнений, тестов, мультимедийного контента в соответствии с уровнем владения языком и профессиональной ориентацией); развитие коммуникативных навыков (тренировка разных видов речевой деятельности на изучаемом языке с помощью интеллектуальных обучающих систем и чатботов); автоматическую проверку и оценку контрольных работ с обеспечением обратной связи; моделирование коммуникативных ситуаций и языковой практики в режиме диалога посредством интеллектуальных разговорных агентов; осуществление автоматического перевода текста с учетом лингвокультурных особенностей и требований межкультурной коммуникации; проведение научных исследований в области изучения языка, текста и дискурса (например, корпусные и лексикографические исследования, анализ языковых данных, создание словарей разного типа, выявление закономерностей употребления языковых единиц) [7; 8; 11; 17–19].

Отдельное направление в филологии представляют исследования о возможностях цифровых инструментов в обработке художественных текстов [9; 15; 23–26]. Исследователи отмечают, что применение больших языковых моделей (далее – БЯМ / LLM) к изучению литературных произведений позволяет глубже понять подходы как человека, так и ИИ к интерпретации текста и указывает на высокий потенциал сотрудничества человека и ИИ в гуманитарной сфере, открывая новые возможности для литературоведения и смежных областей [23; 24]. Специалисты подчеркивают, что LLM демонстрируют высокие аналитические способности (особенно при выполнении структурированных задач), но им недостает эмоциональной тонкости и умения устанавливать связи между отдельными элементами анализа, в чем человеческая интерпретация проявляет себя наилучшим образом [23]. При интерпретации LLM может демонстрировать буквальное прочтение текстов, в которых в завуалированной форме переданы сложные эмоции; стереотипность оценок (LLM склонна реагировать на основе встроенных стереотипов (гендерных, культурных и иных), т. е. проявлять ограниченность интерпретации системой ценностей той лингвокультуры, на текстах которой обучали языковую модель); нивелирование символических смыслов, заложенных в текстах [26]; отсутствие глубины анализа из-за приоритета непосредственного переживания опыта перед использованием филологического инструментария; невоз-

можность полноценно и адекватно вписать ключевые темы произведения в исторический, философский или политический контекст [25]. В данной работе экспериментальным путем выявляются возможности и ограничения нейросетей в установлении и интерпретации интертекстуальных связей художественного текста с целью формирования рекомендаций по использованию ИИ для лингвистов-преподавателей и иностранных студентов филологического профиля, изучающих русский язык и культуру.

Цель работы – установление возможности нейросетей оказывать помощь студентам, представителям разных мировых лингвокультур, в выявлении и интерпретации интертекстуальных связей при изучении художественных текстов русских авторов (условие обучения – уровень владения русским языком не ниже B2).

Методы и материал исследования

В исследовании в качестве основных используются методы лингвокультурологической интерпретации и бенчмаркинг-анализа. Материалом исследования послужил текст М. И. Цветаевой «Рельсы», в котором имеются многочисленные явные и скрытые отсылки к иным текстам и разным фактам культуры.

Обсуждение и результаты

Лингвокультурологические аспекты обучения филологов-иностранцев. Лингвокультурология, как отмечают специалисты, «возникла из результатов взаимодействия и взаимопроникновения языка и культуры. Культурная коннотация, код культуры, лингвокультурема, логоэпистема, лингвокультурная компетенция как основные понятия лингвокультурологии формируют ее концептуальное пространство» [5, с. 8–9]. По словам В. В. Воробьева, лингвокультурная компетенция (далее – ЛКК) – это знание «идеальным» носителем языка «всей системы культурных ценностей, выраженных в языке» [4]. При этом источниками лингвокультурем могут быть в первую очередь: «1) народное поэтическое творчество, которое является существенной частью национальной культуры русского народа, важным источником познания цивилизации и истории, отражением общественного сознания нации; 2) памятники истории и общественной мысли, а также специальные исторические, философские, социологические, литературоведческие, лингвистические, эстетические и другие исследования; 3) высказывания выдающихся деятелей науки, искусства и литературы, в которых запечатлены важнейшие оценки русской нации и национальные личности; 4) литературные произведения как вторичные моделируемые системы, в которых нашла художественное отражение русская национальная личность (типы и образы) и публицистика (особенно отражение этапов развития русской национальной личности); 5) выдающиеся личности как модель русской национальной личности (А. С. Пушкин, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, Степан Разин, Петр Первый и др.); 6) мысли и суждения иностранцев о русской нации и культуре как сопоставительный фон, оттеняющий специфику всего русского» [4, с. 57].

В процессе языкового обучения иностранных студентов-филологов необходимо формировать ЛКК, под которой понимается интегративное качество личности, формирующееся в процессе языкового образования и включающее совокупность знаний о национально-культурной специфике изучаемого языка, умений интерпретировать культурно маркированные языковые единицы и тексты, а также способность использовать их в учебно-профессиональной и межкультурной коммуникации. Предложенное определение акцентирует внимание на трех важных компонентах лингводидактики: когнитивный (знания о языке и фактах культуры, истории, литературы); интерпретационный (понимание культурных смыслов текста); деятельностный (использование языка в различных типах коммуникации).

Формирование ЛКК особенно актуально при работе с художественным текстом. Студенты-филологи должны научиться в процессе филологического образования осуществлять лингвокультурный анализ языковых единиц, используемых в тексте, определять национально-культурную специфику их содержания и использовать полученные знания в процессе профессиональной, исследовательской и межкультурной коммуникации. Одно из направлений такой работы – формирование умения выявлять и интерпретировать интертекстуальные связи изучаемых произведений. Очевидно, что для иностранных студентов, представителей разных лингвокультур (особенно азиатской, арабской), выявление и интерпретация фактов русской и европейской культуры представляют определенную сложность. Современные технологии (в частности нейросети) могли бы оказать в этом определенную помощь. Следует, однако, проверить, насколько результат работы с искусственным интеллектом в этом направлении удовлетворяет требованиям филологического образования.

Интертекстуальность как текстовая категория. В основу теории интертекстуальности положена концепция текстовой диалогичности М. М. Бахтина [2; 3]. Впоследствии эта концепция была разработана

в аспекте семиотики Р. Бартом [1], Ю. Кристевой [12] и продолжает развиваться многими современными исследователями, в том числе лингвистами. В. В. Дементьев подчеркивает: «Главные феномены интертекстуальности – вторичный текст, прецедентный текст – представляют собой распространение, проникновение в “чужой” текстовый материал конкретного текста в его лексической, композиционной завершенности, имеющего своего автора, относящегося к конкретной ситуации» [6, с. 18]. Вряд ли целесообразно раскрывать здесь все аспекты теории интертекстуальности, поскольку это уже сделано современными учеными [10; 12–14; 16; 20; 21; 22]. Выскажем лишь одно замечание, касающееся актуального для данного исследования разграничения близких терминов: *интертекстуальность* и *прецедентность*. В их определении целесообразно сослаться на работу Н. А. Кузьминой, указавшей, что интертекстуальность связана с произведениями культуры (искусство, литература), прецедентность – с иными сферами коммуникации: рекламой, научным, политическим и иными видами дискурса [14].

Сравнительно-сопоставительный анализ результатов работы с разными нейросетями. Для тестирования нейросетей сформулировано техническое задание, состоящее из трех основных запросов (промптов). Первый из них – общетеоретического характера, позволяющий поставить основную задачу и ввести ключевой термин (интертекстуальные связи): *Знаешь ли ты, что такое интертекстуальные связи?* Второй предполагает конкретное задание по заданному тексту (стихотворение М. И. Цветаевой «Рельсы»), нацеленное на выявление языковых фактов, отсылающих к иным текстам и явлениям культуры: *Выяви интертекстуальные связи в стихотворении М. И. Цветаевой «Рельсы». Предельно кратко сформулируй значение этих связей для понимания текста*. Третий промпт используется в случае, если данный феномен русской культуры (текст Л. Н. Толстого «Анна Каренина») не выявляется нейросетью: *Есть ли в этом стихотворении отсылка к тестам Л. Н. Толстого?* (название текста и конкретный факт не фиксируются).

Нейросети предложили следующие результаты.

ChatGPT на вопрос о сущности интертекстуальных связей отвечает утвердительно, дает отчетливое определение, вводя дополнительно понятие интертекстуальности, ср.: «Интертекстуальные связи (интертекстуальность) – это отношения между текстами, при которых один текст прямо или косвенно отсылает к другому» (https://chatgpt.com). Более того, в ответе указываются имена основоположников теории интертекстуальности, в частности М. М. Бахтина (концепция диалогичности текстов) и Юлии Кристевой. Далее нейросеть перечисляет конкретные приемы и средства реализации интертекстуальных связей, смешивая, правда, явления разных уровней (цитата, аллюзия, реминисценция, прецедентный текст, пародия, эпиграф, стилизация). Отмечаются функции интертекстуальности (создание дополнительных смыслов, формирование оценочности и авторской позиции, апелляция к коллективной памяти адресата, усиление прагматического воздействия текста, включение текста в определенный культурный и идеологический контекст). Далее нейросеть приводит пример использования прецедентного текста в современной медийной коммуникации.

С просьбой выявить интертекстуальные связи в стихотворении М. И. Цветаевой «Рельсы» нейросеть справляется вполне успешно, отмечая цитату из пушкинского текста («Пушкинское: сколько их, куда их гонит!» – аллюзия на стихотворение А. С. Пушкина «Бесы» («Мчатся тучи, вьются тучи…»), библейскую реминисценцию о жене Лота из Книги Бытия («Женою Лота / Насыпью застывшие столбы»), обращение к образу греческой поэтессы Сапфо («И обезголосившая Сафо / Плачет как последняя швея»). При этом справедливо отмечаются мотивы пути и неведомой судьбы, обреченности, памяти и невозможности не оглядываться на утраченное прошлое. Верно отмечается и идея утраты голоса, что для поэтессы символизирует бессилие поэзии перед человеческой болью и расставанием. Таким образом, эксплицированные цитатой (текст А. С. Пушкина) и прецедентными именами (жена Лота, Сапфо) факты культуры нейросеть выявляет, также она отмечает ключевые мотивы в тексте, однако интерпретация этих фактов чрезмерно обобщенно, недостаточно точно отражает замысел цветаевского текста. Нейросеть указывает: «Интертекстуальные связи позволяют Цветаевой вывести частное переживание разлуки в универсальное культурное пространство, объединяя русскую литературную традицию, библейский миф и античную поэзию». Не подчеркивается идея о том, что лирическая героиня испытывает нестерпимую боль от разлуки с любимым, что эта боль приводит героиню к отчаянию и буквально толкает на гибель, которая избавит от страдания. Недостаточно отчетливо в ответе нейросети выражена мысль о возможном сходстве судьбы лирической героини М. И. Цветаевой с судьбами женщин в известных, упомянутых в тексте сюжетах.

Не проведена также параллель с романом Л. Н. Толстого «Анна Каренина», однако аллюзия на этот текст весьма очевидна во фрагменте: «Растекись напрасною зарёю / Красное напрасное пятно! / …Молодые женщины порою / Льстятся на такое полотно». Между тем на прямой запрос о возможности провести такую параллель нейросеть отвечает положительно, ссылаясь на исследования специалистов, ср.: «Да, большинство исследователей считают, что в стихотворении “Рельсы” присутствует имплицитная отсылка к роману Анна Каренина, хотя имя героини в тексте не названо» (https://chatgpt.com). Далее перечисляются факты из текста, подтверждающие правомерность такого сопоставления (центральный образ железнодорожного полотна и мотив притяжения рельсов; строка «…Молодые женщины порою / Льстятся на такое полотно», непосредственно связывающая рельсы с женской судьбой; образ «красного, напрасного пятна», который соотносится с цветовой символикой трагической страсти в романе Толстого; мотив неизбежности и саморазрушения, характерный для судьбы Анны Карениной). Нейросетью формулируется обоснованный вывод: «Отсылка к “Анне Карениной” переводит образ рельсов из бытового пространства в символ рокового женского выбора, соединяя мотив любви, страдания и гибели. “Рельсы” Цветаевой вступают в диалог не только с Пушкиным, Библией и античной традицией, но и с толстовским мифом о женщине, для которой любовь оказывается сильнее жизни» (https://chatgpt.com).

Perplexity на первый запрос отвечает утвердительно, предлагая обобщенное определение интертекстуальных связей как «отношений между текстами, когда один текст явно или неявно отсылает к другому через цитату, аллюзию, реминисценцию, пародию, заголовок, образ или даже жанровую модель» (https://www.perplexity.ai). Бесплатная (т. е. ограниченная по функционалу) версия нейросети не предлагает информацию об основоположниках концепции интертекстуальности, но указывает на сферы употребления термина (лингвистика, литературоведение) и кратко представляет идею М. М. Бахтина (имя не названо) о существовании каждого текста не изолированно, но в тесной связи с предшествующими и современными текстами. Далее приводится описательный (не конкретный) пример о возможном использовании в романе или рекламе узнаваемой фразы из классики, которая обозначается как «интертекстуальная отсылка». Отмечаются функции интертекстуальности (помогает глубже интерпретировать текст; увидеть культурный контекст; понять авторскую стратегию; проследить влияние одних текстов на другие). С выявлением эксплицированных связей в тексте М. И. Цветаевой нейросеть справляется успешно: «В стихотворении заметны прежде всего отсылки к Пушкину (“Пушкинское: сколько их, куда их…”) и к Сафо (“обезголосившая Сафо”), а также библейский образ жены Лота. Эти связи расширяют личную тему эмиграции до общекультурной темы изгнания, утраты и судьбы поэта. Значение связи: она делает текст не только о рельсах и отъезде, а о исторической повторяемости трагедии разлуки и изгнания» (https://www.perplexity.ai/). Нейросеть справедливо отмечает общекультурное значение темы изгнания, утраты и несчастной судьбы, но идея отъезда здесь связывается с историко-социальными факторами, в частности с эмиграцией, идея о трагедии из-за разлуки с любимым, которую переживает лирическая героиня, игнорируется. Между тем, как указывают специалисты, все творчество Марины Цветаевой – это «лирический дневник», любое историческое и социальное событие поэт описывает сквозь призму своей судьбы, а данное стихотворение написано в 1923 г., как считают специалисты, на основе биографического факта – расставания с конкретным человеком (Константином Родзевичем). Как видно из сказанного, имплицитная связь с текстом Л. Н. Толстого нейросетью не устанавливается. Более того, на конкретный запрос установить такую связь нейросеть отвечает: «Нет, явной отсылки к текстам Л. Н. Толстого в “Рельсах” не видно. В стихотворении прямо названы Пушкин, Сафо и образ жены Лота, но не Толстой» (https://www.perplexity.ai).

GigaChat не только указывает на сферы употребления термина интертекстуальности (литературоведение, семиотика), но также весьма подробно описывает историю возникновения термина, ссылаясь на концепцию М. М. Бахтина и Ю. Кристевой, и дает определение интертекстуальных связей: «это соотношение одного текста с другими, которые возникли раньше него или существуют параллельно» (https://giga.chat). При этом подчеркиваются особенности текста в аспекте интертекстуальности и справедливо отмечается, что реципиент при восприятии произведения становится не просто потребителем информации, но соавтором, который должен распознать интертекстуальные связи для полного понимания смысла. Фиксируется, что интертекстуальность может проявлять себя на разных уровнях: лексическом (использование чужих слов, имен собственных), синтаксическом (заимствование определенных конструкций, преце-

дентные высказывания), композиционном (повторение сюжетных схем), тематическом и идейном (развитие мотивов предшественников), стилистическом (подражание манере письма конкретного автора или эпохи). В виде таблицы нейросеть предлагает информацию об основных средствах выражения интертекстуальных связей (цитата, аллюзия, реминисценция, пародия, стилизация, апелляция к прецедентному тексту). При этом определяется суть приема и приводятся конкретные примеры. Так, примером цитации, дословного воспроизведения фрагмента чужого текста часто с указанием источника, является эпиграф в начале глав романа А. С. Пушкина «Капитанская дочка» и т. д. Нейросеть подробно описывает функции интертекстуальных связей (обретение текстом дополнительных измерений; создание определенного культурного фона, установка на эффект узнавания, приносящего читателю интеллектуальное удовольствие и делающего реципиента активным участником диалога с автором; экономия средств за счет порождения у подготовленного читателя целого комплекса ассоциаций; формирование литературной / культурной традиции) и приводит конкретные примеры из зарубежной и русской литературы: роман Джеймса Джойса «Улисс», сюжетная структура которого копирует поэму Гомера («Одиссею»); поэма Венедикта Ерофеева «Москва – Петушки», наполненная библейскими аллюзиями (поездка трактуется как крестный путь), реминисценциями из классической литературы (Достоевский, Гоголь) и скрытыми политическими цитатами советского времени. Отличительной особенностью нейросети является то, что она предупреждает о необходимости разграничивать интертекстуальность и плагиат (прецедентность в этом ряду не упоминается).

В ответе на запрос об отсылке к произведениям Л. Н. Толстого выявляются следующие факты: прямая цитата из стихотворения А. С. Пушкина («Пушкинское: сколько их, куда их / Гонит!» актуализирует мотив пути и подчинения человека внешним силам), библейский образ (строки «Женою Лота / Насыпью застывшие столбы» содержат намек на жену Лота из Книги Бытия, оглянувшуюся на гибнущий Содом и превращенную в соляной столб за нарушение запрета; образ символизирует невозможность вернуться в прошлое и смертельную тоску об ушедшем); мифологическая реминисценция (высказывание «И обезголосившая Сафо / Плачет, как последняя швея...» отсылает к легенде о древнегреческой поэтессе Сапфо, которая бросилась со скалы из-за несчастной любви к паромщику Фаону; она лишилась голоса от невыносимой боли разлуки). Отличительной чертой данной нейросети является обнаружение скрытой литературной параллели – образа плачущей из-за разлуки с любимым женщины («Плачет, как последняя швея», «Плач болотной цапли...»), который перекликается с фольклорным и некрасовским мотивом русской женщины-плакальщицы, оплакивающей свою долю. Вероятно, такая параллель может быть проведена и с образом Ярославны (Плач Ярославны из древнерусского памятника «Слово о полку Игореве»). Значение этих связей для понимания текста нейросеть формулирует так: «Интертекст переводит личную женскую трагедию оставленной героини (разостланные простыни) в масштаб вечного, общечеловеческого мифа. Железнодорожные рельсы становятся символом неумолимого рока (Пушкин), библейского проклятия памяти (Лот) и гибели творца от неразделенного чувства (Сафо). Благодаря этим связям частная любовная драма приобретает статус универсальной трагедии одиночества перед лицом равнодушного времени» (https://giga.chat). Имплицитную связь с образом Анны Карениной данная нейросеть также не выявляет. Однако на третий запрос отвечает, что, хотя прямых цитат и имен героев из произведений Л. Н. Толстого в стихотворении Марины Цветаевой «Рельсы» нет, концептуальная связь произведений наблюдается. Она проявляется, как отмечается в ответе нейросети, через мотив железной дороги как границы: у Л. Н. Толстого переезд пути часто означает точку невозврата (решение Анны уйти от мужа, поездка Вронского на фронт); у М. Цветаевой эта граница материализуется в образе насыпи и застывших столбов, за которыми остается жизнь. Параллели проводятся также на уровне звуковых образов: гул паровоза у обоих авторов несет фатальный смысл, но если у Толстого это равнодушный шум машины, то у Цветаевой гудок «ножницами режущий» – это острая физическая боль отсечения от любимого человека. Общей является и тема оставленности, связанная с ситуацией брошенной женщины.

Нейросеть *Gemini* указывает на сферы употребления термина (литературоведение, лингвистика) и подчеркивает особое значение интертекстуальных связей для выражения отношений между текстами. Делается акцент на диалогичности текстов, отмечается, что «любой текст не существует в вакууме; он всегда в той или иной степени опирается на культуру, традиции, цитаты, образы и смыслы, созданные до него» (https://gemini.google.com/?hl=ru). Далее отмечается, что интертекстуальность может быть явной или скрытой (важно для нашего экспе-

риментального исследования) и перечисляются способы ее реализации (цитация, аллюзия, реминисценция, пародия и стилизация, пересказ с трансформацией сюжета). Описываются функции интертекстуальности (создание единого смыслового поля культуры).

На запрос об интертекстуальных связях цветаевского текста нейросеть предлагает обратиться к контексту творчества поэта: «Для анализа интертекстуальности в стихотворении Марины Цветаевой “Рельсы” (1922) важно учитывать контекст ее творчества того периода – эмиграция, разрыв с привычным миром, тема “железного” пути как символа судьбы и неизбежности» (https://gemini.google.com/?hl=ru).
Нейросеть указывает неверный год создания текста (верно: 1923), но период определен правильно (с 1922 г. начинается эмигрантский период). Отмечаются библейские аллюзии («Образ «двух путей» и «рельсов» отсылает к евангельскому «узкому пути» и противопоставлению земного и небесного, жизни и смерти. В контексте Цветаевой рельсы – это «железный» рок, непреложная воля, отсекающая возможность возврата»); отсылка к античным представлениям о дорогах судьбы, которые ведут в царство мертвых Аид; отсылка к литературному образу дороги («Цветаева ведет диалог с темой пути у Пушкина и Блока. Если у классиков дорога – это движение к цели или постижение России, то у Цветаевой – это “стальной” тупик, лишение корней и отчуждение»). Нейросеть отмечает, что «интертекстуальность здесь превращает частную ситуацию (отъезд) в экзистенциальную трагедию. Связывая современную ей реальность (поезд) с древними архетипами пути, Цветаева показывает, что личное расставание с родиной – это не просто смена географии, а окончательный выход из времени и истории в пространство вечного изгнания. Рельсы становятся символом механической, бездушной силы, которая властно разрывает связи человека с его прошлым» (https://gemini.google.com/?hl=ru).

Очевидно, что интерпретация, данная нейросетью, может иметь основания, но не в отношении предложенного текста. Безусловно, нельзя не учитывать, что образ дороги связан в творчестве М. И. Цветаевой с лишением корней и отчужденностью, но в данном тексте важнее трагедия лирической героини, которую покидает любимый человек (неслучайны здесь лексемы *сваха*, *жена*; свадебное ложе превращается в «простыни» железнодорожного полотна: «Час, когда отчаяньем как свахой / Простыни разостланы. – Твоя! –»). Боль от расставания толкает героиню на отчаянный поступок.

Как видно из ответа на второй запрос, нейросеть стремится выявить скрытые связи, но не делает акцент на прецедентных именах и цитате, поэтому целесообразно задать дополнительный вопрос: *Какое значение для выражения замысла имеют пушкинская цитата, упоминание Сапфо и жены Лота?* Нейросеть соглашается с тем, что эти упоминания значимы, но обращается к иным текстам и предлагает необоснованную, неподтвержденную конкретным текстом интерпретацию: «1. Цитата из Пушкина (“...и с отвращением читаю жизнь мою...”). Значение: Цветаева переосмысляет знаменитую строку из пушкинского “Воспоминания”. У Пушкина это покаяние и грусть о прошлом. У Цветаевой “отвращение” направлено на саму механику отъезда, на вынужденный разрыв. Это подчеркивает невыносимость ситуации: герой не просто уезжает, он отрекается от собственной жизни, ставшей “чужой” под воздействием железного рока. 2. Упоминание Сафо. Значение: Сафо – архетип поэта-изгнанника и трагической любви. Цветаева связывает себя с ней не только через женскую долю, но и через мотив “прыжка” в неизвестность (как Сафо прыгнула в море со скалы Левкады). Для Цветаевой отъезд – это такой же прыжок, окончательное прощание с землей, где поэзия была “своей”. Это акт обреченного достоинства. 3. Жена Лота. Значение: это ключевой образ библейского предания о Содоме и Гоморре. Жена Лота оглянулась и превратилась в соляной столп, потому что ее сердце осталось в прошлом. Замысел: Цветаева использует этот образ, чтобы показать невозможность возврата. В контексте “Рельс” это предупреждение самой себе: тот, кто оглянется (попытается сохранить привязанность к уходящей России), “окаменеет” или погибнет. Поезд – это анти-Лот: он движется вперед, насильственно запрещая герою оглядываться, превращая тоску по дому в смертельно опасное чувство» (https://gemini.google.com/?hl=ru).

Как видно, некоторые мотивы выявляются верно (вынужденный разрыв, трагическая любовь, потеря поэтического голоса, обращение к прошлому), но интерпретация этих образов не складывается нейросетью в единую систему; предлагаются разрозненные идеи, которые не представляют общий замысел целостного художественного произведения. Нейросеть делает попытку такого обобщения («Эти связи превращают стихотворение из описания “поездки” в мифологию ухода. Пушкин дает масштаб личной трагедии, Сафо – масштаб поэтического самопожертвования, а жена Лота – масштаб запрета на воспоминания. Все три образа вместе создают ощущение “железной”

неизбежности: движение рельсов необратимо, как движение судьбы, а прошлое отсекается без права на взгляд назад»), но такой вывод видится чрезмерно обобщенным, не раскрывающим сути личной трагедии лирической героини.

На запрос о наличии скрытой отсылки к тексту Л. Н. Толстого нейросеть утверждает утвердительно и подчеркивает, что эта связь является одной из ключевых для понимания трагического подтекста произведения. Примечательно, что до этого запроса нейросеть такой связи не устанавливает. Отмечается сюжетная параллель: «В русской литературе железная дорога прочно ассоциируется с гибелью героини Толстого. Цветаева примеривает судьбу Анны Карениной на себя, используя мотив “железнодорожной” смерти как символ окончательного разрыва, безысходности и рока» (https://gemini.google.com/?hl=ru). Нейросеть находит исследования специалистов, в которых цитируются черновики М. И. Цветаевой того периода, включая работу над темой поезда: «У Цветаевой встречается прямая рефлексия на эту тему: “Только легши на рельсы – уедешь. Еще: ты поедешь только тогда, когда по тебе поедут”. Это превращает поезд из простого средства передвижения в метафору фатальной силы, которая “проезжает” по судьбе человека» (https://gemini.google.com/?hl=ru). Однако вывод нейросети вновь слишком обобщенный, отвлеченный от конкретного текста: «Для Цветаевой отсылка к Толстому – это способ легитимизировать масштаб собственной душевной боли. Она не просто уезжает в эмиграцию; она осмысляет этот отъезд как “смерть” прежней жизни. Железная дорога становится “гибельным топосом” – пространством, где любовь и жизнь приносятся в жертву стальной механической необходимости» (https://gemini.google.com/?hl=ru).

DeepSeek так же, как и все иные нейросети, предлагает определение интертекстуальности, отмечает имплицитный или эксплицированный характер этих связей, перечисляет «формы» их выражения (цитация, аллюзия, пародия, реминисценция). Далее отмечаются функции интертекстуальности: формирование скрытых смыслов, игра с читателем (узнает ли он отсылку), вступление в полемику с предшественниками. Нейросеть приводит конкретные примеры: «Роман “Мастер и Маргарита” Булгакова полон интертекстуальных связей – с “Фаустом” Гёте, Евангелием и даже с современной сатирой. А повесть “Пиковая дама” Пушкина через образы отсылает к “Фаусту” и к легендам о картах» (https://chat.deepseek.com).

В ответ на второй запрос указывается на параллели с фольклором (плач, причитания), создающие ощущение обрядового оплакивания и переводящие бытовую сцену в трагический ритуал; с русским романсом («Вдоль по Питерской») – мотив дороги как неизбежной разлуки и гибели, где поезд – это «змеиная» сила, уносящая жизнь. Отмечается, что «Цветаева разрушает жанр “дорожной лирики”. Рельсы – это не путь, а черта между жизнью и смертью. Интертекст с фольклором и романсом превращает личную тревогу в экзистенциальный крик: поезд (судьба / рок) увозит возлюбленного не просто в другой город, а в небытие. Весь текст – это заклинание, которое не может остановить “чугунную” силу» (https://chat.deepseek.com). Смысл образа железной дороги нейросетью установлен, пожалуй, верно, но параллель данного текста с романсом специалисты не проводят. Более того, прецедентные имена и пушкинская цитата нейросетью не выявлены. На дополнительный вопрос: *Есть ли в этом стихотворении отсылки к Пушкину, а также мифологическим и библейским сюжетам?* – нейросеть отвечает положительно, но выявляет факты, которые не относятся к конкретному тексту: «Пушкин – полемика с “Зимней дорогой” (ямщик, дорога, тоска): у Пушкина путь – это меланхолия, у Цветаевой – смертельная стихия. Ее “дорога” не соединяет, а рвет связь между людьми. Мифология (Орфей и Эвридика) – рельсы как граница между мирами. Поезд увозит в “небытие” (Аид), а лирическая героиня остается по ту сторону, бессильная вернуть возлюбленного. Библейский сюжет – апокалипсический всадник (зверь): поезд описывается как “чугунная змея” и “громыхающий гроб” – это аллюзия на библейские образы кары и исхода. Путь – не спасение, а проклятие, как изгнание из рая. Она цитирует Пушкина, чтобы перевести метафору из “зимнего поля” в “железный век”. У Пушкина бесы кружат в степи – у Цветаевой их роль играет поезд (“змея”, “громыхающий гроб”), который тоже “гонит” неизвестно куда и “губит” без оглядки. Так она соединяет романтический ужас XIX века с индустриальным ужасом XX века, показывая, что судьба остается одинаково слепой и жестокой, меняются лишь декорации. Итог: отсылки к Пушкину, Орфею и Апокалипсису превращают стихотворение в мистерию – не бытовую разлуку, а столкновение человека с безличным, гибельным Роком» (https://chat.deepseek.com).

На вопрос: *Какой смысл имеет упоминание имени Сафо и жены Лота?* – нейросеть отвечает следующее: «У Цветаевой эти имена – два полюса женской судьбы: Сафо – символ абсолютной любви и по-

этического дара, которая сгорает в страсти (легенда о броске со скалы из-за неразделенной любви). Это внутренний огонь героини. Жена Лота (из Библии) – символ запретного взгляда назад, превратившаяся в соляной столб за то, что оглянулась на гибнущий Содом. Это гибель от привязанности к прошлому (нельзя оглядываться на ушедшего). Общий смысл для текста: они задают трагическую вилку: либо сгореть в любви (Сафо), либо окаменеть от тоски (жена Лота). “Рельсы” – это и есть та черта, за которой героиня выбирает взгляд назад, зная, что это превратит ее в статую. Поезд увозит любимого – и она уже не может не оглянуться, обрекая себя на участь жены Лота. Упоминание Сафо же подчеркивает, что эта любовь была поэтически-смертельной изначально» (https://chat.deepseek.com). Неточность интерпретации и необоснованные выводы *(Сафо и жена Лота – два полюса женской судьбы)*, стилистическая неуместность некоторых высказываний и речевые недочеты (бросок со скалы, трагическая вилка) – свидетельства того, что DeepSeek не следует использовать для поставленных здесь задач. Вероятно, факты иной (не европейской, не русской) культуры этой нейросетью считывались бы более успешно, а интерпретация была бы более обоснованной.

На третий вопрос DeepSeek отвечает положительно, подчеркивая ключевой характер отсылки к тексту Л. Н. Толстого (ранее эти связи не были установлены). Нейросеть утверждает, что Цветаева полемически переосмысляет финал «Анны Карениной»: «Сюжетная точка: в “Рельсах” машинист “спит” и “не видит”, а поезд “не слышит” – это прямая инверсия толстовского эпизода, где Анна сама бросается под поезд, видя и осознавая свой выбор. Смысловой сдвиг: у Толстого гибель – результат внутреннего решения. У Цветаевой – внешняя безличная сила, которая “черной змеей” уносит человека, а лирическая героиня бессильна что-либо изменить. Значение для понимания: эта отсылка превращает стихотворение из “дорожной элегии” в метафизический спор с классиком. Цветаева утверждает: рок не в выборе героини, а в стихии железной дороги как символе неумолимой судьбы, которая одинаково равнодушна и к Анне, и к простому пассажиру. Толстовский “поезд-возмездие” становится у Цветаевой “поездом-абсурдом”» (https://chat.deepseek.com).

Обобщить полученные в результате экспериментального исследования данные можно в виде таблицы (см. табл. 1).

Таблица 1. Результаты работы с нейросетями для выявления интертекстуальных связей стихотворения М. И. Цветаевой «Рельсы»

Критерий / нейросеть	*Пушкинский текст (цитата)*	*Сапфо (прецедентное имя)*	*Жена Лота (прецедентное имя)*	*Анна Каренина (аллюзия, скрытая отсылка)*	*Фольклор / древнерусская литература (образ плакальщицы, скрытая отсылка)*	*Иные тексты / факты культуры*
ChatGPT	+	+	+	–	–	–
Perplexity	+	+	+	–	–	–
GigaChat	+	+	+	–	+	+
Gemini	–	–	–	–	–	+
DeepSeek	–	–	–	–	+	+

Как видно из таблицы, нейросети ChatGPT, Perplexity, GigaChat справляются с заданием, связанным с выявлением интертекстуальных связей, которые находят в тексте свое формальное выражение в виде цитат и имен собственных, связанных с мифологическими и библейскими сюжетами. В целом интерпретация выявленных фактов соотносится с мнением специалистов-филологов. Gemini и DeepSeek с этой задачей не справляются, отсылки обнаруживаются только после формулировки запроса с указанием на конкретные факты культуры *(Какой смысл имеет упоминание имени Сафо и жены Лота? Есть ли в этом стихотворении отсылки к Пушкину?)*. Таким образом, работа с этими нейросетями над выявлением интертекстуальных связей в русскоязычных текстах (по крайней мере, в текстах М. И. Цветаевой) теряет смысл. Gemini и DeepSeek при выполнении поставленных задач больше галлюцинируют, чем иные использованные здесь нейросети.

Ни одна из нейросетей не выявила самостоятельно скрытую отсылку к роману Л. Н. Толстого «Анна Каренина». Однако после конкретного запроса на выполнение данной задачи ChatGPT, GigaChat, Gemini и DeepSeek такие связи устанавливают, но не всегда верно обосновывают специфику данного сопоставления и не все из них приводят конкретные факты-подтверждения из анализируемого текста. Это свидетельствует о том, что нейросети сосредоточены не на анализе конкретного текста, а на поиске в гипертекстовом пространстве информации

о творчестве поэта вообще, нейросети предлагают чрезмерно обобщенные формулировки, касающиеся в целом творчества поэта, но не анализируют глубинные структуры конкретного текста и не выявляют скрытые интертекстовые связи Perplexity при этом отрицает связь цветаевского текста с романом Л. Н. Толстого, не принимая во внимание скрытые (имплицитные) интертекстуальные связи.

Наиболее успешной в выполнении поставленных задач, как видно из выполненного анализа и данных таблицы 1, оказывается GigaChat, что, вероятно, обусловлено национальной спецификой того контента, на котором обучалась нейросеть: GigaChat – русско- и англоязычная диалоговая AI-модель, разработанная Сбером и обученная на русскоязычных данных. Вероятно, если нас будут интересовать факты, связанные с китайской лингвокультурой (например, «Китайский цикл» стихотворений Николая Гумилева), то DeepSeek, китайская модель, предложит более точные и обоснованные результаты. Это свидетельствует о том, что для выполнения конкретных задач при интерпретации текстов следует учитывать специфику контента (в том числе национального), на котором нейросеть была обучена.

Следует учесть, что нейросети могут быть полезны с точки зрения формирования не только лингвокультурной, но и профессиональной компетенции студентов-филологов, поскольку языковые модели предлагают дополнительный теоретико-практический материал по заявленной проблематике. Так, нейросети, работая с заданной категорией, предлагают ее определение, указывают имена основоположников тех или иных концепций, перечисляют средства выражения категории, указывают на функции изучаемого феномена, приводят обобщенно-описательные, но чаще конкретные языковые примеры. Данные об этих фактах представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты работы нейросетей (информация о категории интертекстуальности)

Критерий / нейросеть	*Авторство термина*	*Определение*	*Примеры средств выражения категории*	*Языковые примеры из разных дискурсов*	*Функции (значение) в тексте*	*Сравнение с иными терминами (прецедентность, плагиат)*
ChatGPT	+	+	+	+	+	–
Perplexity	–	+	+	+	+	–
GigaChat	+	+	+	+	+	+
Gemini	–	+	+	+	+	–
DeepSeek	–	+	+	+	+	–

Заключение

Технологии генеративного ИИ, как уже было доказано многими специалистами, обладают значительным потенциалом в сфере языкового образования. Эти технологии можно рассматривать и как весьма эффективный инструмент формирования и развития лингвокультурной компетенции у иностранных студентов-филологов. Особенно востребованными технологии ИИ оказываются в тех ситуациях, когда обучающиеся не располагают достаточным объемом фоновых знаний о русской и европейской культуре, необходимых для понимания художественных текстов, насыщенных интертекстуальными связями (прецедентными именами, библейскими, мифологическими, литературными аллюзиями).

Результаты проведенного в данной работе эксперимента свидетельствуют о целесообразности использования нейросетей для выявления интертекстуальных связей. Важно учитывать, что ИИ успешно справляется с поиском эксплицитно выраженной интертекстуальности (прямые цитаты, прецедентные имена и под.). В этом смысле ИИ может выполнять функцию своеобразного культурного посредника между текстом и представителем иной лингвокультуры. Наиболее успешными в выполнении таких задач были GigaChat и ChatGPT, которые продемонстрировали способность обнаруживать цитаты, прецедентные имена и ключевые культурные отсылки, а также предлагать их первичную интерпретацию. Менее точные результаты представили Perplexity, Gemini и DeepSeek. При этом две последние чаще генерировали необоснованные интерпретации и фактически подменяли анализ конкретного текста обращением к широким культурным ассоциациям, что приводило к появлению неточностей и галлюцинаций.

Однако исследование подтвердило также ограниченность современных БЯМ в решении собственно филологических задач: ни одна из протестированных нейросетей не смогла самостоятельно выявить все имплицитные интертекстуальные связи, значимые для понимания стихотворения М. И. Цветаевой «Рельсы» (не была выявлена отсылка к роману Л. Н. Толстого «Анна Каренина»). Даже при запросе обосно-

вать наличие конкретной культурно значимой отсылки интерпретация, предложенная нейросетями, зачастую оставалась довольно поверхностной, не всегда раскрывала глубинные смысловые связи между отдельными элементами текста и не позволяла в полной мере реконструировать авторский замысел. Это особенно заметно в случаях, когда интертекстуальность реализуется посредством сложных аллюзивных механизмов и требует привлечения широкого литературного, историко-культурного и биографического контекста.

Использование ИИ в процессе формирования лингвокультурной компетенции у иностранных студентов, таким образом, следует рассматривать не как альтернативу традиционному филологическому анализу, но как один из его вспомогательных инструментов. Нейросети способны облегчать студентам-иностранцам доступ к культурным знаниям, осуществляют помощь в поиске потенциальных интертекстуальных связей, могут стимулировать исследовательскую активность обучающихся, но верификация результатов и особенно интерпретация выявленных данных должны оставаться в поле деятельности специалиста-филолога.

Таким образом, ИИ открывает новые возможности для развития лингвокультурной компетенции иностранных студентов и способствует их приобщению к культурному пространству изучаемого языка. Однако эффективность его применения определяется не автономной работой нейросети, а качеством педагогического сопровождения, обеспечивающего переход от распознавания культурных фактов к их глубокому филологическому осмыслению.

При использовании ИИ в процессе обучения иностранных студентов филологического профиля (в частности, при формировании ЛКК) следует учитывать некоторые рекомендации:

1) осуществлять выбор нейросети в соответствии с конкретными задачами и с учетом специфики контента, на котором обучалась нейросеть;

2) формулировать промпты поэтапно (ввести термин / понятие интертекстуальности, согласовать его интерпретацию, обозначить характер репрезентации интертекстуальных связей (явные / скрытые));

3) давать установку на выявление конкретных фактов (цитата, прецедентное имя, аллюзия, реминисценция и под., предварительно обозначив специфику термина / понятия);

4) требовать подтверждения результата языковыми фактами из предъявленного текста и ссылками на конкретные работы специалистов, если нейросеть опирается на научные исследования;

5) использовать результаты работы нейросетей как объект критического обсуждения и экспертной оценки, развивать у студентов навыки верификации предложенной ИИ информации и самостоятельной филологической интерпретации;

6) сопоставлять ответы разных нейросетей, формировать у обучающихся понимание сильных и слабых сторон современных интеллектуальных систем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / Р. Барт. – Москва : Прогресс, 1989. – 616 с.

2. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет / М. М. Бахтин. – Москва : Художественная литература, 1975. – 504 с. – EDN WTJALN.

3. Бахтин, М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – Москва : Искусство, 1979. – С. 281–307.

4. Воробьев, В. В. Лингвокультурология / В. В. Воробьев. – Москва : Российский ун-т дружбы народов, 2008. – 336 с. – EDN QTNGJV.

5. Воробьев, В. В. Коммуникативная лингвокультурология: истоки, проблемы, перспективы / В. В. Воробьев, Д. С. Скнарев, М. Д. Тагаев // Русистика. – 2025. – Т. 23, № 1. – С. 7–21. – DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-1-7-21. – EDN UXYJVI.

6. Дементьев, В. В. Интертекстуальность и интержанровость / В. В. Дементьев // Жанры речи. – 2026. – Т. 21, № 1 (49). – С. 16–27. – DOI: 10.18500/2311-0740-2026-21-1-49-16-27. – EDN DFIXNK.

7. Дзюба, Е. В. Искусственный интеллект в методике обучения русскому языку как иностранному / Е. В. Дзюба, С. А. Еремина, Е. В. Мушенко // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 6. – С. 178–189. – EDN AIMFVD.

8. Дзюба, Е. В. Уроки русского для иностранцев: техники искусственного интеллекта или искусство техники? / Е. В. Дзюба // Русистика. – 2024. – Т. 22, № 2. – С. 242–261. – DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-242-261. – EDN SHBNRR.

9. Колмогорова, А. В. Компьютерное моделирование как инструмент анализа художественного текста / А. В. Колмогорова, Е. Д. Залевская // Филологический класс. – 2023. – Т. 28, № 2. – С. 22–33. – EDN LTHCOT.

10. Колокольцева, Т. Н. Интертекстуальность и фигуры интертекста в дискурсах разных типов / Т. Н. Колокольцева, В. П. Москвин. – 2-е изд., стереот. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2014. – 352 с. – EDN TLTFUZ.

11. Коренев, А. А. Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку / А. А. Коренев // Вестник Московского универси-

тета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – № 2. – С. 68–77. – DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-5. – EDN HIZDDU.

12. Кристева, Ю. Семиотика: Исследования по семанализу / Ю. Кристева ; пер. с фр. Э. А. Орловой. – Москва : Академический Проект, 2013. – 285 с. – ISBN 978-5-8291-1458-9.

13. Кузьмина, Н. А. Интертекст: тема с вариациями: Феномены языка и культуры в интертекстуальной интерпретации / Н. А. Кузьмина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : URSS, 2011. – 272 с. – EDN NQQLBA.

14. Кузьмина, Н. А. Интертекстуальность и прецедентность как базовые когнитивные категории медиадискурса / Н. А. Кузьмина // Медиаскоп. – 2011. – № 1. – С. 10. – EDN OHKHBZ.

15. Мухин, М. Ю. Авторский тезаурус и сочетаемость слов: лексико-статистические модели индивидуального стиля / М. Ю. Мухин, Н. Ю. Мухин // Филологический класс. – 2019. – № 4 (58). – С. 8–15. – DOI: 10.26170/FK19-04-01. – EDN SJWGQU.

16. Олизько, Н. С. Интертекстуальность постмодернистского художественного дискурса: (на материале творчества Дж. Барта). Попытка семиотико-синергетического анализа / Н. С. Олизько. – Челябинск, 2007. – 158 с. – EDN QDVSQZ.

17. Сорокин, Д. О. Использование голосовых помощников для развития устных иноязычных речевых умений обучающихся / Д. О. Сорокин // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 73–77. – EDN RFMSMK.

18. Сысоев, П. В. Дидактические свойства и методические функции нейросетей / П. В. Сысоев // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 6 (72). – С. 672–690. – DOI: 10.32744/pse.2024.6.42. – EDN GGNYFW.

19. Сысоев, П. В. Решение исследовательских задач студентами-лингвистами на основе технологий искусственного интеллекта / П. В. Сысоев // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2026. – Т. 29, № 2. – С. 32–50. – DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-2-2. – EDN XWBVAX.

20. Фатеева, Н. А. Контрапункт интертекстуальности, или Интертекст в мире текстов / Н. А. Фатеева. – Москва : Агар, 2000. – 280 с. – ISBN 5-89218-124-3.

21. Чернявская, В. Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность / В. Е. Чернявская. – Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с. – EDN ZFQAKN.

22. Allen, G. Intertextuality / G. Allen. – Abingdon ; New York : Routledge, 2021. – 270 p. – DOI: 10.4324/9781003223795.

23. Analyzing Nobel Prize Literature with Large Language Models / Zhenyuan Yang, Zhengliang Liu, Jing Zhang [et al.] // arXiv preprint. – 2024. – DOI: 10.48550/arXiv.2410.18142.

24. InterIDEAS: An LLM and Expert-Enhanced Dataset for Philosophical Intertextuality / Y. Yang, Y. Xu, C. Huang [et al.] // OpenReview preprint (withdrawn conference submission). – 2024. – URL: https://openreview.net/forum?id=cA8iQJFioL (mode of access: 23.07.2026).

25. Papa, E. (Re)Thinking Literary Interpretation in the Digital Age: AI, Virtual Reality, and Immersive Reading / E. Papa // Open Journal of Social Sciences. – 2025. – Vol. 13, no. 04. – P. 46–67. – DOI: 10.4236/jss.2025.134003. – EDN WKSAYO.

26. Umphrey, R. Investigating Expert-in-the-Loop LLM Discourse Patterns for Ancient Intertextual Analysis / R. Umphrey, J. Roberts, L. Roberts // Proceedings of the 4th International Conference on Natural Language Processing for Digital Humanities (NLP4DH 2024). – Miami (USA) : Association for Computational Linguistics, 2024. – P. 31–40. – DOI: 10.18653/v1/2024.nlp4dh-1.4.

REFERENCES

1. Barthes, R. (1989). Izbrannye raboty: Semiotika: Poetika = Selected works: Semiotics. Poetics. Moscow: Progress Publishing House, 616 p.

2. Bakhtin, M. M. (1975). Voprosy literatury i estetiki: Issledovaniya raznykh let = Questions of literature and aesthetics: Studies from different years. Moscow: Khudozhestvennaya literature Publishing House, 504 p. EDN WTJALN.

3. Bakhtin, M. M. (1979). Problema teksta v lingvistike, filologii i drugikh gumanitarnykh naukakh. Opyt filosofskogo analiza = The problem of the text in linguistics, philology, and other human sciences: An attempt at philosophical analysis. *Aesthetics of verbal creativity*, 281–307. Moscow: Iskusstvo Publishing House.

4. Vorobyev, V. V. (2008). Lingvokul′turologiya = Linguoculturology. Moscow: RUDN University, 336 p. EDN QTNGJV.

5. Vorobyev, V. V., Sknarev, D. S., Tagaev, M. D. (2025). Kommunikativnaya lingvokul′turologiya: istoki, problemy, perspektivy = Communicative linguoculturology: Origins, problems, and prospects. *Russian Language Studies*, *23*(1), 7–21. DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-1-7-21. EDN UXYJVI.

6. Dementiev, V. V. (2026). Intertekstual′nost′ i interzhanrovost′ = Intertextuality and intergenericity. *Speech Genres*, *21*, *1*(49), 16–27. DOI: 10.18500/2311-0740-2026-21-1-49-16-27. EDN DFIXNK.

7. Dziuba, E. V. (2024). Uroki russkogo dlya inostrantsev: tekhniki iskusstvennogo intellekta ili iskusstvo tekhniki? = Russian lessons for foreign learners: Artificial intelligence techniques or the art of technique? *Russian Language Studies*, *22*(2), 242–261. DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-242-261. EDN SHBNRR.

8. Dziuba, E. V., Eremina, S. A., Mushenko, E. V. (2023). Iskusstvennyy intellekt v metodike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu = Artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language. *Pedagogical Education in Russia*, *6*, 178–189. EDN AIMFVD.

9. Kolmogorova, A. V., Zalevskaya, E. D. (2023). Komp′yuternoe modelirovanie kak instrument analiza khudozhestvennogo teksta = Computer modeling as a tool for literary text analysis. *Philological Class*, *28*(2), 22–33. EDN LTHCOT.

10. Kolokoltseva, T. N., Moskvin, V. P. (2014). Intertekstual′nost′ i figury interteksta v diskursakh raznykh tipov = Intertextuality and figures of intertext in different types of discourse. 2nd edition. Moscow: FLINTA Publishing House, 352 p. EDN TLTFUZ.

11. Korenev, A. A. (2024). Strategii ispol′zovaniya iskusstvennogo intellekta dlya predostavleniya pis′mennoy obratnoy svyazi v obuchenii inostrannomu yazyku = Strategies for using artificial intelligence to provide written feedback in foreign language teaching. *Lomonosov Linguistics Journal*, *2*, 68–77. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-5. EDN HIZDDU.

12. Kristeva, J. (2013). Semiotika: Issledovaniya po semanalizu = Semiotics: Research in semanalysis. Moscow: Akademicheskiy Proekt Publishing House, 285 p. ISBN 978-5-8291-1458-9.

13. Kuzmina, N. A. (2011). Intertekst: tema s variatsiyami: Fenomeny yazyka i kul′tury v intertekstual′noy interpretatsii = Intertext: A theme with variations. Phenomena of language and culture in intertextual interpretation. 2nd edition. Moscow: URSS Publishing House, 272 p. EDN NQQLBA.

14. Kuzmina, N. A. (2011). Intertekstual′nost′ i pretsedentnost′ kak bazovye kognitivnye kategorii mediadiskursa = Intertextuality and precedentness as basic cognitive categories of media discourse. *Mediascope*, *1*, 10. EDN OHKHBZ.

15. Mukhin, M. Yu., Mukhin, N. Yu. (2019). Avtorskiy tezaurus i sochetayemost′ slov: leksiko-statisticheskie modeli individual′nogo stilya = Authorial thesaurus and lexical compatibility: Lexico-statistical models of individual style. *Philological Class*, *4*(58), 8–15. DOI: 10.26170/FK19-04-01. EDN SJWGQU.

16. Olizko, N. S. (2007). Intertekstual′nost′ postmodernistskogo khudozhestvennogo diskursa: (na materiale tvorchestva Dzh. Barta). Popytka semiotiko-sinergeticheskogo analiza = Intertextuality of postmodern fictional discourse (based on the works of J. Barth): An attempt at a semiotic-synergetic analysis. Chelyabinsk, 158 p. EDN QDVSQZ.

17. Sorokin, D. O. (2024). Ispol′zovanie golosovykh pomoshchnikov dlya razvitiya ustnykh inoyazychnykh rechevykh umeniy obuchayushchikhsya = Using voice assistants to develop foreign-language speaking skills. *Foreign Languages at School*, *3*, 73–77. EDN RFMSMK.

18. Sysoev, P. V. (2024). Didakticheskie svoystva i metodicheskie funktsii neyrosetey = Didactic properties and methodological functions of neural networks. *Perspectives of Science and Education*, *6*(72), 672–690. DOI: 10.32744/pse.2024.6.42. EDN GGNYFW.

19. Sysoev, P. V. (2026). Reshenie issledovatel′skikh zadach studentami-lingvistami na osnove tekhnologiy iskusstvennogo intellekta = Solving research tasks by linguistics students using artificial intelligence technologies. *Lomonosov Linguistics Journal*, *29*(2), –32–50. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-2-2. EDN XWBVAX.

20. Fateeva, N. A. (2000). Kontrapunkt intertekstual′nosti, ili Intertekst v mire tekstov = Counterpoint of intertextuality, or Intertext in the world of texts. Moscow: Agar Publishing House, 280 p. ISBN 5-89218-124-3.

21. Chernyavskaya, V. E. (2009). Lingvistika teksta: polikodovost′, intertekstual′nost′, interdiskursivnost′ = Text linguistics: Polycode nature, intertextuality, and interdiscursivity. Moscow: LIBROKOM Publishing House, 248 p. EDN ZFQAKN.

22. Allen, G. (2021). Intertextuality. Abingdon; New York: Routledge, 270 p. DOI: 10.4324/9781003223795.

23. Zhenyuan, Yang, Zhengliang, Liu, Jing, Zhang et al. (2024). Analyzing Nobel Prize Literature with Large Language Models. *arXiv preprint*. DOI: 10.48550/arXiv.2410.18142.

24. Yang, Y., Xu, Y., Huang, C. et al. (2024). InterIDEAS: An LLM and Expert-Enhanced Dataset for Philosophical Intertextuality. *OpenReview preprint (withdrawn conference submission)*. Available at July 23, 2026 from https://openreview.net/forum?id=cA8iQJFioL.

25. Papa, E. (2025). (Re)Thinking Literary Interpretation in the Digital Age: AI, Virtual Reality, and Immersive Reading. *Open Journal of Social Sciences*, *13*(04), 46–67. DOI: 10.4236/jss.2025.134003. EDN WKSAYO.

26. Umphrey, R., Roberts, J., Roberts, L. (2024). Investigating Expert-in-the-Loop LLM Discourse Patterns for Ancient Intertextual Analysis. *Proceedings of the 4th International Conference on Natural Language Processing for Digital Humanities (NLP4DH 2024)*, 31–40. Miami (USA): Association for Computational Linguistics. DOI: 10.18653/v1/2024.nlp4dh-1.4.

УДК 378.016:811.161.1+62
ББК Ш141.12-9-99 ГРНТИ 14.35.07 Код ВАК 5.8.2

МОТИВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ИНЖЕНЕРОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Дрога Марина Анатольевна,
SPIN-код: 8726-7906
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Российская Федерация, г. Белгород, droga84@rambler.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учебная мотивация; иностранные студенты; подготовка инженеров; РКИ; русский язык как иностранный; русский профессиональный язык; методика преподавания русского языка; методы обучения

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается вопрос повышения интереса к процессу изучения русского языка. В частности, внимание уделяется мотивационным составляющим, которые играют важнейшую роль в процессе усвоения иностранцем русского языка и языка будущей специальности. На примере студентов-инженеров представлена градация мотивов, которые движут иностранными гражданами при выборе профиля обучения. Используются методы сборки, обработки и представления информации, статистический прием, а также метод наблюдения и эксперимента. В результате исследования выяснилось, что преподаватель в образовательной среде вуза занимает главенствующее положение. Вторую позицию занимает интерактивная среда: цифровые инструменты преподавания, дистанционные электронные ресурсы обучения, а также наглядные материалы. Также иностранных граждан, выбравших инженерную специальность, мотивируют будущий успех, престижность профессии, возможность устроиться на работу в родной стране. Часть иностранных студентов ответили, что для них семья представляет большую ценность, а потому они выбирают путь высшего образования в России для того, чтобы обеспечивать родителей и других членов семьи. Как показала практика, желания самого иностранца недостаточно: в процессе изучения русского языка на подготовительном факультете наступает разочарование из-за множества факторов. Перспективы работы заключаются в разработке методов и приемов преподавания, повышающих интерес не только к языку, но и к культуре России.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Дрога, М. А. Мотивационная составляющая в обучении иностранных инженеров русскому языку / М. А. Дрога // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 181–187.

MOTIVATIONAL COMPONENTS IN TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN ENGINEERS

Droga Marina Anatolievna,
Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Russian Language, Professional Speech and Intercultural Communication, Belgorod State National Research University, Russian Federation, Belgorod

KEYWORDS: learning motivation; international students; training of engineers; RFL; Russian as a foreign language; Russian professional language; methodology of teaching the Russian language; teaching methods

ABSTRACT. This article examines the issue of increasing interest in learning Russian. Specifically, attention is paid to motivational components that play a crucial role in foreign students' acquisition of Russian and the language of their future major. Using engineering students as an example, the authors present a gradation of the motives that motivate foreign nationals when choosing a field of study. Methods of collecting, processing, and presenting information, statistical techniques, as well as observation and experimentation, are used. The study revealed that the teacher occupies a dominant position in the university educational environment. The interactive environment, including digital teaching tools, distance learning resources, and visual aids, occupies a secondary position. Foreign nationals who choose engineering are also motivated by future success, the prestige of the profession, and the opportunity to find work in their home country. Some international students stated that family is of great importance to them, and therefore choose higher education in Russia to provide for their parents and other family members. Experience has shown that the desire of foreign nationals alone is not enough: during the course of studying Russian in the preparatory department, frustration sets in due to a variety of factors. Career prospects lie in developing teaching methods and techniques that foster interest not only in the language but also in Russian culture.

FOR CITATION: Droga, M. A. (2026). Motivational Components in Teaching Russian to Foreign Engineers. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 181–187.

Введение

Научно доказано, что одним из важных элементов достижения успеха в обучении является мотивация. Иностранные слушатели, приезжающие в Россию, имеют разные мотивы, побуждающие их получать образование в нашей стране. В научной литературе по психологии и педагогике вопросы влияния мотивационной составляющей на результаты образовательного процесса обосновываются довольно активно. Существенный вклад в вопрос мотивационной сферы в обучении русскому языку как иностранному внесла И. А. Зимняя [5]. Ее исследования демонстрируют, что без желания самого иностранного слушателя и методов психологической адаптации и подго-

© Дрога М. А., 2026

товки, исходящих от преподавателя, невозможно успешное освоение предметов. Подробное описание видов мотивов дается в книге Е. П. Ильина [6]. Сам термин «мотивация» относится к многоаспектным, предполагающим различные подходы к пониманию его сущности (работы Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, В. Г. Асеева, К. Левина, А. Н. Леонтьева, З. Фрейда и др.).

В нашем исследовании мы предприняли попытку поиска доминантного мотива у слушателей подготовительного отделения Белгородского государственного национального исследовательского университета (далее – НИУ «БелГУ») в процессе освоения языка специальности. Опрос был проведен среди 30 слушателей, обучающихся в группах инженерно-технической и технологической направленности. Анкета содержала несколько вопросов, касающихся личностных характеристик: возраста, пола, а также личных симпатий по отношению к уроку (структуре, наполнению, к личности самого преподавателя). Цель работы – описать мотивы-лидеры у иностранных слушателей в процессе освоения русского языка профессионального модуля на подготовительном отделении. Также уделяется внимание поиску путей повышения мотивации иностранных слушателей в процессе освоения профессиональной речи.

Результаты

Степень усвоения материала у иностранных слушателей зависит от ряда факторов: «уровня языковой подготовки, индивидуальных особенностей учащихся, а также от типа мышления» [1, с. 63]. Исследователи отмечают, что «в соответствии со стандартами формирования компетенций НИУ дает нам возможность формировать как общекультурные, так и профессиональные компетенции, а также создать оптимальную мотивацию к изучению иностранного языка» [14, с. 171].

Обратимся к толкованию понятия «мотивация». Несколько десятилетий назад зарубежные ученые выделили несколько уровней мотивации, назвав их *языковым*, *ситуационным* и *уровнем обучаемого* [15]. Первый из них характеризуется отношением учащегося к языку, который он изучает, а также к обществу и среде, в которой он живет. Второй представляет аспекты, имеющие отношение к конкретному предмету изучения (ожидание успеха, интерес, проверка на соответствие потребностям, нацеленность на результат), к преподавателю, к коллективу в целом. Практика работы в вузе говорит нам о том, что проблема с мотивационной сферой возникает у обучающихся как раз на ситуационном уровне [14, с. 172].

Наконец, третий уровень раскрывается через личностные качества учащегося, которые он проявляет в учебном процессе: уверенность, вера в себя, способности.

Трудности с мотивацией в любой области труда, в том числе в учебной деятельности, появляются по ряду причин. *Во-первых*, неодинаковый уровень подготовки слушателей на этапе довузовского обучения. После школы у «сильных» учащихся пропадает интерес к изучаемому из-за легкости материала, у «слабых» – из-за непонимания информации на иностранном языке, незнания базового курса точных наук. *Во-вторых*, недостаток учебных часов, выделенных на освоение курса. Слушателям приходится осуществлять поиск материала самостоятельно, а навыки подобной работы у них еще не сформированы. *В-третьих*, молодому поколению свойственно ставить под сомнение практическое применение изучаемого, так как многие еще не определились с будущей специальностью.

Дополнительными факторами, приводящими слушателей к потере мотивации, могут выступать:

– однообразие уроков;

– отсутствие / устаревание учебных пособий;

– расположение предметов в расписании;

– неудобный график посещения уроков из-за разницы во времени.

В последнее время психологи и методисты занимались выявлением и обоснованием мотивационных педагогических условий, которые обеспечили бы эффективность формирования дискурсивной компетенции. Так, были установлены критерии сформированности иноязычной дискурсивной компетенции; сформулированы принципы реализации мотивационных педагогических условий в соответствии с культурными особенностями обучающихся; определены особенности формирования дискурсивной компетенции с учетом использования электронного курса для самостоятельной работы [3].

Следующим важным шагом в изучении мотивационной сферы учащихся является представление мотивов, их систематизация. Мы придерживаемся классификации мотивов Е. П. Ильина [6]. Кратко разновидности мотивов представлены на рисунке 1.

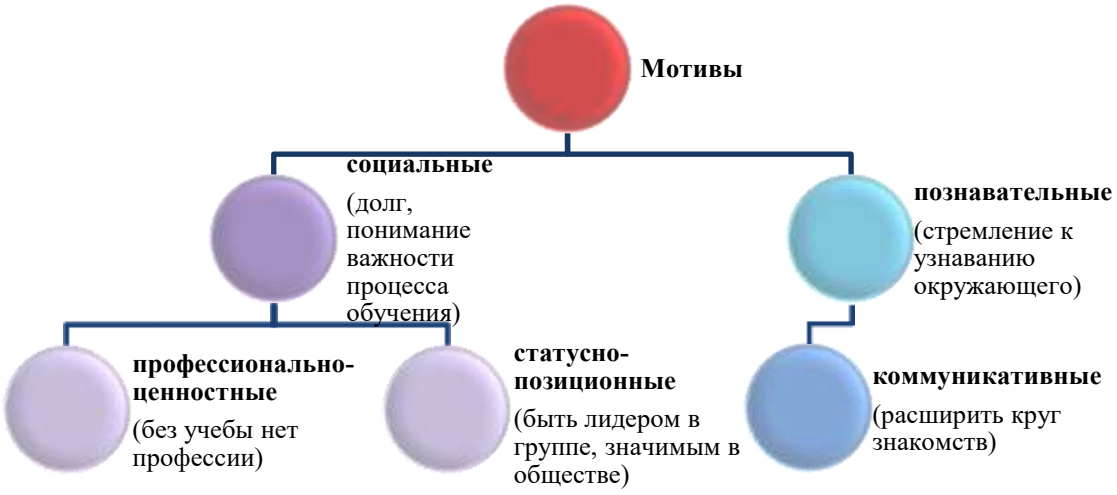


Рис. 1. Мотивы (по Е. П. Ильину)

Безусловным нам представляется то, что мотивы представляют собой движущие силы не только учебного процесса, но и получения результата (ожидания успеха). Мотивацию к обучению называют «достаточно непростым и неоднозначным процессом изменения отношения личности как к отдельному предмету изучения, так и ко всему учебному процессу» [4, с. 106].

Изучение ценностей, которые имеют значение для будущих специалистов (инженеров), позволит нам глубже понять процесс формирования мотивов, а также детализировать деятельность на пути к повышению мотивации у иностранных слушателей. «Одной из базовых характеристик профессионально ориентированного обучения является интеграция с профилирующими дисциплинами, что позволяет студентам получить дополнительные профессиональные знания и активизировать процесс формирования профессионально значимых качеств личности» [13, с. 120–121].

Каковы же функции мотивов в учебной деятельности? Основная из них – *побудительная*, т. е. движение к объекту изучения или, наоборот, его избегание в случае отрицательной мотивации. *Смыслообразующая* функция мотива предполагает оценивание субъектом «личностного смысла» при осуществлении деятельности. В данном случае мотивация иностранных учащихся была направлена на учебный процесс. В эксперименте приняли участие обучающиеся в группах инженерно-технической направленности подготовительного отделения НИУ «БелГУ» (30 человек). Им было предложено пройти опрос. Таким образом, мы получили следующие результаты.

Самой многочисленной получилась группа учащихся в возрасте от 21 до 25 лет. Это молодые люди, приехавшие в Россию для получения диплома о высшем образовании по техническим специальностям. Участники анкетирования представляют Китай, Алжир, Камерун, Нигерию, Того, Бангладеш, Экваториальную Гвинею, Эквадор, Вьетнам, Палестину. Соответственно по критерию «родной язык» итоги таковы: *арабский* (37,9 %), *английский* (27,6 %), *французский* (10,3 %), *китайский* (10,3 %), *бенгальский* (6,9 %), *испанский* (3,4 %), *вьетнамский* (3,4 %).

Очень важным критерием в побуждении мотивов к учебной деятельности является форма обучения. Так, среди активных слушателей 90 % – иностранные граждане, получившие возможность учиться на бюджетной основе. Они, как правило, имеют направление по определенной специальности от министерства образования своей страны. Не стоит забывать, что шанс учиться бесплатно является лучшим мотиватором для молодежи.

На предложенный вопрос «Нравится ли вам русский язык (профессиональный модуль)» не было получено ни одного отрицательного ответа. Большинство респондентов ответили положительно, 8 % от общего числа сомневаются. Ответы на следующий вопрос анкеты приведены на рисунке 2.

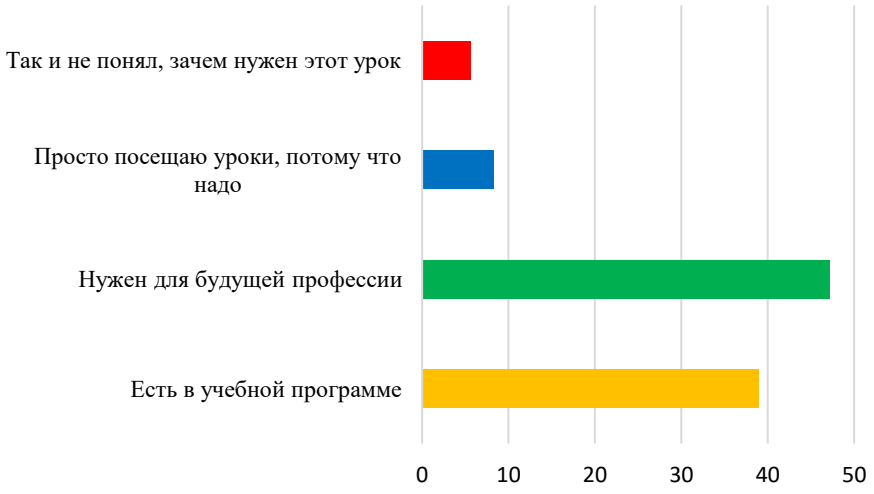


Рис. 2. Ответы на вопрос «Почему вы изучаете русский язык (профессиональный модуль)?

Из результатов видно, что большое количество учащихся заинтересованы в продолжении обучения и получении профессии на русском языке. В связи с этим они мотивированы внутренне, хорошо понимают конечные цели обучения в России (47,2 %). Часть опрошенных понимают, что учебная программа составлена в соответствии с требованиями образовательного стандарта и не подлежит корректировке (38,9 %). Некоторые обучающиеся не задумывались над этим вопросом, ходят на занятия по причине «необходимости». Отметим, что после анкетирования выяснилось, что слово «надо» не всегда относится к учащемуся: частотны ситуации, когда желание получить образование по определенной специальности принадлежит родителям. Отсюда можно сделать вывод, что учеба в таких случаях происходит не по собственному зову, а под воздействием внешней силы и психологического давления семьи (8,3 %). Среди участников опроса есть слушатели, которым было недостаточно времени для изучения предмета. Они так и не поняли, с каким материалом связан посещаемый урок / какая их будущая профессия / для чего изучать термины, составлять план, делать рассказ (5,6 % от общего количества опрошенных). В подтверждение отметим, что на первые уроки профессионального русского языка слушатели приносят учебные пособия по физике / химии / математике / информатике, не соотнося изучаемые явления с языком будущей специальности, не понимая, что данная подготовка призвана облегчить изучение профильных дисциплин в дальнейшем. Такой факт необходимо учитывать преподавателям, начинающим работать в иностранной аудитории.

Опрос выявил, что познавательный мотив является доминирующим у слушателей на этапе довузовской подготовки. Так, 32,4 % опрошенных любят читать и переводить на уроке, 27 % – изучать грамматику, 24,3 % – слушать преподавателя, 13,5 % – делать рассказ, 2,7 % – задавать вопросы. Из домашних заданий учащиеся больше всего предпочитают творческие: 90 % иностранцев любят самостоятельно делать презентации, подбирать материал для ответа, создавать проекты.

На желание иностранных слушателей учиться влияет «наличие возможности продолжить образование в стране изучаемого языка и получить более престижную работу в своей стране и за рубежом» [10, с. 64].

«Каждый студент уникален и имеет свои собственные предпочтения и цели. Поэтому преподаватель должен учитывать индивидуальные потребности студента и адаптировать методы обучения под его интересы. Некоторым студентам нравится работать в группе и учиться в команде, в то время как другим более подходит индивидуальное обучение. Важно знать, что мотивация студента будет выше, если он видит, что преподаватель учитывает его потребности и старается применить разнообразные методы обучения» [2, с. 27].

Ранее мы говорили о дополнительных маркерах, мешающих иностранному слушателю осваивать курс: однообразие занятий, сложность осваиваемых терминов, быстрый старт профильных предметов и т. п. Учащиеся из разных стран указывают на различные методы подготовки студентов в их родной стране, как следствие, возникают сформировавшиеся привычки, индивидуальные характеристики, связанные как с традициями, так и с особенностями воспитания. Так как 46 % участников эксперимента говорят на арабском языке, мы можем отметить существенную разницу в религиозных, этических и образовательных подходах к формированию личности чело-

века. Например, в странах арабского мира (Ирак, Сирия, Палестина), а также в Африке (Алжир, Марокко, Чад) обучение с 11 лет у мальчиков и девочек происходит раздельно, большое внимание уделяется методу повторения, чтению, заучиванию религиозных книг. В России к перестройке образовательной траектории, пониманию всех тонкостей учебного процесса многие оказываются не готовы. У иностранных слушателей к культурному шоку добавляется языковой барьер, остро чувствуется удаленность от дома. Чтобы не допустить негативного влияния новых условий на иностранного обучающегося, процесс обучения выстроен с учетом его пожеланий и рекомендаций. Вводные и ознакомительные беседы проводятся с участием переводчиков и специалистов по работе с молодежью.

В анкете, предложенной слушателям, также содержался вопрос: «Если вы не посещали этот урок, то по какой причине?» Почти половина обучающихся дали ответ «болел(а)». Действительно, если слушатель по причине болезни пропустил урок, то он может подключиться и без использования микрофона принять участие в уроке. При этом обязательными являются выполнение домашнего задания и самостоятельное изучение новой темы. 11 % испытуемых ответили, что ни разу не пропускали занятия, что тоже говорит о влиянии национальных традиций. Например, в Китае студенты крайне редко пропускают занятия, с детства приучаются к дисциплине, труду. 16,2 % опрошенных ответили, что не пришли на урок, так как не были готовы к нему. Данная причина может быть приравнена к стрессовому фактору, влияющему на потерю интереса к предмету в целом. Однако учитывая национальные особенности будущих инженеров, предполагаем, что пропуск занятия был обусловлен не боязнью получить плохую оценку, а желанием не подвести преподавателя, не создать угрозу для его здоровья и самочувствия окружающих. В этом случае преобладающими будут социальные мотивы.

Практика показывает, что одним из «нелюбимых» блоков для студентов является работа с научным текстом. «Современный образовательный процесс в высшей школе предполагает применение различных методологических подходов к обучению иностранному языку. Одной из проблем, с которой сталкиваются преподаватели, считается профессиональная неподготовленность студентов к изучению текстов по специальности» [12, с. 273]. Поиск решения мы видим в подборе адаптированных текстов, представляющих микродозу для понимания понятий инженерного профиля, а также в использовании индивидуального подхода в обучении с учетом уровня знания русского языка.

Методическую копилку преподаватели русского языка как иностранного предлагают пополнять с помощью проектной деятельности и создания проблемных ситуаций, имеющих непосредственное отношение к будущей деятельности обучающегося [7]. Подобное поведение может выступать «педагогическими условиями повышения учебно-профессиональной мотивации студентов инженерных направлений в процессе иноязычной подготовки» [8, с. 29]. Немаловажным является и построение учебного процесса по иностранному языку в техническом вузе «с учетом проблемности и вербализации обучения, включения упражнений по размышлению (рефлексия в действии) и освоению профессиональной лексики» [16, p. 107].

Данные от респондентов позволяют увидеть повышение уровня тревожности у обучающихся на этапе контрольной точки – экзамена или тестирования. Уходом от создания стрессовых ситуаций является использование более мотивирующих форм контроля, таких как портфолио и проекты, которые могут дать преподавателю обратную связь от учащихся. Этому способствуют современные информационные технологии, представляющие широкий спектр активности как для педагога, так и для учащегося. Среди участников опроса были учащиеся, которые большую часть времени провели в режиме онлайн-обучения. Их ответы в полной мере подтверждают то, что занятия в группе вживую влияют как на желание учиться, так и на успешность усвоения знаний. Преподаватель в своей педагогической практике обладает набором разнообразных инструментов в процессе обучения: работает со слушателями непосредственно в группе, дает обратную связь тем, кто не имеет технических средств и возможностей для очного посещения занятий, а также проводит уроки в онлайн-режиме, демонстрируя презентации, материалы.

Заключение

Проведенный опрос дал основания говорить не только об учебной мотивации слушателей, но и об их профессионально значимых ориентирах. Большинство опрошенных подчеркивают значимость фигуры преподавателя в изучении будущей специальности. Положительное отношение респондентов напрямую связано с культурным интеллектом педагога, включающим разносторонние знания по предмету. Слушатели отмечают, что посещать занятия, на которых отсутствует внутренняя зажатость,

есть возможности для творчества, создания командной работы, интереснее. Особенности обучения на подготовительном отделении (интенсивность программы, формирование групп по мере заезда, разный возраст обучаемых и т. п.) требуют от слушателя терпения и выдержки. 2 % обучаемых отметили, что их стресс связан с непониманием происходящего, неопределенностью в выборе профессии, долгим процессом адаптации. Большая часть респондентов поддерживают интерес к профессиональному русскому через изучение грамматики, падежных конструкций и объяснение нового материала учителем. В этом проявляются профессионально-ценностные мотивы иностранных учащихся.

Форма и методы проведения уроков часто влияют на смену будущей профессии учащегося. Такие виды учебно-познавательных занятий, как видеоэкскурсия, посещение музеев, школьных уроков, лабораторий, просветительских лекций на русском языке, являются значимыми и способствуют совершенствованию системы профессиональной подготовки будущих специалистов. Не стоит забывать и о влиянии русского языка на стимулирование мышления. Именно иностранный язык выступает инструментом, поддерживающим мотивацию будущих инженеров, в связи с чем одной из критически важных задач для преподавателя русского языка как иностранного является интеграция русского языка и профильных предметов, которая служит сохранению навыков критического мышления и поддержанию интереса к учебе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулла, В. Л. Развитие инженерного мышления на уроках русского языка как иностранного в группах технической направленности / В. Л. Абдулла, М. А. Дрога // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2025. – Т. 11, № 4. – С. 63–74. – DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-4-0-5. – EDN VZWNIB.

2. Бахриева, Ш. Д. Методы мотивации студентов в изучении русского языка как иностранному / Ш. Д. Бахриева // Казанская наука. – 2023. – № 12. – С. 26–28. – EDN UDHLHJ.

3. Гриценко, Л. М. Мотивационные педагогические условия формирования иноязычной дискурсивной компетенции будущих инженеров / Л. М. Гриценко, Т. А. Демидова, И. В. Салосина // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 4. – С. 162–181. – DOI: 10.15293/2658-6762.1904.10. – EDN CXTCRK.

4. Епифанова, С. Формирование учебной мотивации / С. Епифанова // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – С. 105–107.

5. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / И. А. Зимняя. – Москва : Русский язык, 1989. – 219 с.

6. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 508 с. – ISBN 5-272-00028-5.

7. Кокорина, С. В. Использование инновационных информационных технологий в организации самостоятельной работы по иностранному языку студентов инженерных специальностей / С. В. Кокорина, С. В. Рыжова, О. А. Филончик // Kant. – 2019. – № 1 (30). – С. 51–56. – EDN ZBUEIX.

8. Перчаткина, В. Г. Учебно-профессиональная мотивация будущих инженеров средствами иностранного языка / В. Г. Перчаткина, Ю. Н. Зиятдинова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 20, № 1. – С. 21–32. – DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2023.1.2. – EDN XNYVNW.

9. Тихомиров, О. К. Психология мышления : учебное пособие / О. К. Тихомиров. – Москва : Изд-во Московского университета, 1984. – 272 с.

10. Усачева, Е. А. Проблемы повышения мотивации к изучению русского языка гражданами Центральноафриканской Республики / Е. А. Усачева, Е. В. Чеснокова // Казанская наука. – 2023. – № 11. – С. 62–65. – EDN WFSMAO.

11. Ценностные кластеры будущих инженеров: анализ ценностных ориентаций и профессиональных приоритетов / Ж. Б. Есмурзаева, И. В. Куламихина, И. Н. Чурилова, О. А. Жбиковская // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 2. – С. 184–197. – EDN JOSVLM.

12. Цховребов, А. С. Место эрратологического подхода в общей системе подходов к обучению иностранному языку / А. С. Цховребов // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 5. – С. 272–279. – EDN JMHFMG.

13. Шевцова, Г. В. Роль мотивации при обучении профессионально ориентированному иностранному языку в техническом вузе / Г. В. Шевцова, Л. Е. Москалец // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2 (220). – С. 116–124. – DOI: 10.23951/1609-624X-2022-2-116-124. – EDN DVVUSQ.

14. Щербакова, И. А. Роль мотивации в обучении инженеров иностранному языку в национальном исследовательском университете / И. А. Щербакова // Образование и саморазвитие. – 2011. – № 2 (24). – С. 170–174. – EDN PANDRL.

15. Clement, R. Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom / R. Clement, Z. Dornyei, K. A. Noel // Language Learning. – 1994. – Vol. 44. – P. 417–448. – DOI: 10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x.

16. Krylov, E. Convergence of Foreign Language and Engineering Education: Opportunities for Development / E. Krylov, P. Vasileva // Technology and Language. – 2022. – Vol. 3, no. 3 (8). – P. 106–117. – DOI: 10.48417/technolang.2022.03.08. – EDN ZTDEXK.

REFERENCES

1. Abdulla, V. L., Droga, M. A. (2025). Razvitie inzhenernogo myshleniya na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo v gruppakh tekhnicheskoy napravlennosti = Developing engineering thinking in Russian as a foreign language lessons in technically focused groups. *Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education*, *11*(4), 63–74. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-4-0-5. EDN VZWNIB.
2. Bakhrieva, Sh. D. (2023). Metody motivatsii studentov v izuchenii russkogo yazyka kak inostrannomu = Methods of motivating students in learning Russian as a foreign language. *Kazan Science*, *12*, 26–28. EDN UDHLHJ.
3. Gritsenko, L. M., Demidova, T. A., Salosina, I. V. (2019). Motivatsionnye pedagogicheskie usloviya formirovaniya inoyazychnoy diskursivnoy kompetentsii budushchikh inzhenerov = Motivational pedagogical conditions for the formation of foreign language discursive competence of future engineers. *Science for Education Today*, *9*(4), 162–181. DOI: 10.15293/2658-6762.1904.10. EDN CXTCRK.
4. Epifanova, S. (2000). Formirovanie uchebnoy motivatsii = Formation of educational motivation. *Higher Education in Russia*, *3*, 105–107.
5. Zimnyaya, I. A. (1989). Psikhologiya obucheniya nerodnomu yazyku (na materiale russkogo yazyka kak inostrannogo) = Psychology of teaching a foreign language (based on Russian as a foreign language). Moscow: Russkiy yazyk Publishing House, 219 p.
6. Ilyin, E. P. (2006). Motivatsiya i motivy = Motivation and motives. Saint Petersburg: Piter Publishing House, 508 p. ISBN 5-272-00028-5.
7. Kokorina, S. V., Ryzhova, S. V., Filonchik, O. A. (2019). Ispol′zovanie innovatsionnykh informatsionnykh tekhnologiy v organizatsii samostoyatel′noy raboty po inostrannomu yazyku studentov inzhenernykh spetsial′nostey = Using innovative information technologies in organizing independent work in a foreign language for engineering students. *Kant*, *1*(30), 51–56. EDN ZBUEIX.
8. Perchatkina, V. G., Ziyatdinova, Yu. N. (2023). Uchebno-professional′naya motivatsiya budushchikh inzhenerov sredstvami inostrannogo yazyka = Educational and professional motivation of future engineers by means of a foreign language. *Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, *20*(1), 21–32. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2023.1.2. EDN XNYVNW.
9. Tikhomirov, O. K. (1984). Psikhologiya myshleniya = Psychology of thinking. Moscow: Moscow University Publishing House, 272 p.
10. Usacheva, E. A., Chesnokova, E. V. (2023). Problemy povysheniya motivatsii k izucheniyu russkogo yazyka grazhdanami Tsentral′noafrikanskoy Respubliki = Problems of increasing motivation to learn Russian by citizens of the Central African Republic. *Kazan Science*, *11*, 62–65. EDN WFSMAO.
11. Esmurzaeva, Zh. B., Kulamikhina, I. V., Churilova, I. N., Zhbikovskaya, O. A. (2025). Tsennostnye klastery budushchikh inzhenerov: analiz tsennostnykh oriyentatsiy i professional′nykh prioritetov = Value clusters of future engineers: Analysis of value orientations and professional priorities. *Pedagogical Education in Russia*, *2*, 184–197. EDN JOSVLM.
12. Tskhovrebov, A. S. (2024). Mesto erratologicheskogo podkhoda v obshchey sisteme podkhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku = The place of the erratological approach in the general system of approaches to teaching a foreign language. *Pedagogical Education in Russia*, *5*, 272–279. EDN JMHFMG.
13. Shevtsova, G. V., Moskalets, L. E. (2022). Rol′ motivatsii pri obuchenii professional′no orientirovannomu inostrannomu yazyku v tekhnicheskom vuze = The role of motivation in teaching a professionally oriented foreign language at a technical university. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, *2*(220), 116–124. DOI: 10.23951/1609-624X-2022-2-116-124. EDN DVVUSQ.
14. Shcherbakova, I. A. (2011). Rol′ motivatsii v obuchenii inzhenerov inostrannomu yazyku v natsional′nom issledovatel′skom universitete = The role of motivation in teaching engineers a foreign language at a national research university. *Education and Self-Development*, *2*(24), 170–174. EDN PANDRL.
15. Clement, R., Dornyei, Z., Noel, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, *44*, 417–448. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x.
16. Krylov, E., Vasileva, P. (2022). Convergence of Foreign Language and Engineering Education: Opportunities for Development. *Technology and Language*, *3*, *3*(8), 106–117. DOI: 10.48417/technolang.2022.03.08. EDN ZTDEXK.

УДК 378.14(510)
ББК Ч448.4(5Кит) ГРНТИ 14.35.01 Код ВАК 5.8.7

ПОДГОТОВКА КАДРОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ И ИННОВАЦИЙ В ПРИГРАНИЧНЫХ ПРИКЛАДНЫХ ВУЗАХ

Дяо Мупэн,
научный сотрудник, Хэйхэский университет, Китайская Народная Республика, г. Хэйлунцзян, diaomupeng@163.com

Ян Дэчэн,
научный сотрудник, Хэйхэский университет, Китайская Народная Республика, г. Хэйлунцзян, hljtriz@hhxy.edu.cn

Цао Фуцюань,
профессор, Хэйхэский университет, Китайская Народная Республика, г. Хэйлунцзян, hhcao_888@163.com

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: приграничные университеты; национальные конференции; китайская система образования; подготовка кадров; педагогические инновации; международный обмен; российско-китайские отношения; методология инноваций; ТРИЗ

АННОТАЦИЯ. В статье представлен опыт реализации трех основных стратегий развития высшего образования в Китайской Народной Республике: укрепление позиции страны посредством науки и образования, наращивание потенциала страны за счет поддержки талантов и стимулирование развития при помощи введения инноваций. Указанные стратегии направлены на содействие развитию образования и научно-технических инноваций, а также на подготовку кадров на комплексной основе. Находящиеся на приграничных территориях университеты являются важными платформами для продвижения образования на север, внедряют модель «интеграции специализации и инноваций» в весь процесс подготовки кадров в высшем образовании. Это важная мера для реализации основной идеи Национальной конференции по образованию и содействия реформе подготовки кадров в высшем образовании. В данной статье анализируется текущее состояние китайских и зарубежных исследований в области интеграции специализации и инноваций. С учетом специфики реализации длительного международного обмена в сфере методических и практических технологий Хэйхэского университета с вузами Российской Федерации и обретенных таким образом преимуществ в разработке и совершенствовании методологии инноваций анализируются основные условия для содействия в подготовке специалистов-новаторов. Предоставляются теоретические и практические рекомендации для приграничных университетов по использованию их географических преимуществ, содействию национальным стратегиям и поиску пути обучения профессиональных и креативных кадров, соответствующего их собственному развитию.

БЛАГОДАРНОСТИ: проект программы поддержки фундаментальных исследований для выдающихся молодых преподавателей университетов провинции Хэйлунцзян на 2024 год «Исследование и практика создания базы профессиональной и инновационной интеграции студентов китайско-российских университетов (YQJH2024160)».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Дяо, Мупэн. Подготовка кадров на основе интеграции специализации и инноваций в приграничных прикладных вузах / Дяо Мупэн, Ян Дэчэн, Цао Фуцюань // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 188–199.

TRAINING OF PERSONNEL BASED ON THE INTEGRATION OF SPECIALIZATION AND INNOVATION IN APPLIED HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN BORDER REGIONS

Diao Mupeng,
Researcher, Heihe University, People's Republic of China, Heilongjiang

Yan Decheng,
Researcher, Heihe University, People's Republic of China, Heilongjiang

Cao Fuquan,
Professor, Heihe University, People's Republic of China, Heilongjiang

KEYWORDS: universities in border regions; national conferences; Chinese education system; personnel training; pedagogical innovations; international exchange; Russian-Chinese relations; innovation methodology; TRIZ

ABSTRACT. This article examines the implementation of three core strategies for the development of higher education in the People's Republic of China: strengthening the nation through science and education, building national capacity by fostering talent, and driving development through innovation. These strategies are aimed at promoting the advancement of education and scientific-technological innovation, as well as facilitating the comprehensive development of human resources. Universities located in border regions serve as vital platforms for advancing education toward the north, incorporating a model of "integrating specialization with innovation" throughout the entire process of higher education and talent development. This initiative represents a significant step toward implementing the core principles established at the National Education Conference and fostering reform in higher education talent training. This article analyzes the current state of research – both within China and internationally – regarding the integration of specialization and innovation. Taking into account the specific nature of long-term international exchanges – involving both methodological and practical technologies – between Heihe University and higher education institutions in the Russian Federation, as well as the resulting ad-

© Дяо Мупэн, Ян Дэчэн, Цао Фуцюань, 2026

vantages in developing and refining innovation methodologies, this analysis examines the key conditions for fostering the training of innovative specialists. It offers theoretical and practical recommendations for border-region universities on how to leverage their geographical advantages, support national strategies, and identify pathways for cultivating professional and creative talent that align with their own institutional development.

ACKNOWLEDGMENTS: 2024 Program for Supporting Fundamental Research by Outstanding Young University Faculty in Heilongjiang Province – "Research and Practice on Establishing a Platform for the Integration of Professional Training and Innovation for Students at Sino-Russian Universities" (YQJH2024160).

FOR CITATION: Diao, Mupeng, Yan, Decheng, Cao, Fuquan. (2026). Training of Personnel Based on the Integration of Specialization and Innovation in Applied Higher Education Institutions in Border Regions. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 188–199.

Введение

На национальной конференции по вопросам образования в Китае в 2024 г. была четко сформулирована необходимость, руководствуясь научно-техническим развитием и национальными стратегическими потребностями, сосредоточить усилия на повышении инновационного потенциала, оптимизации системы высшего образования, совершенствовании механизма корректировки университетских дисциплин и модели подготовки кадров, а также на поддержке развития базовых дисциплин, новых отраслей науки, междисциплинарных направлений и подготовке высококвалифицированных специалистов. Необходимо и в дальнейшем содействовать открытости образования внешнему миру, координировать процессы «привлечения вовнутрь» и «выхода вовне»[1], а также постоянно повышать международное влияние, конкурентоспособность и роль страны в сфере образования. Приграничные университеты, используя свои географические преимущества, несут важную миссию по содействию развитию порубежных регионов, продвижению открытия образования на север и подготовке востребованных специалистов-новаторов. Применение модели «интеграции специализации и инноваций» ко всему процессу подготовки кадров в вузах является не только неизбежным требованием в ответ на реформу национального образования в области инноваций и предпринимательства, но и ключевым путем для университетов, в городах на границе Китая, позволяющим преодолевать узкие места и добиваться значительного развития. Учебно-методическая система является ключевым звеном в реализации стратегии обучения в духе инноваций и предпринимательства, а «интеграция специализации и инноваций» – основным подходом к решению проблем реформирования и развития образования в Китае. Сочетая уникальный опыт международного сотрудничества приграничных китайских вузов с различными университетами РФ и их научный потенциал в области исследования методологии инноваций ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), данное исследование системно описывает пути реализации концепции «интеграции специализации и инноваций», адаптированные к условиям приграничных университетов, что представляет значительный теоретический и практический интерес с точки зрения обогащения результатов научных разработок в области указанной тематики, а также способствует повышению качества подготовки кадров в университетах, расположенных в порубежных областях, и реализации государственной стратегии открытости образования в северном направлении.

Современное состояние исследований в Китае и за рубежом

Современное состояние зарубежных исследований. Практика обучения предпринимательству для студентов высших учебных заведений зародилась в Соединенных Штатах Америки в 40-х гг. XX в. В феврале 1947 г. Гарвардская школа бизнеса запустила курс MBA «Управление новым предприятием», ознаменовавший формальное включение обучения предпринимательству в систему высшего образования и ставший каноном обучения предпринимательству для студентов колледжей [1]. В конце 1960-х гг., когда влияние бизнеса на экономическую и социальную систему Соединенных Штатов и мира становилось все более заметным, ученые-аналитики, в том числе профессор Джеффри А. Тиммонс из колледжа Бэбсон, предсказали, что общество находится в самом разгаре тихой революции – триумфа творческого и предпринимательского духа человечества во всем мире, и ее влияние на XXI век будет равнозначно влиянию промышленной революции на XIX и XX века или даже превзойдет его, и впервые предложили новую модель обучения предпринимательству, включающую в себя изучение не только курса менеджмента, но и специализированного

[1] Концепция «привлечения вовнутрь» и «выхода вовне» была предложена товарищем Цзян Цземинем на шестнадцатом съезде Коммунистической партии Китая и заключается в создании симбиоза из привлечения иностранных инвестиций, передовых технологий и опыта с активным поощрением китайских предприятий к зарубежным инвестициям, созданию производственных и сбытовых сетей.

комплекса предметов, охватывающего развитие навыков инновационного мышления, тренинг предпринимательских способностей и обучение руководству существующими проектами, тем самым закладывая теоретическую и практическую основу для современного образования в сфере предпринимательства.

Начиная с XXI в. Европейский союз (далее – ЕС) и его государства-члены последовательно внедряли ряд мер поддержки предпринимательского образования для студентов колледжей [2], постепенно создавая механизм сотрудничества в этой области, который регулируется государством, возглавляется университетом и предполагает социальное участие, и способствуя выработке единых стандартов и системы обучения бизнесу в высших учебных заведениях. Страны ЕС разработали образовательную модель, в которой исследование региональных особенностей предпринимательской деятельности сочетается с анализом международной перспективы, где на первый план выходят знание тактики междисциплинарной интеграции и обучение практическим навыкам, а также сотрудничество между университетами, предприятиями и научно-исследовательскими институтами.

Эта модель может служить ориентиром для университетов в приграничных регионах Китая, позволяя им интегрировать профессиональные и инновационные практики и продвигать идею расширения внешних связей в сфере образования.

Текущее состояние исследований в Китае. В настоящее время китайское академическое сообщество обладает определенным опытом и базой реальных результатов исследования интеграции специализированного обучения и идей новаторства в образование, которые в основном сосредоточены на анализе четырех аспектов: теоретических исследованиях системы обучения массовому предпринимательству и массовым инновациям, практических исследованиях, сравнительных исследованиях различных типов университетов и определении смыслового содержания понятия «интеграция специализации и инноваций». При этом результаты внедрения инновационных образовательных технологий в приграничных вузах Китая, специфика работы которых заключается в политике активного взаимного сотрудничества с университетами России, все еще не систематизированы и не описаны в полной мере.

Теоретические исследования системы обучения массовому предпринимательству и массовым инновациям. Изучая теоретические аспекты построения системы обучения предпринимательству и инновациям в высшей школе, Хуан Чжаосин и Го Лиин предлагают сосредоточиться на решении пяти основных вопросов: определении целей системы учебных программ, выборе содержания учебных программ, интеграции образовательных ресурсов, ясности принципов проектирования учебных программ и проблеме применения стратегий реализации обучения [3]. Исходя из трех ключевых аспектов – постановки целей, оптимизации структуры и интеграции содержания, – ученые приходят к заключению, что образование в области инноваций и предпринимательства должно строиться на дифференциации общих и индивидуальных целей, органичном сочетании теоретических и практических курсов, базовых и профильных дисциплин, а также явных и скрытых элементов учебного процесса и создании модели «платформа + модуль», что закладывает базу для формирования образовательной программы, интегрирующей специальные знания и инновационное мышление.

Го Мин считает, что развитие предпринимательского духа в университетах прикладных наук должно основываться на потребностях отрасли и локализации учебного заведения. Он описывает четыре ядра содержания и пять путей развития учебной программы, что разъясняет суть и практическую направленность обучения предпринимательству в прикладных вузах с выделением принципов многопрофильности и системности в обучении [4]. Предложение другого теоретика Сунь Жуйминя заключается в том, чтобы в условиях осуществления политики массового предпринимательства и инноваций при построении системы университетских учебных планов учитывались в равной степени и социальные потребности, и особенности учебного заведения. Он формулирует концепцию «трех интеграций» в преподавании инноваций и предпринимательства, а именно: глубокого слияния обучения инновациям и предпринимательству с базовым образованием, общим образованием и профессиональной подготовкой. Тем самым дополнительно уточняются ключевое направление и пути реализации интеграции профессионального и инновационно-предпринимательского образования [5]. Ван Чжаньжэнь подчеркивает, что создание системы обучения инновациям и предпринимательству должно быть тесно интегрировано с качественным образованием и не только отражать требования качественного образования, но и создавать собственную независимую систему содержания, обеспечивая теоретическую поддержку университетам для осуществления профессиональной интеграции инноваций и реализации «скоординированного про-

движения нравственного воспитания и образования в области инноваций и предпринимательства» [6].

Практические исследования системы обучения массовому предпринимательству и массовым инновациям. Практические исследования системы преподавания инноваций и предпринимательства в Китае в основном делятся на две категории. Первая категория ориентирована на выбор конкретных университетов или регионов в качестве объектов исследования и анализ региональных и персонализированных путей интеграции профессионального и инновационного образования. Ган Ялуань на основе выборки из 16 университетов провинции Шэньси проводит системный анализ характеристик учебных программ и выводит закономерности внутренней взаимосвязи между образованием в области инноваций и предпринимательства, профессиональным образованием и общим образованием. Он разрабатывает систему обучения инновациям и предпринимательству, которая объединяет три основные платформы: «базовые знания + навыки + практика» [7]. Пэн Чжэньфан с группой исследователей проводят анкетирование по вопросам преподавания инноваций и предпринимательства в Северо-Китайском технологическом университете и предлагают использовать уровневый подход к преподаванию инноваций и предпринимательству, следуя принципу баланса спроса и предложения, и создать всеобъемлющую и открытую экосистему обучения для данного профиля [8]. Ма Юнбинь, взяв в качестве примера Университет Цинхуа и объединив результаты исследования по отслеживанию учебных планов 9 пилотных университетов по инновационному и предпринимательскому образованию и 10 обычных университетов, делает вывод о том, что в китайском инновационно-предпринимательском образовании существуют такие проблемы, как недостаточное внимание к проектированию системы, неразумная структура учебных планов, однообразие методов обучения и разрыв между теорией и практикой. Он предлагает начать с интеграции обязательных и факультативных курсов, а также узкопрофильных компонентов, чтобы создать эффективную экосистему обучения инновациям и предпринимательству [9]. Ху Тиншэн, сравнив исследовательские, педагогические и профессиональные университеты, заключает, что обучение массовому предпринимательству и инновациям в высших учебных заведениях должно следовать законам высшего образования, интегрироваться в планы учебной и профессиональной подготовки, а также подчеркивать идеи дифференцированного развития интеграции специализации и предпринимательства в зависимости от типа университета [10].

Вторая категория исследований фокусируется на конкретных специальностях и изучает адаптированные к отдельным дисциплинам практические пути интеграции профессиональных инноваций. Чжан Тяньмэй с соавторами, принимая во внимание особенности учебной подготовки студентов-строителей, создает трехкомпонентную систему учебных программ «аудиторные занятия + практические занятия + внеаудиторные мероприятия», направленную на развитие инновационных и предпринимательских способностей студентов [11]. Чжан Цзин, рассмотрев проблемы расплывчатых целей обучения, неполного содержания, монотонных форм и отрыва от основной специальности в практике предпринимательского образования на экономических и управленческих специальностях, предлагает использовать поэтапное развитие как основную линию, а формирование компетенций – как ядро. Этот подход создает двустороннюю интегрированную модель практического обучения, систему практической учебной программы, ориентированную на развитие компетенций, и многогранную платформу для практики инноваций и предпринимательства, формируя богатую, хорошо структурированную и разнообразную систему образовательной практики в области инноваций и предпринимательства. Это обеспечивает практическое руководство для различных специальностей по интеграции профессионального и предпринимательского образования [12].

Сравнительное исследование систем преподавания массового предпринимательства и массовых инноваций в университетах разных типов. Цинь Жуйлянь с группой исследователей разделяют высшие учебные заведения на три категории: ориентированные на исследования, ориентированные на обучение прикладным дисциплинам и ориентированные на развитие узкоспециализированных навыков (навыков высокой квалификации), – и выводят идеальные модели инновационного предпринимательского образования для каждого типа учреждений, предоставив рекомендации для разных вузов по интеграции специализаций и инноваций [13]. В частности, образование в области инноваций и предпринимательства в научно-исследовательских университетах должно опираться на их междисциплинарные преимущества, внедрять общеобразовательные программы для всех студентов и создавать теоретическую учебную программу, сочетающую базовые общеобразовательные курсы с базовыми профес-

сиональными курсами. Одновременно необходимо обеспечить студентам достаточно времени для самостоятельного обучения и практики, воспитывая новаторские таланты со всесторонне развитым кругозором, способностями и деловыми качествами. Е Цзяньхао предлагает, чтобы интеграция идеологических и политических элементов в образование в области инноваций и предпринимательства основывалась на фундаментальной задаче воспитания морали и развития талантов. Он формулирует восемь стратегий интеграции и четырехмерный путь их реализации, а также системно выстраивает теоретическую основу и практический план глубокой интеграции идеологического и политического образования с образованием в области инноваций и предпринимательства [14]. Группа авторов [15] выдвигают идею о том, что обучение инновациям и предпринимательству в университетах может осуществляться с использованием метода ТРИЗ (теория решения изобретательских задач). Они предлагают четырехкомпонентную модель перехода, которая включает в себя уровневую систему обучения, реформу диверсифицированного преподавания, включение в учебный процесс платформы CAI-практикумов и двустороннюю модель практической деятельности. Это обеспечивает воспроизводимую практическую парадигму для глубокой интеграции ТРИЗ и образования в области инноваций и предпринимательства [15]. Се Лин пишет о необходимости включения в систему учебных программ по инновациям и предпринимательству в прикладных университетах теоретической и практической учебных программ [16], подчеркивая цель подготовки практических специалистов и усиливая глубокую интеграцию прикладного обучения и профессиональных навыков, что в значительной степени соответствует позиционированию Хэйхэского университета как прикладного пограничного вуза в области подготовки кадров.

Обзор китайских и международных исследований

В целом китайские и зарубежные исследования по интеграции специализации и инноваций содержат ряд ценных результатов, проясняющих основное содержание, базовый вектор и практическое направление объединения, что обеспечивает теоретическую поддержку и практическое руководство для университетов в его осуществлении. Однако по-прежнему сохраняются три серьезные проблемы. Во-первых, исследования и практика интеграции профессионального и инновационного образования в региональных университетах, особенно в приграничных регионах, относительно слабы: не сформирован научно обоснованный комплекс работы, мало накопленных репрезентативных результатов, – что не позволяет в полной мере реализовать ведущую роль приграничных университетов в возрождении сельских районов и развитии порубежных территорий, а также препятствует эффективному осуществлению стратегии открытия образования для севера. Во-вторых, в исследованиях интеграции проявляются такие проблемы, как недостаточный профессионализм исследователей, узкий охват выборки и слабая убедительность выводов. Существующие результаты в основном носят качественный характер, им не хватает эмпирических исследований, основанных на анализе больших выборок данных и всестороннем применении множества моделей. Необходимо повысить уровень научной достоверности и актуальности изысканий. В-третьих, исследованиям не хватает теоретической глубины и уделяется недостаточное внимание таким ключевым вопросам, как инновационные методы ТРИЗ, теоретические модели интеграции специализированных инноваций, а также системы индексов оценки, что затрудняет руководство стандартизированным и систематическим продвижением работы по интеграции инноваций в вузах. Таким образом, исходя из преимуществ географического положения приграничных университетов, а также из их собственных образовательных особенностей, поиск эффективных путей интеграции профессионального и инновационного образования остается ключевым направлением современной академической и университетской практики, а также основной задачей Хэйхэского университета в проведении соответствующих исследований и их реализации на практике.

Особенности и преимущества университета

Университет расположен в городе Хэйхэ – одном из первых китайских приграничных городов, открытых для внешнего сотрудничества, – и находится на противоположном берегу реки Хэйлунцзян от русского города Благовещенска. Хэйхэский университет является единственным в Китае регулярным высшим учебным заведением, предоставляющим обучение по программам бакалавриата, вдоль более чем 4 300-километровой границы между Китаем и Россией. Используя преимущества своего географического положения, поддерживая многолетнее сотрудничество с Россией и тем самым служа национальной стратегии, университет сформировал отличительные черты и значительные преимуще-

ства в таких областях, как культурный и образовательный обмен опытом с российской стороной, исследование и продвижение инновационных методов ТРИЗ, а также подготовка прикладных специалистов, что обеспечивает прочную основу для содействия интеграции специализации и инноваций и реализации программы открытия образования для северных регионов.

Ярко выраженные особенности сотрудничества с Россией, прочная основа интернационализации образования. С 1989 г. университет сотрудничает и обменивается опытом почти с 30 российскими университетами, включая Благовещенский государственный педагогический университет, Вятский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный университет и Комсомольский-на-Амуре государственный университет, а также поддерживает долгосрочные и стабильные стратегические партнерства с 22 университетами. Вуз активно изучает практическую модель подготовки кадров в соответствии с принципом «специализация + русский язык + практика» и применяет шесть китайско-российских программ сотрудничества в сфере образования. Это позволяет координировать работу над подготовкой кадров с российскими университетами, а также растить специалистов широкого профиля, обладающих профессиональными знаниями, международным кругозором и умением говорить на русском языке.

Университет придает большое значение программам академической мобильности для преподавателей. Половина штатных преподавателей, научных сотрудников и администраторов Хэйхэского университета имеют опыт преподавания, стажировок, проведения исследований и изысканий, а также участия в международных академических мероприятиях за рубежом, что способствует обновлению образовательных концепций и повышению уровня педагогической деятельности и научных исследований. В то же время университет создал в России шесть китайско-российских баз практического обучения, среди которых предоставляющая высококачественную платформу для межкультурного сотрудничества «Практическая учебная база Хэйхэского университета и Амурского отделения Союза художников России», получившая статус национальной базы внеуниверситетской практической подготовки для обучающихся.

Под эгидой одобрения Министерства образования КНР в Хэйхэском университете были созданы национальный «Центр русского языка», национальная китайско-российская база практического обмена студентами, а также базы для подготовки учащихся к обучению в России. В сотрудничестве с Комсомольским-на-Амуре государственным университетом была создана первая в стране китайско-российская научно-исследовательская база для внедрения и продвижения методологии ТРИЗ. Опираясь на эти пять баз для китайско-российских обменов, университет неоднократно проводил программы повышения квалификации на государственном, провинциальном и муниципальном уровнях для учителей русского языка, студентов, выезжающих в Россию на обучение, и сотрудников внешнеполитических ведомств, постепенно становясь передовым центром обмена и сотрудничества Китая с Россией, сформировав отличительную особенность российско-ориентированного образования: систематическая подготовка кадров, регулярные обмены и сотрудничество, широкие сферы взаимодействия, поддерживающие бренд деятельность и проекты, а также международное распространение и продвижение.

В ходе длительного процесса развития в статусе приграничного вуза Хэйхэский университет одержал ряд знаковых побед, что еще раз демонстрирует сильные стороны организации обучения:

– Первый вуз, определенный Министерством образования КНР для реализации «Китайско-российских программ совместной подготовки бакалавров».

– Первая в стране база подготовки к обучению в России, созданная совместно с Китайским центром образовательных обменов.

– Первый вуз, получивший возможность создать государственную китайско-русскую базу молодежного и студенческого обмена и «Русский центр».

– Первое место в стране по количеству студентов, обучающихся на базе подготовки к обучению в России.

– Первая в Китае база подготовки молодых художников создана при Хэйхэском университете в сотрудничестве с МГАХИ им. В. И. Сурикова.

– Создание на базе университета первой в стране китайско-российской базы по исследованию и продвижению методологии ТРИЗ.

– Основание первого в китайских вузах музея истории китайско-советского сопротивления во время войны против Японии.

– Учреждение первого в Амурской области Института Конфуция совместно с Благовещенским государственным педагогическим университетом.

– Открытие первой зарубежной творческой мастерской (студии) академика РАХ, ректора МГАХИ им. В. И. Сурикова Анатолия Александровича Любавина при китай-

ском университете.

Преимущества инновационной методологии ТРИЗ в исследованиях и продвижении интеграции специализации и инноваций. В 2007 г. правительство Китая выбирает провинцию Хэйлунцзян в качестве пилотного региона для внедрения инновационной методологии ТРИЗ. При содействии Управления науки и технологий города Хэйхэ Департамент науки и технологий провинции Хэйлунцзян устанавливает сотрудничество с кафедрой преподавания теории ТРИЗ Комсомольского-на-Амуре государственного политехнического университета через вузовский отдел международных отношений. В августе того же года в Хэйхэском университете успешно проходит первый национальный обучающий курс по теории ТРИЗ, что кладет начало развитию и продвижению теории ТРИЗ в китайских университетах.

В апреле 2008 г. Хэйхэский университет и Управление науки и техники города Хэйхэ совместно учреждают Хэйхэский научно-исследовательский институт теории ТРИЗ, первое в системе высшего образования Китая учреждение, посвященное исследованиям в области ТРИЗ. В июле 2009 г. в сотрудничестве создается «База исследования и продвижения ТРИЗ Хэйхэского университета и Комсомольского-на-Амуре государственного политехнического университета». Функционал базы объединяет теоретические исследования, образование и просвещение, практическое применение и техническую поддержку, закладывая прочную основу для исследований и распространения теории ТРИЗ. В августе 2024 г. университет успешно проводит Китайско-российский симпозиум по методологии инноваций, который еще более углубляет академическое сотрудничество между Китаем и Россией в области инновационных методов.

В 2010 г., с официального одобрения Департамента науки и технологий провинции Хэйлунцзян и Комитета по делам штатного расписания и организационной структуры, Хэйхэский научно-исследовательский институт теории ТРИЗ преобразуется в Хэйлунцзянский научно-исследовательский институт теории ТРИЗ. Опираясь на преимущество сотрудничества нашего университета с Россией и на накопленный научный и исследовательский опыт, институт сосредоточивает работу на академических исследованиях, просветительской деятельности, практическом применении и сервисной поддержке методов технологического инновационного подхода ТРИЗ. Он стремится к воспитанию талантливых новаторов, повышению инновационного потенциала малых и средних предприятий и внесению вклада в строительство инновационной провинции и прогрессивной страны. В настоящее время институт является лидером в области теоретических исследований и практики ТРИЗ и в провинции Хэйлунцзян, и во всей Китайской Народной Республике.

В институте находится китайско-российская база исследований и продвижения ТРИЗ, включающая семь экспериментальных и практических объектов, таких как учебный зал по теории ТРИЗ, инновационная лаборатория, лаборатория разработки программного обеспечения и лаборатория 3D-печати, а также китайско-российская мастерская по инновациям и производству для студентов университетов, обеспечивающая всестороннюю материально-техническую поддержку для интеграции профессионального и инновационного практического обучения. Коллектив обладает высокой квалификацией и высоким уровнем организации. В настоящее время в институте работают более 20 сотрудников, в том числе 5 штатных и более 10 по совместительству. Для участия в различных проектах института были специально приглашены 7 экспертов из других регионов Китая и из-за рубежа, а также специалисты по промышленности. В их число входят 3 известных зарубежных эксперта, 2 китайских эксперта и 2 отраслевых эксперта. По состоянию на май 2018 г. четыре сотрудника института получили сертификацию ТРИЗ второго уровня.

В университете создана кафедра учебно-методической и исследовательской работы по общему курсу теории ТРИЗ, которой принадлежит ведущая роль в обучении студентов бакалавриата исследованию методов ТРИЗ. После создания университетом Института инноваций и предпринимательства наименование кафедры меняется на кафедру ТРИЗ и инновационно-предпринимательской деятельности, включив образование в области инноваций и предпринимательства в систему преподавания и сформировав новую модель для теоретических исследований и образования.

Хэйхэский университет оказывает значительное академическое влияние в области ТРИЗ. Хэйлунцзянский научно-исследовательский институт теории ТРИЗ является постоянным членом Совета Ассоциации по методам технологических инноваций провинции Хэйлунцзян. Главный научный сотрудник института, профессор Цао Фуцюань – избранный исполнительный заместитель генерального секретаря Ассоциации. В рамках работы Ассоциации функционирует профессиональный комитет по инновационному образованию, и профессор Цао Фуцюань является председателем этого комитета, что

еще больше укрепляет ведущую роль нашего университета в области инновационного образования в рамках ТРИЗ. В 2011 г. учебник «Инновационное мышление и ТРИЗ» получает первую премию за достижения в области преподавания на уровне провинции. В 2017 г., на основе результатов исследований «локализованной» теоретической системы «С-ТРИЗ» и предыдущего педагогического опыта, разрабатывается курс «+ТРИЗ», а составленное и отредактированное силами института учебное пособие «Тренинг по инновационному мышлению» выпускает издательство «Высшее образование». После публикации пособие используется многими университетами в качестве учебного материала для повышения квалификации преподавателей в области инновационных методик, а также в качестве справочника для конкурсов и применяется во многих университетах и профессиональных колледжах. После запуска курса Хэйхэский университет проводит 11 циклов педагогической практики, постоянно оптимизируя и совершенствуя его. В ноябре 2024 г. учебник полностью перерабатывается, тщательно разрабатываются и записываются 500 минут новых микролекций, а также создается и дополняется большое количество новых учебных ресурсов. В июле 2025 г. курс запускается на основных китайских образовательных платформах.

Приоритетные направления работы

Создание профессиональной и творческой интегрированной системы учебных программ, основанной на концепции OBE (Outcome-Based Education). Следуя стратегии развития «одна линия, два крыла», где адаптация к местным условиям исследований ТРИЗ и построение ее теоретической системы берутся в качестве основной линии, а обучение инновациям на основе ТРИЗ и комплексная инновационная практика для студентов вуза – в качестве «внутренней части крыла», опираясь на особенности инновационного-предпринимательского образования, сформированные нашим университетом за многие годы, на основе модели обучения ТРИЗ «одна стандартизация и пять сопутствующих строительств» мы объединяем результаты исследований теории S-ТРИЗ с практикой преподавания, чтобы напрямую преобразовать результаты исследований теории инноваций в преподавание дисциплин инновационно-предпринимательского профиля и руководство комплексной инновационной практикой учащихся вуза, тем самым создавая систему учебного плана по программе «инновационно-предпринимательское образование «+ТРИЗ+» с китайско-российской спецификой.

Во-первых, необходимы оптимизация учебной программы и содействие ее реформированию. Основываясь на национальных стандартах качества преподавания по программам бакалавриата в рамках общего высшего образования и соблюдая новые требования аудита и оценки, а также аккредитации программ подготовки преподавательского состава, мы настаиваем на ориентации на студента, на результаты обучения и непрерывное совершенствование. Мы интегрируем и модернизируем существующие учебные ресурсы, а также реконструируем первоначальный курс «Инновационное мышление и методы», который изначально предназначался для студентов гуманитарных и социальных наук, факультетов искусств и спорта, а также профессионального образования, и курс «Основы предпринимательства», предлагавшийся всем студентам этих специальностей, в курс «Основы инноваций и предпринимательства», тем самым повышая системность и адресность курса. Продолжается работа по созданию демонстрационного курса по идеологическому и политическому воспитанию «Инновационное мышление и методы», организованы составление и издание учебника «Теория ТРИЗ» для студентов естественнонаучных и технических специальностей, а также ведется работа над совершенствованием системы учебных ресурсов.

Во-вторых, необходима активизация процессов создания практико-ориентированной системы обучения, которая во время подготовки кадров выявит особенности и акцентирует особое внимание на характерных навыках, составляющих деятельность прикладных специалистов. С учетом профессиональных особенностей учебного заведения и преимуществ его местоположения разрабатывается целевое содержание практического обучения, в полной мере используются существующие площадки для практических занятий, ведется активный поиск новых баз для практического обучения, преподаватели и студенты поощряются к разработке гибких и разнообразных методов практического обучения, оказывается всестороннее содействие глубокой интеграции теоретического и практического обучения и повышению практических новаторских способностей студентов.

В-третьих, необходимо способствовать информатизации учебного процесса и расширению охвата образовательных услуг. Должны быть записаны онлайн-ресурсы МООС, такие как «Основы инноваций и предпринимательства», чтобы обеспечить системную практическую подготовку для студентов, заинтересованных в изучении

данной дисциплины, с целью предоставлять высококачественную среду и поддержку для студентов-предпринимателей, а также добиться всестороннего охвата и точности в образовании в области инноваций и предпринимательства.

Совершенствование практической системы обучения в рамках интеграции специализации и инноваций, укрепление единства знания и действия. На основе китайско-российской базы ТРИЗ осуществляется деятельность по углублению сотрудничества между учебными заведениями, органами местного самоуправления и предприятиями, проводятся комплексные практические мероприятия в области инноваций и предпринимательства, ориентированные на рыночные и корпоративные инновационные потребности, формируются уникальные бренды инновационной и предпринимательской деятельности, а также строится практическая система обучения, интегрирующая предпринимательское образование с профессионально-техническим и общим образованием, с целью всестороннего повышения инновационного духа, предпринимательской осведомленности и креативного и предпринимательского потенциала учащихся.

Во-первых, ведется работа над созданием многопрофильной платформы для инновационно-предпринимательской практики. Расширяются рамки сотрудничества с университетами внутри страны и за рубежом, совместно организовываются летние и зимние лагеря, а также студентам предоставляются возможности для межкультурного обмена и научных исследований. Должен быть создан механизм регулярного сотрудничества с образовательными и научно-исследовательскими учреждениями в соседних странах, таких как Россия, должны регулярно организовываться салоны инноваций в области науки и техники, на которых будут проводиться семинары и представлены доклады ведущих китайских и зарубежных экспертов и ученых, чтобы стимулировать инновационное мышление и исследовательский интерес студентов.

Во-вторых, в полной мере должна быть реализована основная функция китайско-российской базы ТРИЗ. С использованием в качестве платформ таких масштабных конкурсов и проектов, как конкурс инноваций и предпринимательства для учащихся высших учебных заведений «Интернет +», конкурс внеклассных академических научно-технических работ студентов университетов «Кубок вызова», конкурс инновационных проектов «Кубок Китая по ТРИЗ» и программ учебных тренингов по инновациям и предпринимательству для студентов вузов, создается ряд ориентированных на практическое применение узнаваемых брендов массового предпринимательства и инновационной практики, которые продвигают идею о повышении качественных характеристик обучения, преподавания и креативных начинаний учащихся через соревнование и демонстрацию.

В-третьих, нужно ускорить создание внеуниверситетских баз инноваций и предпринимательства. С опорой на Комитет по инновационному образованию Исследовательской ассоциации методов технологических инноваций провинции Хэйлунцзян углубляется сотрудничество с университетами внутри и за пределами провинции, Управлением науки и технологий города Хэйхэ, муниципальной ассоциацией науки и техники, ассоциацией малых и микропредприятий и т. д., чтобы расширить сеть внеуниверситетских баз обучения и инкубации инноваций и предпринимательства, создать индустриальные парки и предоставить студентам реальные практические навыки в сфере предпринимательства и техническую поддержку.

В-четвертых, необходимо оказывать содействие инновациям в методах и инструментах обучения. Должны исследоваться и разрабатываться новые методики обучения и вспомогательные инструменты, подходящие для комплексного преподавания инноваций в предпринимательстве, повышающие интерактивность обучения и вовлеченность студентов, улучшающие эффективность обучения и способствующие глубокой интеграции инновационно-предпринимательского образования с профессиональным образованием.

Опора на научно-исследовательские платформы университета для содействия коммерциализации (внедрению) результатов инновационной и предпринимательской деятельности студентов. В строгом соответствии с требованиями «Положения о порядке управления коммерциализацией (внедрением) результатов студенческой инновационной и предпринимательской деятельности Хэйхэского университета» особое внимание нужно уделить внедрению результатов исследований и достижений студентов. В полной мере следует использовать уникальные ресурсы: китайско-российская база ТРИЗ, пилотная зона свободной торговли Китая (провинция Хэйлунцзян) в районе Хэйхэ, Центр обслуживания интеллектуальной собственности вузов Дальнего Востока и Пункты создания образцовой базы инновационной и предпринимательской деятельности вузов провинции Хэйлунцзян, – а также задействовать наши преимущества в географическом

положении, оказывать поддержку индустриализации инновационных достижений и помогать студентам преобразовывать свои новаторские идеи в реальную производственную силу. Данная стратегия предполагает конкретные шаги.

Во-первых, необходимо укреплять командную работу и стимулировать совместные инновации: создать специальный фонд для инноваций и предпринимательства, организовывать семинары по командообразованию, разработать платформу для совместных инноваций, поощрять студентов к формированию междисциплинарных команд в области инноваций и предпринимательства, а также развивать у студентов дух командной работы и навыки совместных инноваций.

Во-вторых, создать платформу для демонстрации и обмена достижениями. Регулярно проводить конкурсы инноваций, соревнования по предпринимательству и презентации проектов, чтобы предоставить студентам возможность продемонстрировать свой творческий потенциал, отточить деловые навыки и установить связи с рыночными ресурсами, тем самым повышая их предпринимательскую практику и возможности по управлению проектами.

В-третьих, совершенствовать систему услуг по развитию предпринимательства. Вести работу над созданием центра предпринимательской инкубации, который будет предоставлять студентам-предпринимателям комплексные услуги, такие как консультирование по бизнес-планированию, анализ рынка, подбор венчурного капитала и подача заявок на патенты, оказывая всестороннюю поддержку начинающим предпринимателям в преобразовании инновационных идей в жизнеспособные предпринимательские проекты, помогая им реализовать свои предпринимательские мечты и способствуя всестороннему развитию инновационных и предпринимательских способностей студентов.

Заключение и перспективы

Следование духу Национальной конференции по образованию и содействию открытости образования для северных регионов является важной миссией для университетов приграничных регионов. Внедрение образовательной модели «интеграция специализации и инноваций» в весь процесс подготовки кадров является ключевым путем для прикладных университетов в реформировании системы обучения, повышении качества образования и выполнении национальных стратегий. Будучи уникальным приграничным университетом, расположенным на китайско-российской границе, Хэйхэский университет обладает особыми преимуществами в содействии интеграции профессионального и инновационного образования благодаря своим отличительным особенностям обмена и сотрудничества с Россией, мощному исследовательскому потенциалу в области инновационных методов ТРИЗ и комплексной системе практического обучения.

В дальнейшем Хэйхэский вуз будет руководствоваться концепцией OBE (обучение, ориентированное на результат), сосредоточившись на трех ключевых областях: оптимизация системы учебных программ, построение практической платформы и повышение эффективности внедрения результатов. Университет продолжит углублять реформу учебной программы по инновационному и предпринимательскому образованию по принципу «+ТРИЗ+», будет способствовать глубокой интеграции профессионального образования и образования в области инноваций и предпринимательства, постоянно повышать новаторский дух, предпринимательскую осведомленность и инновационные и предпринимательские способности учащихся, а также будет стремиться к воспитанию большего числа ориентированных на практическую работу талантливых новаторов, способных адаптироваться к развитию в новых условиях, служить национальным стратегиям и обладать международным видением. В то же время университет продолжит углублять китайско-российское сотрудничество в области инновационных методов и образования, обобщать практический опыт профессиональной и инновационной интеграции в приграничных университетах, предоставлять практическую модель для развития профессиональной и инновационной интеграции в приграничных университетах нашей страны и вносить вклад в развитие высококачественного высшего образования в КНР, служа стратегии открытия образования для севера и способствуя построению государства инновационного типа.

ЛИТЕРАТУРА

1. 王鵬. 職業學系學生創新創業競賽現況分析及「四合一」創新創業教學模式建構研究：碩士學位論文. – 廣西師範大學, 2021 = Ван, Пэн. Анализ текущего состояния конкурсов инноваций и предпринимательства среди студентов профессиональных колледжей и исследование построения модели обучения инновациям и предпринимательству «четыре в одном» : магистерская диссертация / Ван Пэн. – Гуансиский педагогический университет, 2021.

2. 劉穎, 王永振. 專業化與創新融合背景下現代職業教育發展研究：基於劉愛麗檔案資料 // 太原市職業技術學院學報. – 2025. – 第 3 期. – 第 54–56 頁 = Лю, Ин. Исследование развития современного профессионального образования в контексте интеграции специализации и инноваций: на основе архивных материалов Луи Айли / Лю Ин, Ван Юнчжэнь // Журнал Тайюаньского городского профессионально-технического колледжа. – 2025. – № 3. – С. 54–56.

3. 黃兆新, 郭麗英. 大學創業教育課程體系建構的關鍵問題 // 教育發展. – 2012. – 第 32 卷. – 第 19 期. – 第 81–84 頁 = Хуан, Чжаосинь. Ключевые вопросы построения системы курсов предпринимательского образования в вузах / Хуан Чжаосинь, Го Лиин // Развитие образования. – 2012. – Т. 32, № 19. – С. 81–84.

4. 郭明. 應用型大學學生創業精神培養的本質與途徑研究 // 公共關係世界. – 2026. – 第 2 期. – 第 77–79 頁 = Го, Мин. Исследование сущности и путей воспитания предпринимательского духа студентов в прикладных вузах / Го Мин // Мир связей с общественностью. – 2026. – № 2. – С. 77–79.

5. 孫瑞敏. 國內外學校體育創新創業教育的比較研究 // 第十一屆全國體育科學大會論文集 / 中國體育科學學會. – 上海體育學院, 2019 = Сунь, Жуйминь. Сравнительное исследование инновационно-предпринимательского образования в сфере физической культуры в школах Китая и зарубежных стран / Сунь Жуйминь // Сборник тезисов XI Всекитайского конгресса по спортивной науке / Китайское общество спортивной науки. – Шанхайский институт физической культуры, 2019.

6. 王佔仁. 大學創新創業教育「三整合」體系建構研究 // 中國高等教育. – 2017. – 第 6 期. – 第 86–90 頁 = Ван, Чжаньжэнь. Исследование системы «трех интеграций» инновационно-предпринимательского образования в вузах / Ван Чжаньжэнь // Высшее образование в Китае. – 2017. – № 6. – С. 86–90.

7. 甘亞鑾, 陳坤虎, 王紅梅.高校創新創業教育有效性研究：基於陝西省 16 所高校樣本 // 科技創業學報. – 2023. – 第 36 卷. – 第 8 期. – 第 162–168 頁 = Гань, Ялуань. Исследование эффективности инновационно-предпринимательского образования в вузах: на основе выборки из 16 университетов провинции Шэньси / Гань Ялуань, Чэнь Куньху, Ван Хунмэй // Журнал научно-технического предпринимательства. – 2023. – Т. 36, № 8. – С. 162–168.

8. 彭振芳、林秀梅、程科. 建構學生創業教育課程體系的循序漸進模式：以華北理工大學為例 // 無錫商業職業技術學院學報. – 2015. – 第 15 卷. – 第 4 期. – 第 53–60 頁 = Пэн, Чжэньфан. Ступенчатая модель построения системы курсов предпринимательского образования для студентов: на примере Северо-Китайского университета науки и технологий / Пэн Чжэньфан, Линь Сюмэй, Чэн Кэ // Журнал Усиского профессионально-технического колледжа коммерции. – 2015. – Т. 15, № 4. – С. 53–60.

9. 馬永斌、薄哲. 建構創新創業教育課程生態系統的路徑：以清華大學創業教育為例 // 高等工程教育研究. – 2016. – 第 5 期. – 第 137–150 頁 = Ма, Юнбинь. Пути построения экосистемы курсов инновационно-предпринимательского образования: кейс-анализ предпринимательского образования в Университете Цинхуа / Ма Юнбинь, Бо Чжэ // Исследования в области высшего инженерного образования. – 2016. – № 5. – С. 137–150.

10. 胡廷生、侯永雄. 不同類型大學創業教育的比較分析 // 學校黨建與思想教育. – 2010. – 第 32 期. – 第 81–83 頁 = Ху, Тиншэн. Сравнительный анализ предпринимательского образования в вузах различных типов / Ху Тиншэн, Хоу Юнсюн // Партийное строительство и идейное воспитание в школах. – 2010. – № 32. – С. 81–83.

11. 張天梅, 何豔紅, 高春. 「建築」專業創新創業教育課程體系的研究與建構 // 中國外商投資. – 2012. – 第 14 期. – 第 257–258 頁 = Чжан, Тяньмэй. Исследование и построение системы курсов инновационно-предпринимательского образования по специальности «Строительство» / Чжан Тяньмэй, Хэ Яньхун, Гао Чунь // Иностранные инвестиции в Китае. – 2012. – № 14. – С. 257–258.

12. 張靜. 將創新創業教育融入經濟管理專業人才培養的探索研究 // 創新創業理論與實踐. – 2022. – 第 5 卷. – 第 1 期. – 第 63–66 頁 = Чжан, Цзин. Исследование путей интеграции инновационно-предпринимательского образования в подготовку по экономическим и управленческим специальностям / Чжан Цзин // Теория и практика инноваций и предпринимательства. – 2022. – Т. 5, № 1. – С. 63–66.

13. 秦瑞蓮, 王旭. 職業院校畢業生就業現況及應對之道 // 遼寧醫科大學學報（社會科學版）. 2010. 第 8 卷 第 2 期. 第 75–77 頁 = Цинь, Жуйлянь. Современное состояние трудоустройства выпускников профессиональных колледжей и пути его решения / Цинь Жуйлянь, Ван Сюй // Вестник Ляонинского медицинского университета (общественные науки). – 2010. – Т. 8, № 2. – С. 75–77.

14. 葉建豪. 將思想政治要素融入創新創業教育課程的途徑與策略 // 塑膠包裝. 2025. 第 35 卷 第 3 期. 第 447–450 頁 = Е, Цзяньхао. Пути и стратегии интеграции идеологических и политических элементов в курсы инновационно-предпринимательского образования / Е Цзяньхао // Производство пластика. – 2025. – Т. 35, № 3. – С. 447–450.

15. 張偉, 梁紅亞, 陳傲策. 基於 TRIZ 的創新創業實踐教學體系建構及教學改革實踐 // 實驗室科學. 2025. 第 28 卷 第 1 期. 第 97–100 頁 = Чжан, Вэй. Построение системы практического обучения инновациям и предпринимательству на основе ТРИЗ и практика реформы преподавания / Чжан Вэй, Лян Хунъя, Чэнь Аоцэ // Лабораторная наука. – 2025. – Т. 28, № 1. – С. 97–100.

16. 謝琳. 福建省本科創新創業教育課程系統研究：碩士學位論文. – 廈門大學, 2018 = Се, Лин. Исследование системы курсов инновационно-предпринимательского образования в бакалавриате провинции Фуцзянь : магистерская диссертация / Се Лин. – Сямыньский университет, 2018.

REFERENCES

1. 王鵬. 職業學系學生創新創業競賽現況分析及「四合一」創新創業教學模式建構研究：碩士學位論文. – 廣西師範大學, 2021 = Wang, Peng. (2021). An analysis of the current state of innovation and entrepreneurship com-

petitions among vocational college students and research on constructing a “four-in-one” innovation and entrepreneurship education model. Guangxi Normal University.

2. 劉穎, 王永振. 專業化與創新融合背景下現代職業教育發展研究：基於劉愛麗檔案資料 // 太原市職業技術學院學報 = Liu, Ying, Wang, Yongzhen. (2025). A study on the development of modern vocational education in the context of integrating specialization and innovation: Based on the archival materials of Rewi Alley. *Journal of Taiyuan Urban Vocational College*, *3*, 54–56.

3. 黃兆新, 郭麗英. 大學創業教育課程體系建構的關鍵問題 // 教育發展. – 2012. – 第 32 卷. – 第 19 期. – 第 81–84 頁 = Huang, Zhaoxin, Guo, Liying. (2012). Key issues in constructing an entrepreneurship education curriculum system in higher education institutions. *Education Development*, *32*(19), 81–84.

4. 郭明. 應用型大學學生創業精神培養的本質與途徑研究 // 公共關係世界. – 2026. – 第 2 期. – 第 77–79 頁 = Guo, Ming. (2026). A study on the essence of and approaches to cultivating an entrepreneurial spirit among students in applied universities. *Public Relations World*, *2*, 77–79.

5. 孫瑞敏. 國內外學校體育創新創業教育的比較研究 // 第十一屆全國體育科學大會論文集 / 中國體育科學學會. – 上海體育學院, 2019 = Sun, Ruimin. (2019). A comparative study of innovation and entrepreneurship education in physical education: China and abroad. *Abstracts of the 11th National Congress of Sports Science*. Shanghai University of Sport.

6. 王佔仁. 大學創新創業教育「三整合」體系建構研究 // 中國高等教育. – 2017. – 第 6 期. – 第 86–90 頁 = Wang, Zhanren. (2017). A study on constructing a “three-integration” system for innovation and entrepreneurship education in higher education institutions. *Higher Education in China*, *6*, 86–90.

7. 甘亞鑾，陳坤虎，王紅梅.高校創新創業教育有效性研究：基於陝西省 16 所高校樣本 // 科技創業學報. – 2023. – 第 36 卷. – 第 8 期. – 第 162–168 頁 = Gan, Yaluan, Chen, Kunhu, Wang, Hongmei. (2023). A Study on the effectiveness of innovation and entrepreneurship education in higher education institutions: Based on a sample of 16 universities in Shaanxi province. *Journal of Science and Technology Entrepreneurship*, *36*(8), 162–168.

8. 彭振芳、林秀梅、程科. 建構學生創業教育課程體系的循序漸進模式：以華北理工大學為例 // 無錫商業職業技術學院學報. – 2015. – 第 15 卷. – 第 4 期. – 第 53–60 頁 = Peng, Zhenfang, Lin, Xiumei, Cheng, Ke. (2015). A phased model for developing an entrepreneurship education curriculum system for students: A case study of North China University of Science and Technology. *Journal of Wuxi Institute of Commerce*, *15*(4), 53–60.

9. 馬永斌、薄哲. 建構創新創業教育課程生態系統的路徑：以清華大學創業教育為例 // 高等工程教育研究. – 2016. – 第 5 期. – 第 137–150 頁 = Ma, Yongbin, Bo, Zhe. (2016). Approaches to building an ecosystem for innovation and entrepreneurship education curricula: A case study of entrepreneurship education at Tsinghua University. *Research in Higher Engineering Education*, *5*, 137–150.

10. 胡廷生、侯永雄. 不同類型大學創業教育的比較分析 // 學校黨建與思想教育. – 2010. – 第 32 期. – 第 81–83 頁 = Hu, Tingsheng, Hou, Yongxiong. (2010). A comparative analysis of entrepreneurship education in different types of higher education institutions. *Party Building and Ideological Education in Schools*, *32*, 81–83.

11. 張天梅，何豔紅，高春. 「建築」專業創新創業教育課程體系的研究與建構 // 中國外商投資. – 2012. – 第 14 期. – 第 257–258 頁 = Zhang, Tianmei, He, Yanhong, Gao, Chun. (2012). Research and development of an innovation and entrepreneurship education curriculum system for the “construction” major. *Foreign Investment in China*, *14*, 257–258.

12. 張靜. 將創新創業教育融入經濟管理專業人才培養的探索研究 // 創新創業理論與實踐. – 2022. – 第 5 卷. – 第 1 期. – 第 63–66 頁 = Zhang, Jing. (2022). Research on ways to integrate innovation and entrepreneurship education into economics and management degree programs. *Theory and Practice of Innovation and Entrepreneurship*, *5*(1), 63–66.

13. 秦瑞蓮，王旭. 職業院校畢業生就業現況及應對之道 // 遼寧醫科大學學報（社會科學版）. 2010. 第 8 卷 第 2 期. 第 75–77 頁 = Qin, Ruilian, Wang, Xu. (2010). Current status of employment for vocational college graduates and potential solutions. *Journal of Liaoning Medical University (Social Sciences)*, *8*(2), 75–77.

14. 葉建豪. 將思想政治要素融入創新創業教育課程的途徑與策略 // 塑膠包裝. 2025. 第 35 卷 第 3 期. 第 447–450 頁 = Ye, Jianhao. (2025). Methods and strategies for integrating ideological and political elements into innovation and entrepreneurship education courses. *Plastic Production*, *35*(3), 447–450.

15. 張偉，梁紅亞，陳傲策. 基於 TRIZ 的創新創業實踐教學體系建構及教學改革實踐 // 實驗室科學. 2025. 第 28 卷 第 1 期. 第 97–100 頁 = Zhang, Wei, Liang, Hongya, Chen, Aoce. (2025). Developing a practical training system for innovation and entrepreneurship based on TRIZ: A case study in teaching reform. *Laboratory Science*, *28*(1), 97–100.

16. 謝琳. 福建省本科創新創業教育課程系統研究：碩士學位論文. – 廈門大學，2018 = Xie, Ling. (2018). A study on the innovation and entrepreneurship education curriculum system for undergraduate programs in Fujian province. Xiamen University.

УДК 378.147.88:005+378.661
ББК Ч448.026.63+Ч448.026.843 ГРНТИ 14.35.07 Код ВАК 5.8.7

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА «ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ХИМИЯ» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИРТУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Ермишина Елена Юрьевна,
SPIN-код: 6033-3132
кандидат химических наук, доцент кафедры общей химии, Уральский государственный медицинский университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, ermishina.e.ya@mail.ru

Наронова Наталия Анатольевна,
SPIN-код: 8291-9645
кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей химии, Уральский государственный медицинский университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, edinstvennaya@inbox.ru

Белоконова Надежда Анатольевна,
SPIN-код: 7553-4090
доктор технических наук, заведующий кафедрой общей химии, Уральский государственный медицинский университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, belokonova@usma.ru

Шкиндер Наталья Леонидовна,
SPIN-код: 9579-1520
кандидат биологических наук, начальник учебно-методического управления, Уральский государственный медицинский университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, nshkinder@mail.ru

Моисеева Людмила Владимировна,
SPIN-код: 6526-2282
доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, momila2013@yandex.ru

Бадьина Татьяна Анатольевна,
SPIN-код: 6549-9142
старший преподаватель кафедры геологии и защиты в чрезвычайных ситуациях, Уральский государственный горный университет; учитель биологии, МОУ СОШ № 178, Российская Федерация, г. Екатеринбург, Tsiganova32@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: медицинские вузы; медицинское образование; студенты-медики; учебные дисциплины; экологическая химия; виртуальные лабораторные работы; лабораторный практикум; цифровые технологии; цифровая образовательная среда

АННОТАЦИЯ. Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации лабораторного практикума при организации учебного процесса с небольшой аудиторной учебной нагрузкой в условиях развития цифровых технологий. Целью исследования является проектирование архитектуры виртуального лабораторного практикума для масштабных потоков студентов первого курса педиатрического факультета Уральского государственного медицинского университета (г. Екатеринбург), посещающих факультативную дисциплину «Экологическая химия». Эмпирическую базу исследования составил сравнительный анализ результативности образовательного процесса с применением виртуальных лабораторных работ. Оценка эффективности обучения базировалась на верификации данных анкетирования студентов, мониторинге академической успеваемости и оценке составляющих когнитивной компетенции в условиях виртуальной симуляции химических процессов. Выделены пять значительных этапов становления лабораторного практикума за 15 лет существования дисциплины, включающие процессы проектирования, методическую разработку и внедрение виртуальных лабораторных работ на заключительном этапе. Эффективность применения виртуального практикума была оценена по таким показателям, как сформированность практических умений обучающихся, мотивация к изучению предмета. Показано, что виртуальные лабораторные работы выступают как эффективный инструмент пре-тренинга, способствующего развитию проблемно ориентированных когнитивных компетенций, что напрямую отражается на качестве выполнения лабораторных работ по смежным дисциплинам. Авторами была разработана уникальная методика проведения лабораторного практикума, основанная на виртуальных лабораторных работах. Данная методика обеспечивает организационную эффективность и масштабируемость обучения, успешно решая проблему ограниченного аудиторного времени, позволяет достигнуть эквивалентных образовательных результатов для больших потоков студентов, оптимизируя учебный процесс без потери качества преподавания дисциплины «Экологическая химия».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Методика организации лабораторного практикума факультативного курса «Экологическая химия» с использованием виртуальных технологий в медицинском вузе / Е. Ю. Ермишина, Н. А. Наронова, Н. А. Белоконова [и др.] // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 200–211.

© Ермишина Е. Ю., Наронова Н. А., Белоконова Н. А., Шкиндер Н. Л.,
Моисеева Л. В., Бадьина Т. А., 2026

METHODOLOGY FOR ORGANIZING A LABORATORY PRACTICAL COURSE IN THE OPTIONAL COURSE "ECOLOGICAL CHEMISTRY" USING VIRTUAL TECHNOLOGIES IN A MEDICAL UNIVERSITY

Ermishina Elena Yurievna,
Candidate of Chemistry, Associate Professor of Department of General Chemistry, Ural State Medical University, Russian Federation, Ekaterinburg

Naronova Natalia Anatolievna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of General Chemistry, Ural State Medical University, Russian Federation, Ekaterinburg

Belokonova Nadezhda Anatolievna,
Doctor of Technical Sciences, Head of Department of General Chemistry, Ural State Medical University, Russian Federation, Ekaterinburg

Shkinder Natalia Leonidovna,
Candidate of Biology, Head of Educational and Methodological Department, Ural State Medical University, Russian Federation, Ekaterinburg

Moiseeva Lyudmila Vladimirovna,
Doctor of Pedagogy, Professor, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

Badyina Tatiana Anatolievna,
Senior Lecturer of Department of Geology and Emergency Protection, Ural State Mining University; Biology Teacher, Municipal General Education Secondary School No. 178, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: medical universities; medical education; medical students; academic disciplines; environmental chemistry; virtual laboratory work; laboratory workshop; digital technologies; digital educational environment

ABSTRACT. The relevance of this study stems from the need to adapt laboratory practicals to the educational process with a light classroom load in the context of developing digital technologies. The aim of the study is to design the architecture of a virtual laboratory practical for large-scale influxes of first-year students in the Faculty of Pediatrics at the Ural State Medical University (Ekaterinburg) taking the elective course "Ecological Chemistry". The empirical basis of the study consisted of a comparative analysis of the educational process's effectiveness using virtual laboratory work. Evaluation of learning effectiveness was based on the verification of student survey data, monitoring of academic performance, and assessment of cognitive competence components in a virtual simulation of chemical processes. Five significant stages in the development of the laboratory practicum over the 15 years of the discipline's existence are identified, including the design processes, methodological development, and the final implementation of virtual labs. The effectiveness of the virtual practicum was assessed based on indicators such as the development of students' practical skills and motivation to study the subject. It is shown that virtual labs act as an effective pre-training tool, promoting the development of problem-oriented cognitive competencies, which directly impacts the quality of lab work in related disciplines. A unique methodology for conducting laboratory practicums based on virtual labs was developed. This methodology ensures organizational efficiency and scalability of training, successfully addressing the issue of limited classroom time, achieving equivalent educational outcomes for large student populations, and optimizing the educational process without compromising the quality of teaching in the discipline "Ecological Chemistry".

FOR CITATION: Ermishina, E. Yu., Naronova, N. A., Belokonova, N. A. et al. (2026). Methodology for Organizing a Laboratory Practical Course in the Optional Course "Ecological Chemistry" Using Virtual Technologies in a Medical University. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 200–211.

Введение

Развитие цифровых технологий существенно влияет на систему образования и способы организации учебного процесса. В последние годы в высших учебных заведениях активно внедряются дистанционные, гибридные и цифровые форматы обучения, которые позволяют расширить возможности преподавания и повысить доступность образования. Особенно актуальным становится использование таких технологий при изучении естественнонаучных дисциплин, в том числе химии, где традиционно важную роль играют экспериментальные и практические занятия. Современное медицинское образование требует подготовки специалистов, обладающих не только профессиональными знаниями, но и экологическим мышлением. Особое значение в подготовке будущих врачей имеют дисциплины «Химия» и «Экологическая химия», которые формируют фундаментальные знания о химических процессах в организме человека и воздействии окружающей среды на здоровье.

Цель исследования – проектирование архитектуры виртуального лабораторного практикума в процессе изучения факультативного курса «Экологическая химия» для масштабных потоков студентов (с учебной нагрузкой 2 академических часа в неделю), оценка качества усвоения теоретического базиса, практических навыков и когнитивных компетенций у студентов медицинского вуза в условиях виртуальной стимуляции химических процессов.

Обзор литературы

Разработка и внедрение лабораторных практикумов с применением технологий удаленного доступа обусловлены спецификой реализации дистанционных образовательных программ по химическим дисциплинам в высшей школе. В ряде исследований [8; 9], посвященных анализу опыта онлайн-обучения химии, подчеркивается эффективность дистанционных технологий в организации лекционных занятий, изложении теоретического базиса, проведении контрольно-оценочных мероприятий и мониторинге самостоятельной работы обучающихся. Применение специализированных образовательных платформ и электронных учебных курсов способствует повышению инклюзивности обучения и реализации индивидуальных образовательных траекторий.

Авторами [8; 9] систематизированы ключевые формы использования цифрового контента, включая мультимедийные презентации, учебные видеоматериалы, интерактивные задания и виртуальные химические лаборатории. Однако результаты эмпирических исследований (опросов студентов) свидетельствуют о том, что дистанционный формат воспринимается обучающимися преимущественно как вспомогательный компонент. На основании этого делается вывод о целесообразности использования дистанционных технологий в качестве комплементарного инструмента в рамках основных образовательных программ [8] либо как базового формата при реализации факультативных дисциплин [9].

В исследовании [1] анализируется концепция гибридного обучения, базирующаяся на конвергенции традиционных аудиторных занятий и дистанционных образовательных технологий. Данный формат обеспечивает синхронное взаимодействие с обучающимися как в условиях непосредственного присутствия в аудитории, так и в режиме удаленного подключения. Авторами [1] проведена систематизация методических особенностей организации лекционного курса, практических и лабораторных работ по химическим дисциплинам в техническом вузе. Технологическая основа реализации гибридной модели включает использование систем управления обучением, сервисов видео-конференц-связи, верифицированного цифрового контента и интерактивных виртуальных химических лабораторий. Интеграция указанных инструментов гарантирует инклюзивность образовательной среды и эквивалентность учебного опыта вне зависимости от географического положения студентов. Резюмируя результаты исследования, авторы обосновывают потенциал гибридного обучения как эффективного аддитивного компонента, расширяющего возможности классической дидактической системы преподавания химии в высшей школе [1].

В зарубежной научно-педагогической периодике значительное внимание уделяется модернизации дидактических систем преподавания химии и естественных наук для студентов медицинского и профильного химического профилей. Исследователи констатируют трансформацию классической лекционной модели в сторону активных образовательных технологий, среди которых приоритетное значение имеют проблемно ориентированное обучение, исследовательская деятельность и интеграция цифровых ресурсов. Данные методы детерминируют рост когнитивной вовлеченности студентов, способствуют развитию критического мышления и обеспечивают междисциплинарное понимание корреляции химических процессов с медико-экологическими проблемами.

Технологический аспект реализации подобных подходов раскрывается в работе [5], где предложена архитектура многоуровневого компьютерного моделирования. Согласно данной концепции, структура виртуальной лаборатории представляет собой иерархическую совокупность трех интерферирующих уровней: визуального, логического и объектного. Авторами обосновано, что такая декомпозиция системы обеспечивает высокую масштабируемость программного решения, поддержку многопользовательского интерфейса и возможность проведения симуляций в режиме реального времени.

Методологические аспекты реализации цифровых образовательных ресурсов (далее – ЦОР) детально проанализированы в исследовании [10]. Под ЦОР понимается комплексный инструментарий, включающий мультимедийный контент, интерактивные модели и виртуальные лабораторные практикумы. Подчеркивается, что использование цифровых технологий значимо повышает репрезентативность учебного материала и глубину когнитивного освоения динамики химических реакций. Визуализация молекулярных структур и механизмов взаимодействия способствует интериоризации сложных теоретических законов и понятий. Результаты педагогического эксперимента подтверждают гипотезу о том, что синергия цифровых ресурсов и традиционных методик детерминирует рост эффективности образовательного процесса и академической успеваемости.

Эффективность реализации дидактических задач в рамках лабораторного практикума детерминирована совокупностью факторов: временным ресурсом, капитало-

емкостью оборудования, требованиями техники безопасности, а также превалирующими когнитивными стилями студентов [12]. Наличие данных характеристик зачастую ограничивает потенциал традиционных лабораторных работ (далее – ЛР), что обусловливает поиск альтернативных решений, в частности внедрение виртуальных лабораторных симуляций. Данные цифровые инструменты обеспечивают верифицируемое моделирование экспериментальных процедур, способствуя глубокой интериоризации лабораторных процессов и росту психологической готовности студентов к работе с натурными объектами [12].

В современной научно-педагогической литературе [2; 4; 7; 12] систематизированы различные технологические подходы к проектированию виртуальных сред. В зависимости от архитектурного решения выделяют:

1. Программные симуляторы и тренажеры, обеспечивающие полную цифровизацию экспериментальной деятельности [4].

2. Лабораторные установки с удаленным доступом, представляющие собой программно-аппаратные комплексы для дистанционного управления реальным оборудованием в режиме реального времени [7].

3. Сетевые образовательные ресурсы, аккумулирующие методический контент, медиафайлы и интерактивные модули для самостоятельной практики [6; 11; 13].

Концептуально виртуальная образовательная лаборатория рассматривается не как дискретное программное обеспечение, а как высокотехнологичная интерактивная экосистема. Она интегрирует возможности прецизионного моделирования химических и физических процессов с гибким управлением переменными эксперимента в безопасной среде [2].

Подобная парадигма позволяет трактовать виртуальную лабораторию в двух аспектах: инструментальном (как программно-аппаратный комплекс) и процессуальном (как метод организации учебно-познавательной деятельности). Таким образом, в академической среде превалирует расширенная трактовка данного феномена: виртуальная лаборатория позиционируется как специфическая форма интерактивной экспериментальной деятельности, направленная на получение верифицируемого научного знания. Наибольшую релевантность данные технологии демонстрируют в цикле естественно-научных дисциплин.

Резюмируя вышеизложенное, следует констатировать, что цифровая трансформация образовательного пространства выступает детерминирующим фактором модернизации химического образования. Конвергенция дистанционных платформ, гибридных моделей и верифицированных цифровых образовательных ресурсов обеспечивает необходимую гибкость и инклюзивность дидактического процесса, расширяя его адаптивные возможности.

Имплементация инновационных педагогических моделей, модульных систем и интерактивных методик способствует значительной интенсификации образовательного процесса. Исследования подтверждают, что данные инструменты обеспечивают глубокую интериоризацию теоретического материала, развитие когнитивной самостоятельности и эффективное формирование профессиональных компетенций у студентов.

Тем не менее в академической среде превалирует мнение о невозможности полной замены традиционных форм обучения цифровыми аналогами. Данный тезис особенно актуален для практико-ориентированных модулей и экспериментальной деятельности, составляющих фундамент химических дисциплин. Наиболее перспективным признается интегративный подход, базирующийся на синергии классических методик и современных цифровых инструментов, что позволяет повысить не только качество подготовки, но и уровень учебной мотивации студентов.

В рамках данной парадигмы виртуальные лаборатории позиционируются как релевантный элемент дидактического комплекса наряду с 3D-моделированием, интерактивными квестами и цифровым видео экспериментом. Внедрение позволяет реализовывать стратегии исследовательского обучения с элементами автономного планирования, обеспечивая вовлеченность студентов и активизацию их познавательной деятельности.

Следовательно, научно-методическое совершенствование подходов к преподаванию химии и экологической химии является приоритетным вектором развития высшего медицинского образования.

Материалы и методы

Эмпирическую базу исследования составил сравнительный анализ результативности образовательного процесса с применением виртуальных лабораторных работ (далее – ВЛР) по элективной дисциплине «Экологическая химия». Объектом исследования являлись студенты первого курса педиатрического факультета ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Екатеринбург) (далее – УГМУ). Оценка эффективности обучения базировалась на верификации данных анкетирования студентов, мониторинге академической успеваемости (результаты текущего тестового контроля к

лекционному курсу и лабораторным работам) и оценке составляющих когнитивной компетенции.

В ретроспективе реализации ФГОС-3 и ФГОС-3+ (период с 2012 по 2026 гг.) отмечена значительная динамика численности контингента: от 15 человек в 2012–2013 уч. г. до 170 человек в 2025–2026 уч. г. В настоящее время образовательный процесс по данной дисциплине осуществляется кафедрой общей химии УГМУ в дистанционном формате. Общая трудоемкость дисциплины составляет 72 академических часа, из которых контактная работа включает 18 часов лекций и 18 часов практических занятий (реализуемых в весеннем семестре инвариантно к объему учебных групп). На самостоятельную внеаудиторную работу отводится 36 часов. Контрольно-оценочные мероприятия реализуются в форме онлайн-тестирования на базе специализированной образовательной платформы MedSpace (кастомизированная версия LMS Moodle).

Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием функциональных возможностей платформы MedSpace и программного обеспечения Microsoft Excel. Углубленный статистический анализ выполнен в пакетах прикладных программ Statistica 6.0 и Vortex (версии 5.0 и 7.0). Количественные показатели представлены в формате среднего арифметического значения и стандартной ошибки среднего (M ± m). Для оценки статистической значимости межгрупповых различий применялся t-критерий Стьюдента. Различия признавались статистически достоверными при уровне значимости $p < 0,05$.

Результаты и обсуждение

Исследование проведено на примере дисциплины «Экологическая химия», реализуемой для студентов первого курса педиатрического факультета УГМУ. Статус данной дисциплины изменялся в течение 15 лет. Также изменялось количество студентов – слушателей данного курса. Количество студентов и форма обучения в разные годы отражены в таблице 1.

Таблица 1. Динамика развития дисциплины «Экологическая химия»

Период (уч. гг.)	*Количество студентов*	*Форма обучения*	*Особенности реализации*
Дисциплина по выбору			
2011–2013	15	Очная / аудиторная	Отсутствие ВЛР
2013–2014	23	Очная / аудиторная	Отсутствие ВЛР
2014–2017	30–60	Очная / аудиторная	Частичное использование самостоятельной работы студентов (далее – СРС) (по фильму к ЛР) в 2016–2017 уч. г.
2019–2021	170	Очная / дистанционная	Гибридный формат: 10 чел. очно, 160 чел. онлайн
Дополнительная профессиональная программа			
2021–2024	20–25	Очная / дистанционная	Полностью дистанционное обучение, просмотр занятий онлайн
Факультатив			
2024–2025	60	Очная / дистанционная	Еженедельное очное занятие, доступность материалов для ВЛР
2025–2026	170	Очная / дистанционная	Еженедельное очное занятие, доступность материалов для ВЛР

Факультативный курс «Экологическая химия», разработанный для студентов педиатрического факультета УГМУ начиная с 2011 г. в контексте введения ФГОС 3 ВПО [3], сфокусирован на оценке влияния различных факторов окружающей среды на здоровье детского населения и методологиях медико-экологического мониторинга состояния здоровья детей [6]. Химическая составляющая курса, охватывающая качественный и количественный анализ химических загрязнений окружающей среды, находит свое практическое применение в рамках лабораторных работ. Полученные химические знания являются фундаментальными для медицинских специалистов при оценке рисков хронического воздействия негативных факторов окружающей среды на состояние здоровья. Центральное место в структуре курса занимают лабораторные работы, предназначенные для закрепления теоретических положений. Традиционные аудиторные лабораторные работы являются неотъемлемым элементом образовательного процесса, однако их эффективность может быть ограничена в условиях одновременного обучения больших студенческих потоков или при необхо-

димости дистанционного формата. Данная проблема особенно актуальна для медицинских специальностей, где химия не является профилирующим предметом, что обусловливает потребность в разработке и внедрении виртуальных лабораторных работ.

За 15 лет существования дисциплины лекционный курс, состоящий из 8 лекций, претерпел незначительные модификации, тогда как лабораторный практикум подвергся существенным изменениям. Прослеживается пять отчетливых этапов эволюции лабораторного практикума по дисциплине «Экологическая химия».

Первый этап (2012–2014 гг.): начальное формирование практикума. В рамках дисциплины «Экологическая химия» лабораторный практикум строился преимущественно на традиционных формах обучения. Основу составляли учебно-исследовательские работы (далее – УИРС) и натурные лабораторные работы, проводимые в условиях кафедры. Объем часов, отведенных на практическую подготовку, соответствовал общепринятым нормам, однако возможности для углубленного освоения материала и индивидуализации обучения были ограничены.

Второй этап (2015–2017 гг.): интеграция мультимедийных ресурсов. Разработка восьми ключевых экспериментальных лабораторных работ, непосредственно связанных с тематикой лекционного курса в очном формате для большинства слушателей, а часть студентов по-прежнему работала над индивидуальными УИРС. Завершающий элемент курса – либо заслушивание рефератов студентов по актуальным экологическим проблемам в медицине, либо защита УИРС. На данном этапе наблюдался устойчивый рост популярности «Экологической химии» как дисциплины по выбору, что привело к увеличению числа слушателей до 60 человек. Такой объем студентов при одной паре, отведенной на практическое занятие, создавал трудности для выполнения лабораторных работ под руководством единственного преподавателя. В 2017 г. по инициативе студентов были созданы четыре учебных видеоролика, демонстрирующих выполнение наиболее значимых с практической точки зрения лабораторных работ. Эти видеоматериалы, посвященные титриметрическим методам анализа, наглядно иллюстрировали принципы определения содержания различных веществ в водных растворах, таких как остаточный хлор в водопроводной воде, а также количественный анализ препаратов аскорбиновой кислоты и гидроперита. Особое внимание было уделено лабораторной работе по изучению почвенного поглощающего комплекса. Каждый видеоролик содержал детальное пошаговое руководство по выполнению работы, подробные объяснения проводимых действий и химических реакций, а также комментарии, раскрывающие экологическую значимость каждого эксперимента. Таким образом, видеоматериалы, созданные студентами, заложили основу для корректного восприятия экологических аспектов химических концепций следующими поколениями студентов. Данные учебные фильмы способствовали повышению уровня знаний студентов в области экологии, восполнению недостатка информации об экологических проблемах, негативно влияющих на здоровье населения, и были призваны стимулировать исследовательскую активность студентов первого курса педиатрического факультета в сфере экологической химии, что послужило предпосылкой для перехода к следующему этапу развития лабораторного практикума.

Третий этап (2018–2019 гг.): пилотное внедрение цифровых платформ и гибридного обучения. Разработка трех лабораторных работ на основе ранее созданных учебных видеоматериалов. Для каждой работы были разработаны описания и рабочие таблицы, с индивидуальными вариантами заданий для студентов (всего 22 варианта). Комплект, включающий видеоматериал, описание и таблицы, был размещен на образовательной платформе. Учебный процесс был организован по ротационному принципу: одна половина студентов выполняли лабораторные работы очно в аудитории, в то время как вторая половина работали самостоятельно, просматривая видео, выполняя расчеты по своему варианту и фиксируя результаты в таблицах. Оценки выставлялись после извлечения заполненных таблиц с платформы и последующей перепроверки при очном посещении, поскольку лабораторная работа также требовала оформления в тетради. Параллельно в режиме самостоятельной учебной деятельности студенты выполняли домашние задания по отдельным темам, например по окислительно-восстановительным реакциям. Три таблицы с 22 вариантами были доступны на сайте. Студенты должны были выполнить задания в установленные сроки, заполнить таблицы, которые затем проверялись, и выставлялась соответствующая оценка. Таким образом, на данном этапе была достигнута оптимизация численности студентов на практических занятиях за счет их разделения на более мелкие группы. Одна половина группы осваивали лабораторные работы очно, а вторая – в режиме СРС, включая выполнение ЛР, тестов и домашних заданий. В результате каждый студент в течение семестра осваивал не менее четырех лабо-

раторных работ в очном формате.

Четвертый этап (2020–2023 гг.): масштабирование дистанционного обучения и комплексная оценка. В условиях 2020 г. происходит неизбежный переход на дистанционное обучение (далее – ДО). Лабораторный практикум по дисциплине «Экологическая химия» к этому моменту был практически подготовлен к ДО [9] благодаря применению специализированных информационных технологий, которые уже частично интегрировались в образовательный процесс УГМУ. На данном этапе особое значение приобрели средства компьютерного обучения. В 2020 г. проведение лекций и лабораторных работ было организовано на платформе Microsoft Teams [9]. Лекции проводились в режиме онлайн, а лабораторные работы – очно для небольшой группы студентов (10 человек). Остальные студенты (160 человек) наблюдали за ходом экспериментов и обрабатывали полученные результаты в режиме онлайн. Контроль посещаемости лекций и практических занятий, а также оценка усвоения материала проводились посредством тестирования с использованием приложений Google Forms или интегрированной системы дистанционного обучения Moodle. Ответы студентов обрабатывались при помощи программы Microsoft Excel. Первоначально для лабораторных работ практиковалось письменное оформление с последующим предоставлением отчетов по электронной почте преподавателю. Однако данная форма оказалась неэффективной из-за значительного объема информации, подлежащей обработке, и снижения мотивации студентов, склонных к механическому копированию отчетов. В связи с этим лабораторные работы для онлайн-занятий с большим числом студентов были представлены в формате презентаций Microsoft Power Point. Каждая презентация включала краткое изложение теоретического материала, примеры решения практических задач, описание хода экспериментов, рабочие таблицы и элементы для обсуждения необходимых выводов. Всего было разработано 8 лабораторных работ, включая исследования электропроводности растворов, качественные реакции на органические вещества, изучение осмотических свойств растворов и пять работ по титрованию [3]. Занятие начиналось с теоретической части и решения задач, затем определялась цель практического занятия и демонстрировалось выполнение опытов. Студенты, находившиеся в аудитории, приступали к выполнению экспериментов. Каждой паре студентов назначался свой вариант задания, соответствующий вариантам групп, работающих онлайн. Обычно использовались 6 вариантов заданий, учитывая, что факультатив посещали студенты из 12 академических групп. Результаты экспериментов, полученные студентами очно, сразу же вносились в таблицу в презентации. Одновременно осуществлялась видеозапись хода опытов в реальном времени и всего занятия с последующей выкладкой видеоматериала на видеохостинг или возможностью скачивания из Teams. Далее студенты анализировали результаты экспериментов и могли обсудить сложные моменты с преподавателем. По окончании занятия открывался онлайн-тест для контроля усвоения материала. Тесты на базе Google Forms были проще в реализации, но ограничивали возможность формирования вариативных вопросов, поэтому студенты отвечали на одни и те же вопросы. Система дистанционного обучения Moodle, напротив, позволяет формировать тестовые задания из базы, предоставлять студентам возможность повторного прохождения для достижения максимального балла и эффективно обрабатывать результаты, что существенно облегчает работу преподавателя. Следовательно, Moodle соответствует всем необходимым требованиям и является оптимальным решением для дистанционного образования. В 2022–2023 уч. г. дисциплина «Экологическая химия» перешла в разряд дополнительной профессиональной программы (далее – ДПП). На ДПП записались 25 лучших студентов первого курса педиатрического факультета УГМУ. В 2024 г. на киностудии УГМУ были записаны ВЛР.

Пятый этап (2025 г. – настоящее время): развитие виртуальных лабораторных работ и влияние на когнитивные компетенции и успеваемость. Методологическая база виртуальной лабораторной работы, представленная на рисунке, выстроена на основе последовательной и взаимосвязанной структуры, обеспечивающей глубокое освоение материала.



Рис. Методологическая база ВЛР

Методологическая база ВЛР начинается с теоретической основы, где изучаются методы и объекты исследования, а также медицинские и экологические аспекты, обосновывающие актуальность темы. Теоретическая часть обязательно предшествует практической, чтобы студенты понимали принципы, лежащие в основе эксперимента. Далее следует структурирование лабораторной работы с четким определением цели, задания, списка необходимого оборудования и реактивов. Затем демонстрируется эксперимент и приводится подробное описание методики расчетов. После этого студентам предлагается выполнить аналогичные расчеты на основе представленных данных, при необходимости рассматриваются дополнительные задачи. Формулируется общий вывод по работе, а затем предоставляются эталонные решения расчетов для самостоятельной проверки и коррекции. Визуализация учебного материала осуществляется посредством создания видеоуроков, разработанных на базе киностудии УГМУ. Эти материалы размещаются на видеохостингах и интегрируются в электронные образовательные ресурсы, в частности на образовательном портале по теме «Экологическая химия», что дает возможность студентам самостоятельно изучать материал. Таким образом, изложенная методологическая база ВЛР, визуализированная на рисунке, охватывает весь цикл обучения – от теоретической подготовки до самостоятельного выполнения практических заданий. Последующим логическим этапом, неотъемлемой частью контроля освоения данного материала являются тестовые задания, реализованные на образовательной платформе MedSpace. Использование данной платформы обеспечивает эффективное и масштабируемое администрирование учебного процесса, позволяя оперативно оценивать знания большого числа студентов и своевременно выявлять пробелы в их подготовке.

За период с 2012 по 2023 гг. лабораторный практикум по дисциплине «Экологическая химия» прошел последовательную трансформацию, направленную на повышение качества усвоения материала и адаптацию к изменяющимся условиям обучения. От традиционных форм (УИРС, экспериментальные ЛР) методики развивались через интеграцию студенческих учебных фильмов (2017 г.), оптимизацию учебного процесса с разделением потоков и внедрением самостоятельной работы (2018–2019 гг.) и, наконец, через полный переход на дистанционное и гибридное обучение с использованием современных цифровых платформ (2020–2023 гг.) и органичное включение ВЛР в процесс обучения (2025–2026 гг.).

В опоре на полученный опыт была сформулирована следующая гипотеза: проектирование и внедрение виртуального лабораторного практикума, построенного на многоуровневой архитектуре (визуальный, логический и объектный уровни), позволит обеспечить высокое качество усвоения теоретического базиса и практических навыков по дисциплине «Экологическая химия» у студентов медицинского вуза, даже в условиях ограниченного аудиторного времени.

Эффективность данной модели предполагается обосновать следующим образом:

– Структурная организация виртуальной среды компенсирует малый объем контактных часов за счет интенсификации самостоятельной работы и высокой наглядности процессов.

– Интерактивная симуляция химических превращений экотоксикантов способствует формированию профессионально ориентированных компетенций, труднодостижимых в рамках традиционного натурного эксперимента из-за соображений безопасности и временных лимитов.

Для проверки выдвинутой гипотезы и

оценки эффективности реализованной модели дистанционного и гибридного обучения были привлечены результаты анкетирования и анализа успеваемости студентов (табл. 2), полученные на четвертом этапе (2020–2023 гг.).

Таблица 2. Анализ результатов анкетирования и анализ успеваемости студентов

Показатель	*Результаты и пояснения*
Анализ удовлетворенности усвоения материала	1. Высокое понимание материала (80–90 %) большинством студентов (90,2 %), а также высокая степень удовлетворенности качеством лекций и практических занятий на платформе Teams (97,6 %) свидетельствуют об эффективности подачи учебного материала в цифровом формате. 2. 100 % одобрение удобства пользования видеоматериалами (записями лекций, практических занятий, видеофильмами к ЛР) подчеркивает значимость наглядности и доступности учебных ресурсов, что согласуется с первым пунктом гипотезы (компенсация контактных часов за счет наглядности). 3. Предпочтение студентами тестирования в Moodle (56,1 %) перед другими формами контроля (Google Forms, письменный отчет) указывает на преимущества систем ДО с расширенными возможностями для репетиционного тестирования и автоматизированной проверки, что способствует интенсификации самостоятельной работы и является важным элементом виртуальной среды
Оценка сформированных практических навыков	1. Высокие показатели сформированности практических навыков (знание химической посуды – 87,8 %, обобщение экспериментальных данных – 73,2 %, титрование – 68,3 %, качественные реакции – 63,4 %). Даже в условиях ограниченного или виртуального доступа к оборудованию студенты способны приобретать необходимые практические навыки, что косвенно подтверждает второй пункт гипотезы о формировании профессионально ориентированных компетенций, в данном случае через адаптацию к виртуальной среде
Анализ оценочной деятельности и общего удовлетворения	1. Высокий процент получения зачета (97,2 %), при этом значительная доля студентов (66,0 %) показали результаты от 60 до 80 баллов, свидетельствует об общей эффективности учебного процесса и возможности усвоения материала большинством студентов. 2. Система Moodle, благодаря своим репетиционным возможностям и удобному интерфейсу, способствует повышению мотивации студентов к получению максимального балла, что благотворно влияет на развитие профессиональных и общекультурных компетенций. 3. Общая уверенность в правильной организации курса (85,3 %) подтверждает успешность внедрения цифровых технологий. Небольшой процент студентов, отметивших трудности технического характера (11,8 %), является ожидаемым при внедрении новых систем, но не умаляет общей эффективности
Сравнительный анализ эффективности ДО (на основе предыдущих этапов)	1. Неудовлетворительные оценки: наибольший процент неудовлетворительных оценок (22 %) зафиксирован в контрольной группе (далее – КГ). В экспериментальной группе (далее – ЭГ) этот показатель существенно ниже – 3 %, а в группе дистанционного обучения неудовлетворительных оценок не выявлено. 2. Удовлетворительно: процент студентов, получивших оценку «удовлетворительно», составил 18 % в КГ, 18 % в ЭГ и 5 % в ДО. 3. Хорошо: оценка «хорошо» была получена 50 % студентов в КГ, 52 % в ЭГ и 30 % в ДО. 4. Отлично: наиболее высокий процент отличных оценок наблюдается в группе дистанционного обучения (65 %), за ней следует экспериментальная группа (27 %), и контрольная группа имеет наименьший показатель (10 %). 5. Удовлетворенность практическим заданием (ПЗ): уровень удовлетворенности практическим заданием очень высок во всех группах, достигая 96,5 % в КГ, 100 % в ЭГ и 98,9 % в ДО. 6. Удобство пособий к лабораторной работе: удобство пособий к лабораторной работе также демонстрирует положительную динамику. В КГ этот показатель составил 66,5 %, в ЭГ – 78,7 %, а в группе ДО – 100 %. Анализ результатов обучения трех групп студентов (контрольная – традиционная, экспериментальная – гибридная, дистанционная – ДО) показал, что процент неудовлетворительных оценок уменьшается с увеличением самостоятельной работы студентов, а с увеличением доли образовательных технологий увеличивается удовлетворенность качеством услуг. Это убедительно демонстрирует превосходство внедряемых гибридных и дистанционных форм над традиционными, особенно в условиях ограниченного аудиторного времени

В 2024 г. на базе киностудии УГМУ были разработаны и внедрены виртуальные лабораторные работы. Важно отметить, что ВЛР, в отличие от традиционных натурных экспериментов, не предполагают прямого выполнения действий студентом, однако играют критически важную роль в качестве подготовительного этапа к очным лабораторным работам и учебно-исследовательским работам в рамках параллельно изучаемой дисципли-

ны «Клинические аспекты физической и коллоидной химии».

Была проведена оценка эффективности использования ВЛР путем анализа успеваемости студентов первого курса педиатрического факультета по двум смежным лабораторным работам: ЛР1 (кондуктометрия) и ЛР2 (титрование). Анализ проводился для двух потоков, каждый из которых состоял из 12 академических групп. Первый поток, не изучающий «Экологическую химию» и не использующий ВЛР, служил контрольной группой. Второй поток, являющийся слушателем дисциплины «Экологическая химия» и прошедший подготовительный этап с применением ВЛР, выступил в качестве экспериментальной группы.

Таблица 3. Влияние предварительного освоения ВЛР на успеваемость по лабораторным работам

№ потока	*ЛР1**	*ЛР1***	*ЛР2**	*ЛР2***
Первый (контрольный)	–	3,34 ± 0,02	–	3,88 ± 0,01
Второй (экспериментальный)	4,54 ± 0,02	4,54 ± 0,01	4,88 ± 0,03	4,05 ± 0,02

Примечание: * – лабораторная работа в рамках дисциплины «Экологическая химия»; ** – лабораторная работа в рамках дисциплины «Клинические аспекты физической и коллоидной химии».

Результаты анализа (табл. 3) демонстрируют существенное различие в средней успеваемости между двумя потоками. Студенты второго потока, прошедшие подготовку с использованием ВЛР по «Экологической химии», показали статистически значимо более высокие средние баллы по обеим лабораторным работам смежной дисциплины («Клинические аспекты физической и коллоидной химии»). Так, по ЛР1 средний балл увеличился с 3,34 ± 0,02 до 4,54 ± 0,01, а по ЛР2 – с 3,88 ± 0,01 до 4,05 ± 0,02, при этом также показав более высокие результаты по ЛР1 в рамках «Экологической химии». Такое улучшение успеваемости можно объяснить взаимосвязью когнитивных компетенций, формируемых при работе с ВЛР, и последующей практической деятельностью. Виртуальные лабораторные работы способствуют:

– развитию предсказательных навыков: студенты осваивают последовательность действий, изучают ожидаемые результаты и возможные отклонения, что формирует модель предстоящего эксперимента;

– формированию системного понимания: ВЛР позволяют наглядно проследить взаимосвязь между теоретическими основами, условиями эксперимента и конечным результатом, укрепляя когнитивные структуры;

– снижению когнитивной нагрузки на этапе натурного эксперимента: за счет предварительного ознакомления с процедурой, оборудованием и принципами работы студенты могут сфокусироваться на анализе полученных данных и интерпретации результатов, а не на механическом выполнении инструкций;

– повышению мотивации и уверенности: успешное предварительное освоение материала в виртуальной среде снижает тревожность перед сложными задачами и повышает уверенность в своих силах при выполнении реальных экспериментов.

Таким образом, ВЛР выступают как эффективный инструмент пре-тренинга, способствующий развитию аналитических, прогностических и проблемно ориентированных когнитивных компетенций, что напрямую отражается на качестве выполнения лабораторных работ как по «Экологической химии», так и по смежным дисциплинам.

На основании данных успеваемости студентов по лабораторным работам в рамках дисциплин «Экологическая химия» и «Клинические аспекты физической и коллоидной химии» можно сделать вывод о значительном влиянии предварительной подготовки студентов. Второй поток, демонстрирующий более высокие средние баллы по выполненным лабораторным работам в обеих дисциплинах, предположительно, получил преимущества благодаря участию в ВЛР по соответствующим темам. Это свидетельствует о том, что ВЛР эффективно подготавливают студентов к реальным действиям в ходе осуществления основного химического практикума. В частности, вводная подготовка способствует: более качественному выполнению ЛР, более грамотной обработке экспериментальных данных, успешному прохождению входного тестирования, которое, вероятно, связано с пониманием теоретических основ и практических навыков, приобретаемых в ходе ЛР. Таким образом, ВЛР играют ключевую роль в повышении эффективности освоения материала и формировании практических компетенций студентов при работе в химическом практикуме. Была подтверждена гипотеза о том, что внедрение виртуального лабораторного практикума, построенного на многоуровневой архитектуре, обеспечит высокое качество усвоения теоретического материала и практических навыков по дис-

циплине «Экологическая химия» у студентов медицинского вуза, даже в условиях ограниченного аудиторного времени.

Выводы

На основании многолетней практики ведения факультативного курса «Экологическая химия» для студентов педиатрического факультета УГМУ была разработана уникальная методика проведения лабораторного практикума, основанная на виртуальных лабораторных работах. Данная методика обеспечивает организационную эффективность и масштабируемость обучения, успешно решая проблему ограниченного аудиторного времени (1 пара в неделю), позволяет достигнуть эквивалентных образовательных результатов для больших потоков студентов, оптимизируя учебный процесс без потери качества преподавания дисциплины «Экологическая химия». Кроме того, использование наглядных симуляций в рамках ВЛР способствует формированию когнитивного фундамента и преемственности знаний. Это обеспечивает глубокое освоение сложных химических процессов на уровне традиционных методов, создавая у первокурсников устойчивую базу знаний и компетенций, что необходимо для успешного перехода к очному формату обучения по более сложным профильным дисциплинам, таким как «Клинические аспекты физической и коллоидной химии». Методика также нацелена на повышение профессиональной вовлеченности через междисциплинарный подход, поскольку визуализация прямой зависимости между экологическим состоянием среды и здоровьем человека способствует росту профессиональной мотивации студентов-медиков, демонстрируя практическую значимость химии для будущей врачебной практики, а также успешно связывает фундаментальные знания с задачами педиатрии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, П. В. Гибридное обучение химии в инженерном вузе / П. В. Абрамова, Ю. Ю. Мирошниченко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2022. – Т. 14, № 4. – С. 56–64. – DOI: 10.14529/ped220405. – EDN VEONRD.

2. Алексеева, О. В. Образовательные возможности виртуальных образовательных лабораторий: анализ сложившейся практики / О. В. Алексеева, Н. В. Александрова, Т. П. Скворцова // Научно-педагогическое обозрение. – 2023. – № 6 (52). – С. 134–142. – DOI: 10.23951/2307-6127-2023-6-134-142. – EDN JBBSZB.

3. Апробация методики преподавания, основанной на модели формирования профессиональных экологических компетенций у студентов медицинского вуза / Е. Ю. Ермишина, Т. А. Бадьина, Н. А. Наронова [и др.] // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 1. – С. 99–108. – EDN WTNWYH.

4. Гильманшина, С. И. Педагогические условия активизации познавательной деятельности учащихся девятых классов в современной среде химического образования / С. И. Гильманшина, В. А. Миннахметова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10, № 7. – С. 951–958. – DOI: 10.30853/ped20250114. – EDN ZSZQNJ.

5. Дмитриев, В. М. Структура сетевой многоуровневой компьютерной модели в формате метода компонентных цепей для реализации сетевых виртуальных лабораторий / В. М. Дмитриев, Т. В. Ганджа, А. С. Болденков // Программные продукты и системы. – 2024. – № 1. – С. 24–33. – DOI: 10.15827/0236-235X.145.024-033. – EDN HKIEOJ.

6. Изучение дисциплины по выбору «Экологическая химия» как промежуточный этап формирования самостоятельной работы студентов педиатрического факультета / Е. Ю. Ермишина, Т. В. Бородулина, Н. А. Наронова [и др.] // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2020. – № 4 (43). – С. 20–28. – DOI: 10.18323/2221-5662-2020-4-20-28. – EDN BNRRJT.

7. Сениченков, Ю. Б. Виртуальные лаборатории: использование, разработка, стандартизация / Ю. Б. Сениченков // Компьютерные инструменты в образовании. – 2022. – № 3. – С. 108–132. – DOI: 10.32603/2071-2340-2022-3-108-132. – EDN KRGJYN.

8. Харина, Г. В. Анализ особенностей дистанционного формата обучения химии в вузе / Г. В. Харина, Е. Г. Мирошникова // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 9-10. – С. 50–55. – DOI: 10.25586/RNU.HET.21.09-10.P.50. – EDN NMDMBC.

9. Эффективность дистанционной образовательной технологии изучения дисциплины «Экологическая химия» студентами медицинского вуза / Л. В. Моисеева, Н. А. Белоконова, Е. Ю. Ермишина [и др.] // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 121–128. – DOI: 10.26170/po20-04-15. – EDN WVEGPR.

10. Якушева, Г. И. Методика использования на уроках химии цифровых образовательных ресурсов / Г. И. Якушева, А. С. Коротеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-1. – С. 316–319. – EDN ZNJNQR.

11. Altarawneh, M. Virtual undergraduate chemical engineering labs based on density functional theory calculations / M. Altarawneh // Chemistry Teacher International. – 2023. – Vol. 0, no. 0. – DOI: 10.1515/cti-2022-0054. – EDN YZNUSF.

12. Kok, Y. Y. An Analysis of Health Science Students' Preparedness and Perception of Interactive Virtual Laboratory Simulation / Y. Y. Kok, H. M. Er, V. D. Nadarajah // Medical Science Educator. – 2021. – Vol. 31, no. 6. – P. 1919–1929. – DOI: 10.1007/s40670-021-01364-1. – EDN BGIKBF.

13. Virtual laboratories: Transforming research with AI / A. Klami, T. Damoulas, O. Engkvist [et al.] // Data-Centric Engineering. – 2024. – Vol. 5. – P. e19. – DOI: 10.1017/dce.2024.15. – EDN UDUFKN.

REFERENCES

1. Abramova, P. V., Miroshnichenko, Yu. Yu. (2022). Gibridnoe obuchenie khimii v inzhenernom vuze = Hybrid learning in chemistry at an engineering university. *Bulletin of South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences*, *14*(4), 56–64. DOI: 10.14529/ped220405. EDN VEONRD.
2. Alekseeva, O. V., Aleksandrova, N. V., Skvortsova, T. P. (2023). Obrazovatel′nye vozmozhnosti virtual′nykh obrazovatel′nykh laboratoriy: analiz slozhivsheysya praktiki = Educational potential of virtual laboratories: An analysis of current practice. *Scientific and Pedagogical Review*, *6*(52), 134–142. DOI: 10.23951/2307-6127-2023-6-134-142. EDN JBBSZB.
3. Ermishina, E. Yu., Badyina, T. A., Naronova, N. A. et al. (2024). Aprobatsiya metodiki prepodavaniya, osnovannoy na modeli formirovaniya professional′nykh ekologicheskikh kompetentsiy u studentov meditsinskogo vuza = Piloting a teaching methodology based on a model for developing professional environmental competencies in medical university students. *Pedagogical Education in Russia*, *1*, 99–108. EDN WTNWYH.
4. Gilmanshina, S. I., Minnakhmetova, V. A. (2025). Pedagogicheskie usloviya aktivizatsii poznavatel′noy deyatel′nosti uchashchikhsya devyatykh klassov v sovremennoy srede khimicheskogo obrazovaniya = Pedagogical conditions for enhancing the cognitive activity of ninth-grade students in the modern environment of chemistry education. *Pedagogy: Issues of Theory and Practice*, *10*(7), 951–958. DOI: 10.30853/ped20250114. EDN ZSZQNJ.
5. Dmitriev, V. M., Gandzha, T. V., Boldenkov, A. S. (2024). Struktura setevoy mnogourovnevoy komp′yuternoy modeli v formate metoda komponentnykh tsepey dlya realizatsii setevykh virtual′nykh laboratoriy = Structure of a networked multi-level computer model based on the component-circuit method for the implementation of networked virtual laboratories. *Software Products and Systems*, *1*, 24–33. DOI: 10.15827/0236-235X.145.024-033. EDN HKIEOJ.
6. Ermishina, E. Yu., Borodulina, T. V., Naronova, N. A. et al. (2020). Izuchenie distsipliny po vyboru «Ekologicheskaya khimiya» kak promezhutochnyy etap formirovaniya samostoyatel′noy raboty studentov pediatricheskogo fakul′teta = Studying the elective course “Environmental Chemistry” as an intermediate stage in the development of independent work skills among students of the Faculty of Pediatrics. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, *4*(43), 20–28. DOI: 10.18323/2221-5662-2020-4-20-28. EDN BNRRJT.
7. Senichenkov, Yu. B. (2022). Virtual′nye laboratorii: ispol′zovanie, razrabotka, standartizatsiya = Virtual laboratories: Usage, development, and standardization. *Computer Tools in Education*, *3*, 108–132. DOI: 10.32603/2071-2340-2022-3-108-132. EDN KRGJYN.
8. Kharina, G. V., Miroshnikova, E. G. (2021). Analiz osobennostey distantsionnogo formata obucheniya khimii v vuze = Analysis of the specific features of the distance learning format for chemistry in higher education. *Higher Education Today*, *9-10*, 50–55. DOI: 10.25586/RNU.HET.21.09-10.P.50. EDN NMDMBC.
9. Moiseeva, L. V., Belokonova, N. A., Ermishina, E. Yu. et al. (2020). Effektivnost′ distantsionnoy obrazovatel′noy tekhnologii izucheniya distsipliny «Ekologicheskaya khimiya» studentami meditsinskogo vuza = Effectiveness of distance learning technology for the course “Environmental Chemistry” among medical university students. *Pedagogical Education in Russia*, *4*, 121–128. DOI: 10.26170/po20-04-15. EDN WVEGPR.
10. Yakusheva, G. I., Koroteeva, A. S. (2022). Metodika ispol′zovaniya na urokakh khimii tsifrovykh obrazovatel′nykh resursov = Methodology for using digital educational resources in chemistry lessons. *Problems of Modern Pedagogical Education*, *74-1*, 316–319. EDN ZNJNQR.
11. Altarawneh, M. (2023). Virtual undergraduate chemical engineering labs based on density functional theory calculations. *Chemistry Teacher International*, *0*(0). DOI: 10.1515/cti-2022-0054. EDN YZNUSF.
12. Kok, Y. Y., Er, H. M., Nadarajah, V. D. (2021). An Analysis of Health Science Students’ Preparedness and Perception of Interactive Virtual Laboratory Simulation. *Medical Science Educator*, *31*(6), 1919–1929. DOI: 10.1007/s40670-021-01364-1. – EDN BGIKBF.
13. Klami, A., Damoulas, T., Engkvist, O. et al. (2024). Virtual laboratories: Transforming research with AI. *Data-Centric Engineering*, *5*, e19. DOI: 10.1017/dce.2024.15. EDN UDUFKN.

УДК 378.016:811.1
ББК Ш12/18-9 ГРНТИ 14.35.09 Код ВАК 5.8.2

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ: ПОЧЕМУ СТУДЕНТЫ НЕ ГОВОРЯТ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ?

Куликова Кира Михайловна,
SPIN-код: 4325-1030
старший преподаватель кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Российская Федерация, г. Москва, kmkulikova@fa.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: неязыковые вузы; студенты; образовательный процесс; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; трудности обучения; модернизация образования; иноязычная речь; модель обучения; реферирование текста; аудирование текста; академический подход

АННОТАЦИЯ. Актуальность темы определяется потребностью модернизации системы изучения иностранного языка в вузах. Свободное владение языком с учетом профессиональной специфики – одно из ключевых требований работодателей к выпускникам. К сожалению, российские выпускники чаще всего «переводят со словарем», а общаются при помощи электронного переводчика. Проведенный анализ публикаций и исследований научных работ подтвердил наличие серьезных проблем в организации процесса обучения иностранному языку в неязыковых вузах. Цель статьи – анализ причин низкого уровня владения иностранным языком обучающихся и влияния на этот процесс традиционной модели обучения. Работа выполнена на основе результатов анализа доступных теоретических источников и практических исследований, опыта организации обучения иностранным языкам в вузах страны. По итогам исследования логичной видится модернизация академической модели обучения, поскольку она в условиях темпоральности языковой системы становится реальным барьером для эффективного обучения. Для этого нужно сделать упор на изучение профессиональных языковых конструктов и живой речи, обновить учебные материалы, чтобы они соответствовали текущим изменениям в профессиональной сфере и в самом языке, а также изменить оценивание говорения, поощряя студентов к общению.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Куликова, К. М. Обучение иностранному языку в неязыковых вузах: почему студенты не говорят на иностранном языке? / К. М. Куликова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 212–223.

FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN NON-LANGUAGE UNIVERSITIES: WHY DON'T STUDENTS SPEAK A FOREIGN LANGUAGE?

Kulikova Kira Mikhailovna,
Senior Lecturer of Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, Russian Federation, Moscow

KEYWORDS: non-linguistic universities; students; educational process; foreign languages; foreign language teaching methodology; learning difficulties; modernization of education; foreign-language speech; teaching model; text summarizing; listening comprehension; academic approach

ABSTRACT. The relevance of this topic is determined by the need to modernize the foreign language teaching system in universities. Fluency in a language tailored to professional needs is one of the key requirements employers place on graduates. Unfortunately, Russian graduates most often "translate with a dictionary" and communicate using an electronic translator. An analysis of publications and research papers has confirmed the existence of serious problems in organizing foreign language teaching at non-linguistic universities. The purpose of this article is to analyze the causes of students' low foreign language proficiency and the impact of the traditional teaching model on this process. This work is based on an analysis of available theoretical sources and practical research, as well as the experience of organizing foreign language teaching at Russian universities. The study concludes that modernizing the academic teaching model is logical, as it is becoming a real barrier to effective learning in the context of the temporality of the language system. This requires emphasizing the study of professional language constructs and everyday speech, updating teaching materials to reflect current changes in the professional sphere and in the language itself, and changing the assessment of speaking skills, encouraging students to communicate.

FOR CITATION: Kulikova, K. M. (2026). Foreign Language Learning in Non-language Universities: Why Don't Students Speak a Foreign Language? In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 212–223.

Введение

Актуальность темы определяется необходимостью реформ образовательных программ по изучению иностранного языка в российских вузах. Если ранее мы вели речь о модернизации, т. е. о частичном изменении образовательной программы и требований, предъявляемых к российским студентам по окончании обучения в вузе, то сейчас мы можем с уверенностью говорить о необходимости полной и немедленной реформы всего объема образовательных программ и самой образовательной модели по изучению иностранного языка в высшей школе.

Изучение иностранного языка в условиях стремительно меняющейся международной повестки и выстраивания новых политических, экономических блоков и разрушения старых и традиционных культурных связей при одновременном выстраивании новых – это не только возможность

© Куликова К. М., 2026

быть востребованным на международном рынке труда, как это было ранее, а в первую очередь возможность работать с большим объемом документации на иностранном языке. Не всегда это привычный английский язык. Обработка документации, перевод, общение с иностранными партнерами – это не те базовые умения «со словарем», которые допускались еще 15 лет назад. Сейчас бывшим студентам, ищущим первое рабочее место, работодатель предлагает лучшие условия, но требует от них как серьезных навыков владения разговорным иностранным языком, так и умения работать с документами, которые содержат много специфических терминов и объяснений. На современном историческом этапе, когда в силу геополитических установок идет пересмотр позиции России на Восток, популярность традиционной тройки иностранных языков – английского, немецкого и французского – медленно идет на спад. Согласно статье, опубликованной на сайте FORBES.ru, количество выпускников, выбирающих китайский язык в качестве иностранного и сдающих ЕГЭ именно по китайскому языку, с каждым годом кратно увеличивается[1]. Однако число таких выпускников, изучающих иностранный язык как один из базовых профессиональных умений, ничтожно мало по сравнению с общим количеством студентов в российских вузах, изучающих иностранные языки. Большая часть студентов, поступающих в российские вузы, несмотря на долгий и трудный путь изучения иностранного языка в школе, имеет достаточно низкий уровень владения иностранным языком.

На профессиональных интернет-форумах преподавателей как высшей, так и общеобразовательной школы часто приходится видеть высказывания о том, что изучение иностранного языка в российских школах имеет спорную модель: так, большая часть времени уделяется не говорению, а грамматике, тогда как в европейских и американских школах наблюдается обратная пропорция. В связи с этим преподавателям в вузах приходится, как указывает А. Я. Ягнич [24], принимая в свои руки первокурсников, проводить колоссальную работу, начиная с диагностики реального уровня владения иностранным языком, заканчивая индивидуальной программой, позволяющей достичь учебных целей: овладение коммуникативной компетенцией, необходимой для адаптации в иноязычном сообществе и помогающей решать возникающие перед ними профессиональные задачи, напрямую связанные с их трудовой деятельностью. Проведенный анализ публикаций и исследований, ведущихся в рамках научных работ, в которых рассматриваются проблемы организации образовательного процесса обучения иностранному языку, начиная со школы, подтвердил наличие серьезных проблем в организации процесса обучения иностранному языку.

Современность и актуальность обсуждения модели обучения иностранному языку в неязыковом вузе как одной из базовых причин их «неговорения» связаны с необходимостью глубинных реформ организационной модели образовательного процесса таким образом, чтобы не только нивелировать влияние выявленных проблем, но и выстроить более эффективную систему обучения иностранному языку. Таким образом, решение обозначенных *проблем* выступает одной из *актуальных задач* отечественной высшей школы.

Целью статьи является анализ причин низкого уровня владения иностранным языком студентов и выпускников неязыковых российских вузов и влияния на этот процесс модели образовательного процесса обучения иностранному языку в высшей школе.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть причины низкого уровня владения иностранным языком у российских студентов неязыковых вузов, влияние на этот процесс организационной модели, провести анализ возможных путей решения выявленных проблем.

Методы исследования

В работе над статьей нами были использованы методы анализа и синтеза: был проведен анализ доступных теоретических источников, опубликованных практических исследований по данной проблеме, отдельно был проанализирован опыт организации обучения иностранным языкам в различных вузах страны (М. П. Землянова, О. В. Сумцова, Е. Б. Белоусова, Е. Н. Никонова, Н. М. Каткова, Н. А. Бобровская, А. М. Евсеева, И. С. Налимова, А. А. Валеев, Л. В. Заболотских, Е. С. Гончаренко, Е. С. Рябкова, М. К. Маулекешева и др.). В качестве обзорных документов были использованы монография Г. А. Краснощековой, в которой был обобщен опыт преподавания иностранного языка в неязыковом техническом вузе [9], сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции «Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы» [11], обзорная статья Н. А. Антоновой [2], исследование Н. Ю. Мироновой[2]. В привлеченных

[1] Опубликованы результаты ЕГЭ-2026 по иностранным языкам // FORBES.RU. URL: https://www.forbes.ru/education/564429-opublikovany-rezul-taty-ege-2026-po-inostrannym-azykam (дата обращения: 10.07.2026).

[2] Миронова Н. Ю. Формирование иноязычной

работах анализируется российский и зарубежный опыт модели образовательного процесса обучения иностранному языку в вузах. Авторы не только поднимают вопросы модернизации образовательной модели, но и задают вполне обоснованные вопросы о качестве владения иностранным языком у выпускников российских вузах и его существенном отличии от результатов, которые имеют зарубежные вузы. Реалии нашего времени таковы, что изучать иностранный язык нужно не только для того, чтобы наполнение образовательной программы вуза соответствовало российским стандартам высшей школы, но прежде всего для того, чтобы и сам вуз, и его выпускники были конкурентоспособны. Поднимаемые в изучаемых работах вопросы актуальны и раскрывают всю многогранность проблемы изучения иностранного языка в высшей школе – от отсутствия мотивации и устаревшей модели преподавания до академического мошенничества среди студентов. Архаичность отечественного подхода к организации образовательного процесса в вузах, несоответствие образовательных программ запросам общества и государства, отсутствие эффективной и отвечающей реальным обстоятельствам подготовки преподавателей (например, в пандемию COVID готовность большинства преподавателей к работе в условиях дистанта оказалась практически нулевой) и т. д.

Основным *объектом* изучения стали статьи, опубликованные в российских периодических изданиях, в которых поднимается вопрос о решении проблем, значительно влияющих на процесс овладения учащимися языковыми компетенциями. Так, в статье Н. А. Антоновой [2] указывается, что отечественная образовательная система предполагает академичный подход к языку, однако это не учитывает возрастные особенности как школьников, так и студентов. Отчетливая взаимосвязь между школой и вузом в аспекте устаревшей модели преподавания иностранного языка, как подчеркивает автор, заставляет настаивать на модернизации всей системы образовательного процесса. Н. А. Антонова, ссылаясь на мнение других исследователей, делает однозначный вывод: чаще всего при обучении ученики сталкиваются с критикой за ошибки, нежели похвалой за достижения и успехи [2, с. 15–16]. Российский педагог в силу определенных особенностей менталитета использует современный вариант старорежимных розг – беспощадную критику и неудовлетворительные оценки. Именно это в подавляющем большинстве случаев формирует у учащихся стойкий страх перед ошибкой, заставляя идти на различные ухищрения для получения прежде всего положительной оценки, а не определенных знаний. Автор указывает, что этот страх убивает внутреннюю мотивацию, свобода и жажда знаний сменяются стагнацией. И вот уже учебная аудитория представляется не местом, где можно отточить свои знания, усвоить что-то новое в благожелательной обстановке, а «местом казни» для личности, убивая всякое желание больше узнать о культуре другого языка. Л. В. Малетина, И. А. Матвеенко, Н. Ю. Сипайлова, анализируя опыт Томского политехнического университета, пишут, что основной проблемой, которая и была решена в виде внедрения в вузе уникальной модели преподавания в начале 2000-х, является отсутствие в неязыковых вузах такой дисциплины, как «Специальный иностранный язык». Эта дисциплина преподается преподавателями выпускающих кафедр и содержит действительно уникальный компонент, который самым непосредственным образом влияет на мотивацию студентов, а следовательно, и на уровень их владения иностранным языком. Авторы пишут, что успехов удалось добиться за счет четкого разделения учебной программы на три взаимосвязанных логических блока: базовый блок на младших курсах, на котором либо заново изучаются, либо приводятся в систему уже имеющиеся школьные знания о грамматике, фонетике и принципах функционирования иностранного языка (1–2 курсы) и профессиональный иностранный язык на старших курсах (3–4 курсы). К пятому курсу учащиеся осваивают тонкости владения иностранным языком с учетом специфики специальностей [12, с. 239]. Таким образом убирается излишняя перегруженность программы теорией и за счет освободившихся учебных часов усиливается практическая часть с упором на узкопрофессиональную специфику.

Опыт Томского политехнического университета дает возможность формировать новую образовательную модель с учетом уже имеющихся результатов, и потому практическое его значение переоценить трудно. Само внедрение образовательного модуля «Профессиональный иностранный язык» в разряд профилирующих дисциплин, как указывают авторы статьи, повышает возможности формирования качественной профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов.

А. М. Евсеева среди причин, влияющих на формирование профессиональной коммуникативной иноязычной компетентности,

коммуникативной компетенции у студентов неязыковых профилей подготовки (на примере разнопрофильной языковой группы): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1. М., 2026. 24 с.

называет недостаточное количество часов, выделенных на аудирование в условиях высшей школы. Автор указывает, что, по мнению большинства преподавателей, аудирование является одним из самых сложных видов деятельности в изучении иностранного языка [6, с. 251]. Именно оно отвечает за умение декодировать чуждые от рождения конструкты речи и преодолевать фонетические, лексические и грамматические трудности в общении с иноязычным собеседником. Недостаток аудирования, как утверждает автор статьи, и дает тот самый эффект «неговорения», ибо именно благодаря ему формируется умение восприятия и понимания речи на слух. Автор уделяет внимание и тому, что преподаватели, сталкиваясь с разным уровнем владения иностранным языком у студентов младших курсов, используют учебные материалы разной степени сложности, но при этом не меняют методическую основу преподавания: «<…> этого недостаточно, в данной ситуации требуется дифференцирование не только материалов, но и приемов, методов и средств обучения» [6, с. 251]. Учащиеся с уровнем А1 не могут усваивать учебный материал с такой же скоростью, как студенты с уровнем В1.

Она предлагает единовременно внедрить в образовательную модель концепцию смешанного обучения (blended learning), которое сейчас активно реализуется в большинстве неязыковых вузов на децентрализованной основе. Это позволит решить сразу несколько учебно-методических задач:

1. Более эффективно организовать самостоятельную работу студентов, исключив моменты академического мошенничества, и сформировать условия для создания комфортной обучающей среды, в которой субъекты «педагог» и «студент» / «студенты» станут равноправными участниками образовательного процесса. Такая среда формируется как на аудиторных занятиях, так и «…во внеаудиторное время в электронной среде посредством вебинаров, чатов, блогов, что способствует повышению интерактивности процесса изучения языка» [6, с. 251].

2. Обеспечить персонализацию обучения, внедряя личностно-коммуникативный подход к обучению и расширяя возможности студента самому определять не только темп обучения, но и уровень изучения.

3. Использовать информационно-коммуникационные технологии (справочные материалы, словари, ссылки на открытые образовательные ресурсы Интернета) в более широком формате, тем самым углубляя возможности преподавателя выстраивать индивидуальную образовательную траекторию с учетом профессиональных компетенций студента.

Еще одной проблемой, которая влияет на уровень владения языком, о чем также говорят преподаватели иностранного языка, является проблема реферирования. Мы бы уточнили – скорее реферативного перевода, что при изучении иностранного языка является более привычным и чаще используемым методом. Если реферирование – это краткое изложение содержания оригинала-первоисточника [18], то реферативный перевод, по мнению Т. Р. Шаповаловой и Г. В. Титяевой, это «…особый вид деятельности, при которой операции перевода тесно переплетаются с операциями по свертыванию (компрессии) текста. Процесс обобщения материала при реферировании аналогичен процессу лексической трансформации при переводе» [17, с. 16].

Как указывает Г. А. Проскурина, ссылаясь на исследование М. А. Смоловой, зачастую студенты неязыковых вузов имеют весьма смутное представление о работе с профессиональными текстами на иностранном языке. Реферирование статьи, написание аннотации или сокращенного изложения статьи на иностранном языке у многих студентов вызывает панику. Часто студенты, основываясь на классических знаниях, полученных в школе (пресловутое «London is the capital of Great Britain», ставшее фактически интернет-мемом и обозначающее уровень владения иностранным языком российских школьников), испытывают трудности при чтении и переводе литературы, имеющей прямое отношение к их будущей специальности и профессиональной сфере. Трудности возникают как при переводе отдельных слов, так и при определении логико-смысловой нагрузки иноязычного текста [16, с. 229]. Автор указывает, что при владении студентами навыками реферативного перевода (на иностранном языке) они смогут не только распознать структуру первичного профессионально ориентированного текста, но и определить актуальность профессиональных терминов и технической информации, а также ее теоретическую и практическую значимость.

Наконец, проблема мотивации, о которой чаще всего говорят педагоги в школах и преподаватели вузов, когда обсуждают проблемы обучения иностранному языку. Личная мотивация при изучении иностранного языка – это аксиома успешности образовательного процесса. Исследование О. А. Минеевой и М. С. Ляшенко свидетельствует о крайне низкой самомотивации студентов: лишь 45 % студентов изучают иностранный язык в вузе осознанно, справедливо полагая, что иностранный язык может значительно отразиться на их конкурентоспособ-

ности в будущем. 14,5 % студентов изучают иностранный язык лишь потому, что без положительной оценки по предмету не получить диплом, и еще 16,1 % – потому что не хотят иметь низкий общий балл в дипломе [13, с. 271] В. И. Петренко приводит интересные данные педагогического эксперимента по повышению мотивации в неязыковом вузе. Разработанная коллективом кафедры Санкт-Петербургского государственного морского технического университета методика включала в себя три ключевых компонента:

1) профессионально адаптированные CLIL-модули (30 % учебного времени);

2) систему геймификации с элементами цифрового сторителлинга;

3) специализированные кейсы на основе реальных профессиональных ситуаций.

Методика показала довольно неожиданный результат – обратную корреляцию между успеваемостью по специальным дисциплинам и мотивацией к изучению языка.

Чего же удалось достичь преподавателям кафедры? Во-первых, повышение мотивации – как внутренней, так и внешней. Однако самым удивительным было то, что повысилась мотивация к обучению по спецдисциплинам вообще, т. е. изменение методики преподавания иностранного языка вызвало интерес к обучению в целом. «Этот феномен, – пишет автор, – не описанный в предыдущих исследованиях, требует дополнительного изучения, но уже сейчас можно предположить, что для части студентов язык становится компенсаторным механизмом самореализации» [15, с. 89].

Таким образом, можно сделать *выводы* о том, что в опубликованных исследованиях – как в статьях, так и в научных работах более высокого уровня – помимо теоретических размышлений содержатся также результаты и анализ конкретных педагогических экспериментов, в ходе которых решался вопрос улучшения существующей модели организации обучающего процесса по изучению иностранного языка в вузе. Анализ этих работ говорит о необходимости решения всех проблем, которые сталкивают российское иноязычное образование в неязыковом вузе на последние строчки в рейтинге образовательных модулей высшей школы. Авторские разработки, изменение подхода к наполнению учебных модулей, включение информационно-коммуникационных технологий и цифровой образовательной среды – все это пока мы можем наблюдать в единственном случае, пока нет единого волевого решения, которое изменило бы парадигму иноязычного образования в целом. Нет понимания, каким образом соединить накопленный практический опыт и распространить его на всю ступень высшей школы, во всех неязыковых вузах.

Научная новизна статьи определяется комплексным исследованием проблем, значительно влияющих на процесс овладения учащимися языковыми компетенциями в неязыковом вузе.

Теоретическая значимость статьи состоит в актуализации образовательной модели обучения студентов языковым компетенциям на уровне B2 в российских вузах.

Практическая значимость исследования обозначена в возможностях использования полученных результатов при разработке организационной модели обучения иностранному языку в неязыковых вузах.

Академический подход к изучению иностранного языка как одна из причин низкого уровня владения иностранным языком студентов неязыковых вузов

Академический подход к изучению иностранного языка в неязыковых вузах часто становится одной из ключевых причин низкого уровня практического владения языком у студентов. Основа этого подхода – теоретическое освоение грамматики, лексики и правил. Подразумевается, что, если обучающиеся знают, как слово пишется, как формируется предложение или образуется новая частица, они автоматически услышат и различат знакомую языковую единицу или языковой конструкт в иноязычном тексте / речи и выстроят логичный и верный ответ. Однако применение базовых знаний на деле создает резкий контраст ожидаемого и действительного. Академический иностранный требует идеального знания всех правил и нюансов грамматики. Что значит овладеть иностранным языком в понимании федеральных стандартов? Согласно ФГОС ВО весь процесс обучения в высшей школе направлен на подготовку компетентного, ответственного, свободно владеющего профессией специалиста, способного к функциональному использованию иностранного языка в различных сферах деятельности и межкультурного общения. Казалось бы, лучше академического подхода с такой задачей не справится ни одна из имеющихся и апробированных методик. Однако научить студента грамматике и заставить выучить больше слов – не значит обучить его общаться с носителем, который понимает все нюансы словесных конструктов и грамматических правил интуитивно. Можно не понимать, чем отличается деепричастный оборот от причастного, но уметь выстраивать речь с их применением. Маленькие дети не знают основных правил языка, на котором разговаривают, они формируют свою речь, пола-

гаясь на образец, транслируемый взрослыми в той языковой среде, в которой живут. Как пример можно привести диалект кокни, возникший в Англии в XVI в. Как указывают О. А. Рубанова и О. Ю. Гниломедова, от стандартного английского он отличается различными уровнями социальной приемлемости и распространенности: если стандартный английский (официальный, «королевский» английский – здесь можно назвать несколько вариантов обозначения классического английского языка) является языком радио, телевидения, сферы политики и образования, то кокни относится к одному из самых известных типов лондонского просторечия [19]. Люди, привыкшие разговаривать на классическом английском, не поймут тех, кто разговаривает на кокни, хотя они будут общаться на одном языке – английском. Испанский классический отличается от испанского мексиканского или кубинского.

Существует масса нюансов, которые отличают академический книжный язык от того варианта живого языка, на котором разговаривает основная масса носителей. В связи с этим знание правил, грамматики, значительной массы слов не является гарантией того, что обучающийся сможет заговорить и выстроить общение с носителем языка, и потому так критически важно научить студентов живой речи, не углубляясь в дебри классической грамматики, – научить их говорить. И вот здесь мы наблюдаем классический диссонанс: педагоги, которые преподают в языковых вузах и языковых школах, ведут свои занятия по другим методикам, добиваясь хороших результатов, а педагоги, которые преподают в неязыковых вузах, имеют весьма посредственные результаты, потому что у них другая цель – научить будущих геологов / технологов / инженеров говорить и понимать другого специалиста, возможно, также не носителя языка.

Нельзя сказать, что академический подход плох, но изучение языка, на котором разговаривает значительная часть мира, а тем более языка узкопрофессионального, насыщенного терминами и принятыми сокращениями, отличается от изучения любого классического языка, где академический подход как раз позволяет достичь поставленной цели.

Важным является и то, что официально утвержденная программа обучения не имеет альтернативных вариантов, соответственно, учитель не имеет права от нее отступать. Однако тот же самый академический английский, который учат российские школьники, а позже и российские студенты, имеет мало общего с тем английским, который используется в повседневной жизни. Например, по данным Language knowledge и Euromag, Россия занимает 19-е место среди стран Западной и Восточной Европы по количеству населения, хорошо говорящего на английском языке: лучше всех в Европе говорят на английском как на иностранном в Швеции – 53 % населения. Далее идут Дания – 52 %, Финляндия – 45 %, Австрия – 40 %, Нидерланды – 37 %. Худшие показатели у Чехии, Румынии, Болгарии, Венгрии, Словакии, Польши – от 11 % до 19 %, у России – печальные 15 %[1]. Нельзя обвинять в этом недостаток часов. Так, по данным того же медиапортала «Мел», в школах Швеции и Финляндии изучение английского начинается в 3-м классе (с 10 лет), т. е. даже на год позже, чем в России. Российские школьники начинают изучать иностранный язык во 2 классе, дважды в неделю, 720 академических часов. Согласно Cambridge English Language Assessment, за 700–800 часов можно достичь реального C1 (advanced – продвинутый, к чему и приближен ЕГЭ) по международной шкале CEFR. Однако же на выходе из школы редкий российский выпускник знает иностранный язык хотя бы на уровне B1. Причинами этого чаще всего являются академический подход к изучению иностранного языка и устаревшая модель организации обучающего процесса.

В высшей школе модель обучения остается практически неизменной в последние несколько десятков лет, за исключением тех редких педагогов, которые не боятся внедрять более современные методы и способы обучения, отступать от рекомендованной модели организации образовательного процесса, как, например, педагоги Санкт-Петербургского государственного морского технического университета или Томского политехнического университета.

Студенты приходят в вузы с низким качеством иноязычной компетенции. В силу специфики профильного образования в неязыковом вузе совместить обучение иностранному языку и овладение профессиональными компетенциями в условиях существующей модели иноязычного образования чрезвычайно сложно. Выпускник школы уже должен в совершенстве владеть основами грамматики, фонетики, лексики иностранного языка, ориентироваться в уровнях состава слова и словообразования, морфологии и синтаксисе простого и сложного предложения, уметь разбираться в стилистике текста. Однако, по сути, педаго-

[1] Форбс Л. Что не так с английским в школе: «I (don't) speak English» // Медиапортал «МЕЛ». URL: https://mel.fm/blog/larisa-forbs/84691-chto-ne-tak-s-anglyskim-v-shkole-i-dont-speak-english (дата обращения: 10.07.2026).

ги в вузах получают студентов, которые могут сказать только самые распространенные фразы с ярко выраженным национальным акцентом, зачастую не могут ответить на вопрос, потому что не умеют строить свободные конструкции. Язык – это не математическое правило, действующее с одинаковой точностью в любых формулах, а живая, энергично развивающаяся система, приспосабливающаяся к изменяющимся условиям жизни общества, уровню культуры, национальным особенностям и парадигмам. Академический подход, позволяющий эффективно изучать устоявшиеся языковые формы (например, латынь), в условиях темпоральности языковой системы становится реальным барьером для эффективного обучения, начиная с самой низшей ступени – начальной школы – и заканчивая вузом. Архаичность подхода не раз обсуждали ведущие педагоги иностранного языка, но на данном этапе разговор о необходимости реформирования на самом высоком уровне только предполагается вынести на обсуждение.

Аудирование, «живая речь» и реферативный перевод: чего не хватает на занятиях в высшей школе

Аудирование является неотъемлемой частью обучающего процесса при изучении иностранного языка. При этом количество часов, заложенных программой на аудирование, крайне недостаточно. Даже поверхностный анализ большинства научных статей на тему аудирования подтверждает мнение автора. И. В. Щукина, А. И. Дашкина, В. М. Яковлева, Н. М. Симеонова, Н. Е. Чеснокова и мн. др. придерживаются мнения о том, что аудирование в том объеме, который существует сейчас, не позволяет достичь целей, поставленных федеральными стандартами. Причина этому – разноуровневые входные показатели студентов по языковой компетенции. Как указывает И. В. Щукина, именно поэтому обучение аудированию в вузах должно проходить плавно – от более простых заданий к более сложным, с ориентиром на коммуникативные навыки студентов. Однако в условиях сжатого временного периода, небольшого количества часов, выделенных на изучение иностранного языка, того огромного внимания, которое уделяется изучению и закреплению теории, выделить на аудирование большее количество времени педагог просто не имеет возможности. При этом аудирование является единственным способом научить студента говорить на иностранном языке свободно, а в условиях специфичности получаемой профессии студентов неязыковых вузов – будущих экономистов, инженеров, врачей и т. д. – это означает уметь не только ответить на общебытовые вопросы, но и воспринимать на слух профессионально ориентированные устные сообщения на иностранном языке. Как показывают опросы преподавателей и студентов, именно аудирование вызывает наибольшее затруднение. Как пишет А. Я. Ягнич, основные трудности при аудировании у студентов связаны с недостаточным словарным запасом; быстрым темпом речи; незнакомыми акцентами и диалектами; сложными грамматическими конструкциями; отсутствием визуальной опоры; недостаточной мотивацией и низкой самооценкой [24]. При этом учащиеся практически не получают заданий, которые бы включали в себя оттачивание навыка в аутентичной среде вне аудитории. Несовершенство вузовских учебных пособий, недостаток аудиторной и внеаудиторной работы с аудированием текстов, видео и аудио, которые повышают внутреннюю мотивацию, например сериалы, интересные студенческой аудитории, песни, научно-популярные статьи, – все это заметно сказывается на уровне практического иноязычного говорения. А. И. Дашкина и В. М. Яковлева указывают, что тексты для аудирования чаще всего представляют собой «гладко причесанные» и очень сокращенные образцы, которые не дают всего представления об аутентичной природе иностранного языка и правилах использования языковых единиц [4, с. 89]. Неязыковые вузы в силу своей специфики должны, как нам кажется, использовать систему, разработанную педагогами Томского политехнического университета, в которой упор на старших курсах делается на профессиональные языковые конструкты. Только в этом случае аудирование позволит получить необходимый будущим инженерам, экономистам или врачам практический опыт.

Сможет ли аудирование закрыть все недостатки в модели обучения иностранному языку и вывести российские вузы на более высокий уровень рейтинга по иноязычному образованию? Несомненно, нет. Аудирование является лишь одним из компонентов модели обучения иностранному языку, но весьма важным именно для говорения, т. е. практического применения полученных иноязычных компетенций и навыков.

Реферирование, или реферативный перевод, который практикуют в обучении и неязыковые вузы – это еще один важный компонент эффективной модели обучения иностранному языку. Казалось бы, переводы в российской образовательной модели занимают куда больше места, чем необходимо. Однако это впечатление обманчиво. Как уже говорилось выше, тексты для рефе-

рирования, как и для аудирования, даются в сжатом виде, переработанные и сокращенные настолько, что пропадает весь смысл их аутентичности. Реферативный перевод, за исключением тех компетенций, которые требуют от студентов языковые вузы, является самым сложным и одновременно самым эффективным средством наработки необходимых языковых компетенций. Реферирование позволяет не только учесть все нюансы переводимого текста, но и перевести его наиболее близко к первоначальному смысловому контексту. Так, для технических вузов важно, чтобы студент мог не просто прочитать инструкцию, но и обсудить с иноязычным коллегой – зачастую также не носителем языка исходного текста – особенности данной конструкции или системы. Как пишет Т. Р. Шаповалова, «…Реферативный перевод одновременно включает межъязыковое преобразование и непосредственно реферирование, то есть свертывание информации. <…> Необходимым условием реферирования является предварительное понимание первичного текста в целом (в отличие от перевода, где, как правило, требуется поэтапное осмысление отдельных отрезков текста)» [17, с. 17] Хотя автор делает упор на референтах-переводчиках, т. е. специалистах, обучавшихся в языковых вузах, значимость реферативного перевода для студентов неязыковых вузов также переоценить трудно. Что значит умение реферирования иноязычного текста? Как пишет та же Т. Р. Шаповалова, реферирование позволяет не только осмыслить исходный аутентичный текст, вычленить самое важное, но и создать варианты развития ситуации (например, не только сформулировать ответ, но и задать свои вопросы и т. д.) [17, с. 11]. Реферирование текста как метод обучения служит цели понимания студентом способов трансформации, компрессии лексических, грамматических и синтаксических средств иностранного языка [1, с. 247].

Н. В. Барышников, Ж. А. Короткевич, О. А. Литвиненко, В. Ф. Аитов, О. Д. Митрофанова и др. уточняют, что текстовые материалы для изучения иностранного языка являются основой обучения, источником актуальной лингвистической информации[1]. В. В. Левченко и Т. Н. Любимова, указывая на необходимость увеличения доли реферирования в обучении иностранному языку, пишут: «… текст является одним из основных компонентов содержания обучения в неязыковых вузах при обучении профессионально ориентированному иностранному языку. При этом учебные материалы, используемые в учебном процессе, должны отвечать определенным критериям, чтобы достичь наибольшего эффекта при обучении» [11, с. 2]. Мы полагаем, что реферирование поможет закрыть задачу повышения скорости обработки информации студентов, изучающих иностранный язык, ибо в основе самого реферирования лежат два базовых метода мышления – анализ и синтез. Если анализ позволяет определить ценность информации и вычленить главное, то синтез помогает соединить обработанные куски информации в целый текст. И то и другое работает не только при изучении иностранного языка, реферирование позволяет получить совершенно уникальную компетенцию – умение работать с текстом любой направленности, на любом языке. Е. П. Флоря пишет: «Создавая вторичные тексты, студенты приобретают навыки самостоятельного извлечения, обработки, переработки, обобщения, кодировки информации – очевидно, что всеми этими навыками невозможно овладеть самостоятельно, поэтому студентов нужно специально обучать реферированию иноязычных текстов по специальности, что, в свою очередь, будет способствовать формированию необходимых навыков и умений, нужных для оперирования с изучаемым речевым материалом» [22, с. 73]. Этот вывод позволяет нам с твердой уверенностью утверждать, что реферирование недооценено в системе обучения вообще, а в процессе обучения иностранному языку его роль, даже не второстепенная, определенно должна измениться. На эффективность применения реферирования в комплексе других методических приемов по выработке навыков чтения и говорения и контроля понимания аутентичного текста, имеющего четкую профессиональную ориентированность, его практическую доступность, широкий диапазон применения – от аудиторной работы со студентами с низким уровнем владения языком до самостоятельной у студентов с более высоким уровнем, указывается во многих изученных нами работах.

Как пишут отечественные [3] и зарубежные педагоги [26], для эффективной иноязычной речевой деятельности необходимо владеть всеми ее видами (аудирование, чтение, говорение и письмо) в силу того, что коммуникация – это всегда диалог, и недостаточно уметь формулировать собственные мысли, важно понимать информацию, транслируемую собеседником. А. Н. Щукин, например, под иноязычной коммуникативной компетенцией понимает

[1] Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов) : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. СПб., 2007. С. 27.

способность решать средствами иностранного языка актуальные задачи различного уровня и направления, как бытовые, так и культурные, профессиональные и т. д., и достигать взаимопонимания с носителями языка в условиях живого общения в соответствии с нормами и традициями культуры этого языка [23, с. 109].

Среди особенностей говорения выделяют спонтанность и ситуативность. Как пишет Е. С. Доника, говорению присущи эмоциональная окрашенность, «…инициативность, что в совокупности делает эту форму речи одной из наиболее сложных в процессе обучения любому иностранному языку» [5].

В связи с этим на занятиях по иностранному языку трудности с говорением – умением выражать свои мысли и понимать, о чем говорит собеседник, – возникают с самого первого занятия. Причин тому несколько, но основные связаны как раз с недостатками существующей модели организации образовательного процесса, начиная с начальных классов, о чем говорилось выше, и заканчивая высшей школой. Небольшое количество часов, выделяемое на иностранный язык в неязыковых вузах, разный уровень владения языком у студентов одной группы, отсутствие внутренней и внешней мотивации в овладении языком, недооценивание практической значимости учебной дисциплины в неязыковых вузах, когда студенты не видят точек соприкосновения изучаемого языка и будущей профессии, – вот немногие из этих проблем. Однако в овладении устной иноязычной речью присутствуют и психологические компоненты. Студенты зачастую боятся говорить на занятиях в силу общепринятого оценивания как со стороны педагога, так и со стороны однокурсников, боятся порицания и насмешек. Получается, что на занятиях педагог общается в основном с теми, кто и так сносно понимает и говорит на иностранном языке. С теми, у кого работает мотивация, с теми, кто видит успешное владение языком как залог собственной успешности. У педагогов вуза нет возможности организации плавного и долговременного процесса обучения иностранному языку.

Преподаватели в вузах уже давно говорят о том, что само говорение необходимо оценивать по другой шкале либо не оценивать вовсе, поощряя студентов к общению, не замыкая их на неудачах, выстраивая в группах самую настоящую языковую среду с момента начала занятия. Педагоги часто допускают на занятиях в вузах общение на родном зыке, что однозначно не способствует овладению иностранным языком. Однако у этого мнения есть и обратная сторона – исходное знание иностранного языка студентами. Выстраивание процесса обучения таким образом, чтобы учебный модуль закрывал потребности и в аудировании, и в реферировании, и в чтении и говорении – задача нелегкая, но выполнимая. Причем выполнима она как классическими методами, так и нетрадиционными – введение совместных просмотров сериалов с комментированием на изучаемом языке, приглашение носителей – в том числе студентов и преподавателей иностранных вузов со схожей спецификацией, онлайн-встречи с журналистами, учеными, блогерами и лидерами общественного мнения, организация конференций и встреч с обсуждением профессиональных проблем на иностранном языке, организация экскурсий для носителей языка – все это позволяет повысить уровень мотивации студентов в изучении иностранного языка и увеличить объем нагрузки в устной живой иноязычной речи. Именно говорение является той формой общения, с помощью которой происходит живой обмен информацией, которая помогает установить первый, самый важный контакт, достичь взаимопонимания и оказать необходимое воздействие на собеседника, донести до него свои мысли и знания.

Заключение

Таким образом, проанализировав доступные теоретические и практические источники и исследования, мы можем уверенно сказать, что анализ причин низкого уровня владения иностранным языком у студентов и выпускников российских вузов показал наличие системной проблемы, первооснова которой – устаревший подход к изучению иностранного языка именно в неязыковых вузах. В российской высшей школе почему-то не принято разделять и учитывать специфику преподавания иностранных языков в языковых и неязыковых вузах. Между тем такое разделение может решить множество проблем. Если в языковом вузе преподаватели могут уделять одинаковое внимание как теоретическим основам владения языком, так и практическим занятиям, то для неязыкового вуза ограниченность учебных часов играет главную роль и определяет первоочередность учебных блоков и тем. Для неязыкового вуза критически важно в кратчайшие сроки обучить учащихся младших курсов основам и перейти к практике – говорению, в ходе которой они овладевают нюансами профессиональной иноязычной речи. Кроме того, устаревшие учебные материалы, недостаточное количество времени, которое отводится на аудирование, недооценка такого приема, как реферирование иноязычных аутентичных текстов, также влияют на уро-

вень овладения иностранным языком во время обучения в высшей школе.

По нашему мнению, решение этих проблем возможно только в случае углубленной модернизации всей программы обучения иностранному языку – от начальной школы до вуза. Накопленный опыт успешных экспериментов по изменению учебной программы в вузах с привлечением инновационных методов и подходов к обучению учащихся должен быть сведен в единую общероссийскую модель организации образовательного процесса. Только это позволит России выйти из последней десятки по рейтингу владения иностранным языком среди студентов вузов и вывести российских выпускников на новый уровень конкурентоспособности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство «Икар», 2009. – 448 с. – EDN XQRFTT.

2. Антонова, Н. А. Факторы, влияющие на эффективность изучения английского языка в неязыковых вузах / Н. А. Антонова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – Т. 13, № 4 (49). – С. 13–18. – EDN TBIKUN.

3. Бим, И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И. Л. Бим // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – Москва : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 156–163.

4. Дашкина, А. И. Формирование аудитивной компетенции у студентов экономических направлений посредством совместной подготовки транскриптов профессионально ориентированных видео / А. И. Дашкина, В. М. Яковлева // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2019. – Т. 10, № 1. – С. 87–98. – DOI: 10.18721/JHSS.10109. – EDN ZLPOFV.

5. Доника, Е. С. Классификации трудностей при обучении устной иноязычной речи / Е. С. Доника // Международный студенческий научный вестник. – 2019. – № 1. – С. 84. – EDN YYIZWX.

6. Евсеева, А. М. Реализация индивидуальной образовательной траектории для развития аудитивных умений студентов неязыкового вуза в условиях смешанного обучения / А. М. Евсеева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12, № 2. – С. 250–254. – DOI: 10.30853/filnauki.2019.2.54. – EDN VTRMCS.

7. Заболотских, Л. В. Опыт реализации интерактивных технологий в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе / Л. В. Заболотских, Е. С. Гончаренко // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – № 3 (844). – С. 46–52. – DOI: 10.52070/2500-3488_2022_3_844_46. – EDN LQEHMB.

8. Землянова, М. П. Об опыте преподавания дисциплины «Иностранный язык Core» (английский) в Тюменском государственном университете / М. П. Землянова // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 7. – С. 25–28. – DOI: 10.25586/RNU.HET.18.07.P.25. – EDN XTGRIT.

9. Краснощекова, Г. А. Теория и практика языкового образования студентов технических вузов / Г. А. Краснощекова. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2018. – 72 с. – DOI: 10.31483/r-21952. – EDN VTBEMT.

10. Левченко, В. В. Использование элементов реферирования для формирования и контроля навыков работы с иноязычным аутентичным текстом в неязыковом вузе / В. В. Левченко, Т. Н. Любимова // Наука и образование: новое время. Научно-методический журнал. – 2017. – № 2 (3). – С. 36–41. – EDN YPCVCF.

11. Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы : сборник научных трудов по материалам II-й Международной научно-практической конференции, Ярославль, 14–16 мая 2020 года. – Ярославль : Ярославский государственный технический университет, 2020. – 327 с. – EDN CTLGFM.

12. Малетина, Л. В. Иноязычное образование в неязыковом вузе – развитие, проблемы, перспективы / Л. В. Малетина, И. А. Матвеенко, Н. Ю. Сипайлова // Известия Томского политехнического университета. – 2006. – Т. 309, № 3. – С. 236–240. – EDN HYSMXZ.

13. Минеева, О. А. Исследование мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка / О. А. Минеева, М. С. Ляшенко // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7, № 4 (25). – С. 269–273. – EDN YTHOQP.

14. Налимова, И. С. Развитие информационной-коммуникационной компетенции при обучении студентов реферированию статей профессиональной направленности на английском языке / И. С. Налимова, А. А. Валеев // Казанский лингвистический журнал. – 2019. – Т. 2, № 3. – С. 124–135. – EDN NXETCH.

15. Петренко, В. И. Мотивация студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка: проблемы и пути решения / В. И. Петренко // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2025. – Т. 14, № 3. – С. 82–92. – DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.06. – EDN IDSODM.

16. Проскурина, Г. А. К вопросу о содержании обучения студентов технического вуза реферированию на иностранном языке / Г. А. Проскурина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-3. – С. 229–232. – EDN KXQYDR.

17. Реферирование и аннотирование специальных текстов на иностранном языке : учебно-методическое пособие для студентов специалитета и бакалавриата вузов региона / сост. Т. Р. Шаповалова, Г. В. Титяева. – Южно-Сахалинск : Сахалинский государственный университет, 2012. – 122 с. – EDN VROKEN.

18. Реферирование научного текста : методические рекомендации по курсу «Русский язык и культура речи» / Казан. гос. ун-т ; сост.: А. В. Бастриков, Е. М. Бастрикова. – Казань : Казан. гос. ун-т, 2005. – 28 с.

19. Рубанова, О. А. Прошлое и настоящее лондонского диалекта кокни / О. А. Рубанова, О. Ю. Гниломедова // Символ науки: международный научный журнал. – 2015. – № 7-2. – С. 110–112. – EDN UCVYRZ.

20. Рябкова, Е. С. Современные методы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Е. С. Рябкова, М. К. Маулекешева // StudNet. – 2022. – Т. 5, № 4. – EDN WHXZEH.

21. Сумцова, О. В. Внедрение электронных курсов в программу обучения студентов технических вузов иностранным языкам / О. В. Сумцова, Е. Б. Белоусова // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 10. – С. 41–45. – EDN XCDPSD.

22. Флоря, Е. П. Обучение реферированию учебных иноязычных текстов / Е. П. Флоря // Вестник Приднестровского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 1 (37). – С. 71–75. – EDN WMPUYL.

23. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – Москва : Хранитель, 2007. – 747 с. – EDN VOQVJG.

24. Ягнич, А. Я. Проблемы преподавания иностранного языка студентам неязыковых вузов и пути их преодоления / А. Я. Ягнич // Филологический аспект. – 2025. – № S4 (33). – С. 82–85. – EDN QMEYGY.

25. Ягнич, А. Я. Трудности аудирования и пути их преодоления при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов / А. Я. Ягнич // Филологический аспект. – 2024. – № S5 (28). – С. 47–50. – EDN VJGUXG.

26. Ur, P. A Course in Language Teaching: Practice and Theory / P. Ur. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – 375 p. – URL: https://englishmethodologymaturin.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/0521656249languageteaching.pdf (mode of access: 14.07.2026).

REFERENCES

1. Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). Novyy slovar′ metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) = New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). Moscow: Ikar Publishing House, 448 p. EDN XQRFTT.

2. Antonova, N. A. (2024). Faktory, vliyayushchie na effektivnost′ izucheniya angliyskogo yazyka v neyazykovykh vuzakh = Factors influencing the effectiveness of english language learning in non-linguistic higher education institutions. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, *13*, *4*(49), 13–18. EDN TBIKUN.

3. Bim, I. L. (2007). Kompetentnostnyy podkhod k obrazovaniyu i obucheniyu inostrannym yazykam = Competency-based approach to education and foreign language teaching. *Competencies in education: Design experience*, 156–163. Moscow: INEK Publishing House.

4. Dashkina, A. I., Yakovleva, V. M. (2019). Formirovanie auditivnoy kompetentsii u studentov ekonomicheskikh napravleniy posredstvom sovmestnoy podgotovki transkriptov professional′no orientirovannykh video = Developing auditory competence in economics students through collaborative transcription of professionally oriented videos. *Saint Petersburg State Polytechnic University Journal. Humanities and Social Sciences*, *10*(1), 87–98. DOI: 10.18721/JHSS.10109. EDN ZLPOFV.

5. Donika, E. S. (2019). Klassifikatsii trudnostey pri obuchenii ustnoy inoyazychnoy rechi = Classifications of difficulties in teaching oral foreign-language speech. *International Student Scientific Bulletin*, *1*, 84. EDN YYIZWX.

6. Evseeva, A. M. (2019). Realizatsiya individual′noy obrazovatel′noy trayektorii dlya razvitiya auditivnykh umeniy studentov neyazykovogo vuza v usloviyakh smeshannogo obucheniya = Implementation of an individual educational trajectory for the development of listening skills in students of non-linguistic higher education institutions within a blended learning environment. *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, *12*(2), 250–254. DOI: 10.30853/filnauki.2019.2.54. EDN VTRMCS.

7. Zabolotskikh, L. V., Goncharenko, E. S. (2022). Opyt realizatsii interaktivnykh tekhnologiy v obuchenii inostrannym yazykam v neyazykovom vuze = Experience in implementing interactive technologies for foreign language instruction in non-linguistic higher education institutions. *Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*, *3*(844), 46–52. DOI: 10.52070/2500-3488_2022_3_844_46. EDN LQEHMB.

8. Zemlyanova, M. P. (2018). Ob opyte prepodavaniya distsipliny «Inostrannyy yazyk Core» (angliyskiy) v Tyumenskom gosudarstvennom universitete = On the experience of teaching the “Foreign Language Core” (English) course at the University of Tyumen. *Higher Education Today*, *7*, 25–28. DOI: 10.25586/RNU.HET.18.07.P.25. EDN XTGRIT.

9. Krasnoshchekova, G. A. (2018). Teoriya i praktika yazykovogo obrazovaniya studentov tekhnicheskikh vuzov = Theory and practice of language education for students of technical universities. Cheboksary: Sreda Publishing House, 72 p. DOI: 10.31483/r-21952. EDN VTBEMT.

10. Levchenko, V. V., Lyubimova, T. N. (2017). Ispol′zovanie elementov referirovaniya dlya formirovaniya i kontrolya navykov raboty s inoyazychnym autentichnym tekstom v neyazykovom vuze = Using elements of summarizing to develop and assess skills for working with authentic foreign-language texts in non-linguistic higher education institutions. *Science and Education: New Times. Scientific and Methodological Journal*, *2*(3), 36–41. EDN YPCVCF.

11. Lingvodidaktika v neyazykovom vuze: traditsionnye i innovatsionnye podkhody = Linguodidactics in non-linguistic higher education institutions: Traditional and innovative approaches. (2020). Yaroslavl: Yaroslavl State Technical University, 327 p. EDN CTLGFM.

12. Maletina, L. V., Matveenko, I. A., Sipailova, N. Yu. (2006). Inoyazychnoe obrazovanie v neyazykovom vuze – razvitie, problemy, perspektivy = Foreign language education in a non-linguistic university: Development, challenges, and prospects. *Bulletin of Tomsk Polytechnic University*, *309*(3), 236–240. EDN HYSMXZ.

13. Mineeva, O. A., Lyashenko, M. S. (2018). Issledovanie motivatsii studentov neyazykovykh spetsial′nostey k izucheniyu inostrannogo yazyka = A study of the motivation of students in non-linguistic majors to learn a foreign language. *Baltic Humanitarian Journal*, *7*, *4*(25), 269–273. EDN YTHOQP.

14. Nalimova, I. S., Valeev, A. A. (2019). Razvitie informatsionnoy-kommunikatsionnoy kompetentsii pri obuchenii studentov referirovaniyu statey professional′noy napravlennosti na angliyskom yazyke = Development of information and communication competence through teaching students to summarize professional-oriented articles in English. *Kazan Linguistic Journal*, *2*(3), 124–135. EDN NXETCH.

15. Petrenko, V. I. (2025). Motivatsiya studentov neyazykovykh spetsial′nostey k izucheniyu inostrannogo yazyka: problemy i puti resheniya = Motivation of students in non-linguistic majors to learn a foreign language: Challenges and solutions. *Issues of Teaching Methodology in Higher Education*, *14*(3), 82–92. DOI: 10.57769/2227-8591.14.3.06. EDN IDSODM.

16. Proskurina, G. A. (2022). K voprosu o soderzhanii obucheniya studentov tekhnicheskogo vuza referirovaniyu na inostrannom yazyke = On the content of teaching students at a technical university how to summarize texts in a foreign language. *Problems of Modern Pedagogical Education*, *76-3*, 229–232. EDN KXQYDR.

17. Shapovalova, T. R., Tityaeva, G. V. (2012). Referirovanie i annotirovanie spetsial′nykh tekstov na inostrannom yazyke = Summarizing and annotating specialized texts in a foreign language. Yuzhno-Sakhalinsk: Sakhalin State University, 122 p. EDN VROKEN.

18. Bastrikov, A. V., Bastrikova, E. M. (2005). Referirovanie nauchnogo teksta = Summarizing scientific texts. Kazan: Kazan State University, 28 p.

19. Rubanova, O. A., Gnilomedova, O. Yu. (2015). Proshloe i nastoyashchee londonskogo dialekta kokni = The past and present of the London cockney dialect. *Symbol of Science: International Scientific Journal*, *7-2*, 110–112. EDN UCVYRZ.

20. Ryabkova, E. S., Maulekesheva, M. K. (2022). Sovremennye metody obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze = Modern methods of teaching foreign languages in a non-linguistic higher education institution. *student*, *5*(4). EDN WHXZEH.

21. Sumtsova, O. V., Belousova, E. B. (2016). Vnedrenie elektronnykh kursov v programmu obucheniya studentov tekhnicheskikh vuzov inostrannym yazykam = Integrating electronic courses into the foreign language curriculum for students of technical universities. *Higher Education Today*, *10*, 41–45. EDN XCDPSD.

22. Florya, E. P. (2011). Obuchenie referirovaniyu uchebnykh inoyazychnykh tekstov = Teaching the summarization of academic texts in foreign languages. *Bulletin of the Pridnestrovian University. Series: Humanities*, *1*(37), 71–75. EDN WMPUYL.

23. Shchukin, A. N. (2007). Lingvodidakticheskiy entsiklopedicheskiy slovar′ = Linguodidactic Encyclopedic Dictionary / A. N. Shchukin. – Moscow: Khranitel Publishing House, 747 p. EDN VOQVJG.

24. Yagnich, A. Ya. (2025). Problemy prepodavaniya inostrannogo yazyka studentam neyazykovykh vuzov i puti ikh preodoleniya = Challenges in teaching a foreign language to students at non-linguistic universities and ways to overcome it. *Philological Aspect*, *S4*(33), 82–85. EDN QMEYGY.

25. Yagnich, A. Ya. (2024). Trudnosti audirovaniya i puti ikh preodoleniya pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh vuzov = Difficulties in listening comprehension and ways to overcome it when teaching a foreign language to students at non-linguistic universities. *Philological Aspect*, *S5*(28), 47–50. EDN VJGUXG.

26. Ur, P. (1996). A Course in Language Teaching: Practice and Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 375 p. Available at July 14, 2026 from https://englishmethodologymaturin.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/0521656249languageteaching.pdf.

УДК 378.016:782(47)+378.147(510)
ББК Щ317.413(2),70+Ч448.4(5Кит) ГРНТИ 14.35.09 Код ВАК 5.8.2

РАЗВИТИЕ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ВОКАЛИСТОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РУССКОЙ ОПЕРНОЙ КЛАССИКЕ: МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

Куприна Надежда Григорьевна,
SPIN-код: 3009-3085
доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики воспитания культуры творчества, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, nkbv@mail.ru

Ян Дунсюй,
аспирант кафедры музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, ydongxu577@gmail.com

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; китайские студенты; музыкальное образование; методика преподавания музыки; вокальное образование; китайская система образования; русская вокальная музыка; диалог культур; ценностное отношение; русская опера

АННОТАЦИЯ. Актуальность статьи обусловлена требованиями осуществляющейся в Китае модернизации вузовского вокального образования с учетом интеграционных процессов с европейской, в частности российской, музыкальной культурой. В статье рассматривается содержание понятия «ценностное отношение к произведениям музыкального искусства», а также входящих в его характеристики понятий «личностные смыслы» и «художественные смыслы». В качестве гипотезы выдвигается идея нахождения точек соприкосновения китайской и русской музыкальных традиций для осознания студентами личностного смысла в произведениях русской оперной классики и развития на этой основе ценностного отношения к ней. Описаны методические решения поставленной задачи: включение в репертуар внутривузовских концертов русских вокальных произведений патриотической направленности, когда исполнение русской музыки становится способом выражения китайских студентов любви к своей стране; анализ смысло-образного содержания русской музыки через образность других видов искусства, что близко китайской традиции восприятия музыки через символику художественных, поэтических и пластических образов; активное участие китайских студентов-вокалистов в музыкально-образовательных проектах на основе межкультурных взаимодействий вузов России и Китая. Предлагаемые методические подходы проиллюстрированы на примерах конкретных произведений русской оперной классики, входящих в учебный репертуар китайских студентов-вокалистов.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Куприна, Н. Г. Развитие у китайских студентов-вокалистов ценностного отношения к русской оперной классике: методические решения / Н. Г. Куприна, Ян Дунсюй // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 224–229.

THE DEVELOPMENT OF CHINESE VOCAL STUDENTS' VALUE ATTITUDE TO RUSSIAN OPERA CLASSICS: METHODOLOGICAL SOLUTIONS

Kuprina Nadezhda Grigorievna,
Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Theory and Methodology of Education of the Culture of Creativity, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

Yang Dongxiu,
Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: higher education institutions; Chinese students; music education; music teaching methodology; vocal education; Chinese education system; Russian vocal music; dialogue of cultures; value-based attitude; Russian opera

ABSTRACT. The relevance of the article is due to the requirements of the ongoing modernization of university vocal education in China, taking into account the integration processes with European, particularly Russian, musical culture. The article examines the content of the concept of "value-based attitude towards works of musical art", as well as the concepts of "personal meanings" and "artistic meanings" that are part of it. The hypothesis is based on the idea of finding common ground between Chinese and Russian musical traditions in order to help students understand the personal significance of Russian opera classics and develop a value-based attitude towards them. The article describes the methodological solutions to this task, including the inclusion of Russian patriotic vocal works in the repertoire of university concerts, where the performance of Russian music becomes a way for Chinese students to express their love for their country; analysis of the semantic and figurative content of Russian music through the imagery of other art forms, which is close to the Chinese tradition of perceiving music through the symbolism of artistic, poetic, and plastic images; active participation of Chinese vocal students in musical and educational projects based on intercultural interactions between Russian and Chinese universities. The proposed methodological approaches are illustrated by examples of specific works of Russian opera classics that are included in the study repertoire of Chinese vocal students.

FOR CITATION: Kuprina, N. G., Yang, Dongxiu. (2026). The Development of Chinese Vocal Students' Value Attitude to Russian Opera Classics: Methodological Solutions. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 224–229.

© Куприна Н. Г., Ян Дунсюй, 2026

В культуре современного Китая все более активно проявляется интерес к традициям русской школы пения. Сегодня многие китайские вокалисты обучаются в вузах России, географически близкой и дружественной Китаю. Русская оперная классика становится объектом пристального внимания и изучения, занимает значимое место в учебном репертуаре китайских студентов-вокалистов.

В то же время в практике обучения вокалу в китайских вузах и колледжах распространен прагматический подход к освоению российского вокального репертуара. Отношение к произведениям русской оперной классики зачастую определяется потребностью в совершенствовании техники вокального исполнения. Например, китайским вокалистам, обладающим низкими тембрами, советуют отрабатывать вокальные навыки на материале басовых арий из русских опер, поскольку в китайских операх доминируют высокие тембры певческих голосов [10]. Арии из русских опер рассматриваются как эффективные упражнения для развития артикуляционного аппарата у китайских певцов, воспитанных в иной фонетической системе, «развития контроля и трансформации интенсивности пения, поддержки дыхания» и пр. [2, с. 178]. По мнению китайских педагогов, обращение к русскому оперному репертуару помогает выработке многих важных вокальных навыков, которые на материале китайской оперы освоить значительно сложнее. В результате студенты-вокалисты сосредоточиваются на технической стороне музыки, не уделяя достаточного внимания ценностно-смысловому содержанию произведений русской оперной классики, что становится препятствием в достижении художественной выразительности их исполнения [14].

Для преодоления сложившейся практики важна разработка методических подходов к развитию у китайских студентов-вокалистов ценностного отношения к русской оперной классике.

В китайской психолого-педагогической литературе сложилось понимание категории «отношение» как сложной и относительно стабильной внутренней психологической структуры, которая формируется по мере появления индивидуального сознания, расширения жизненного опыта под влиянием социокультурной среды и проявляется в виде скрытой мотивации, направляющей поведение человека[1]. Такая трактовка не противоречит трактовке российских исследователей, рассматривающих понятие «ценностное отношение» как внутреннюю позицию личности, основанную на личностном опыте, сформированную в процессе деятельности и общения, отражающую выбор индивида между ориентациями на ближайшие цели и отдаленную перспективу с учетом присвоенных человеком ценностей общественного сознания [6].

На основе трактовки понятия «ценностное отношение», сложившейся в психологических исследованиях, Лю Данци сформулировал понятие «ценностное отношение к произведениям музыкального искусства» как внутреннюю позицию личности, основанную на ее музыкальном опыте, характеризующуюся осознанием общечеловеческой значимости и личностного смысла произведений музыкального искусства, наличием осознанной потребности в их освоении и практическим интересом к ним [4, с. 71].

Для нас важно, что в данное определение введено понятие «личностный смысл», что отражает специфику художественного восприятия. В российском искусствоведении утвердилась теория диалога личностных и художественных смыслов при восприятии произведений искусства (в работах М. М. Бахтина [1], Л. В. Выготского [3], А. К. Шевченко [12] и др.). Художественный текст насыщен смыслами-символами, смыслами-метафорами, смыслами-переживаниями, смыслами-подтекстами и многими другими смысловыми аспектами. По мнению российских исследователей, художественные смыслы формируются в результате рефлексивной деятельности воспринимающего субъекта (в нашем случае – вокалиста, музыканта-исполнителя). Смыслы художественного произведения, создаваемые автором, каждый воспринимает и домысливает в соответствии со своими опытом, мировоззрением, уровнем культуры, степенью творческой активности и пр. [12]. Таким образом, художественные смыслы возникают как совокупность существенных связей и отношений между элементами текста, создаваемых автором и понимаемых воспринимающим субъектом в результате его рефлексивной деятельности над содержательной формой [7]. Результатом такой рефлексии является возникновение личностных смыслов.

Понятие «личностный смысл» разрабатывалось А. Н. Леонтьевым, который трактовал его как личностное преломление сознаваемой действительности, связывая с процессом освоения личностью социокультурных ценностей на основе эмоционального переживания нравственных чувств, отношений, ситуаций [5]. Применительно к проблеме нашего исследования возникно-

[1] Ци М. Становление ценностной парадигмы образования в социокультурном пространстве современного Китая: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13. Чита, 2011. 24 с.

вение личностных смыслов у музыкантов-исполнителей при изучении произведений иной культуры способствует эмоциональной вовлеченности в восприятие этих произведений, опосредованности восприятия внутренней работой мысли, нахождению точек соприкосновения между ценностями своей и иной культур.

Мы выдвинули гипотезу о том, что развитие у китайских студентов-вокалистов ценностного отношения к русской оперной классике продуктивно на основе организации в учебном процессе диалогов культур на уровне личностных и художественных смыслов при изучении музыкальных произведений.

Так, нахождение точек соприкосновения в ценностях разных культур возможно в процессе проведения вузовских внеаудиторных мероприятий. В Китае такие мероприятия связаны с социально значимыми событиями и чаще всего имеют патриотическую направленность. Включение в программы таких концертов русских вокальных произведений патриотической тематики усиливает у китайских вокалистов представления об общих ценностях в разных культурах. Русская классическая музыка богата произведениями, которые выражают любовь к родине, природе и национальной культуре. В этих произведениях китайские студенты-вокалисты видят не только источник профессионального вдохновения, но и средство для выражения собственных патриотических чувств. Исполнение русской музыки становится способом выражения любви к своей стране.

Приведем несколько примеров произведений русских композиторов, которые особенно часто включаются в репертуар вузовских концертов с участием студентов-вокалистов и находят отклик в сердцах исполнителей и слушателей.

Часто на сценических площадках звучит ария Князя Игоря из оперы А. П. Бородина «Князь Игорь». Призыв «О, дайте, дайте мне свободу» воспринимается слушателями как призыв к защите родины, проявление героического духа и любви к своей земле. В концертных залах часто звучит музыка М. П. Мусоргского: ария Досифея из оперы «Хованщина», ария Бориса из оперы «Борис Годунов» Помимо уже указанной выше практической пользы этих басовых арий для освоения и демонстрации исполнителями вокальной техники, интерес у студентов возникает и к их сложному психологическому содержанию. Глубокая дума о судьбе страны отличает содержание этих арий, что перекликается с чувствами героев китайских опер, жертвующих собой во имя родины. (Например, сходными по психологической глубине и эмоциональному накалу являются арии «Северный ветер дует» из оперы «Седовласая девушка», «Я отдаю молодость коммунизму» из оперы «Сестра Цзян».)

Культурные параллели возникают и при восприятии русской музыки, воспевающей красоту природы. Так, опера Н. А. Римского-Корсакова «Снегурочка» наполнена образами природы, передает глубокую связь человека с природой. Переживание гармоничного единства человека с природой характерно для китайской культуры, что ведет к личностному принятию китайскими вокалистами музыкальных образов оперы Н. А. Римского-Корсакова. Эмоциональный отклик вызывают ария Снегурочки «С подружками по ягоды ходить», ариозо Снегурочки в сцене таяния, песни Варяжского и Индийского гостей.

Переживания чувств единства с природой, любви к своему отечеству, приведенные в качестве примеров, близки и понятны китайским музыкантам. Нахождение общих для разных культур ценностей в процессе работы над произведениями русской оперной классики развивает интерес и мотивирует студентов к ее дальнейшему изучению и исполнению.

Продуктивным методическим решением в развитии ценностного отношения к русской оперной классике является развитие у студентов умений смыслового анализа средств музыкальной выразительности в диалоге искусств (в анализе и интерпретации музыки через образность других видов искусства).

Подобный способ раскрытия эмоционально-смыслового содержания музыки – через художественные ассоциации – близок китайской традиции в общении с искусством. Опора на художественные и поэтические образы-символы в выражении автором музыкального произведения своих эмоций – одна из характерных особенностей традиционной музыкальной эстетики Китая.

Классическая китайская поэзия и живопись наполнены большим количеством символов, в которых интегрированы чувства, переживания, эстетические и нравственные идеалы.

Для исполнителя китайской традиционной музыки важно распознать воплощенную в песне художественную эмоцию через знакомый образ-символ. Считывание этих символов исполнителем и слушателем способствует как пониманию замысла автора, так и выстраиванию аналогий с собственными эмоциями и переживаниями. Часто сами названия китайских народных песен отсылают восприятие к образам поэтического и изобразительного искусства, символизирующим эмоциональные метафоры и переживание определенных эмоций.

Так, в известной китайской пьесе «Высокие горы и текущая вода» поэтический образ гор символизирует образ близкого человека, стремящегося к самопознанию, а образ воды является символом уходящих чувств, непреодолимой печали и тоски при расставании с другом. В пьесе «Три аллеи цветов сливы» образ цветка сливы символизирует возвышенные чувства гордости за свою страну.

Способ прочтения семантики музыкальных интонаций через образность других видов искусства понятен китайским музыкантам и является естественным для них путем вхождения в иные интонационные системы, в том числе в звучащие образы русской музыки в контексте с образами русской художественной культуры. Например, такой метод эффективен при подготовке сценических представлений фрагментов оперных произведений. На отчетных концертах в вузах и колледжах практикуется форма «мини-оперы» – исполнение музыкальных произведений из программы обучающихся как небольшого спектакля. Усилить погружение студентов в драматическое действие можно, вовлекая их в изготовление костюмов и декораций для театрализованных выступлений на основе изучения живописных образов русской культуры. Например, исполнение дуэта Лизы и Полины из оперы П. И. Чайковского «Пиковая дама» можно обыграть как сценку домашнего музицирования, разъяснив студентам традицию домашних концертов в среде русского дворянства. В качестве визуального ряда, погружающего студентов в культурный контекст этого сюжета, могут быть представлены портреты смолянок (работы художника Д. Г. Левитского) – воспитанниц Смольного института благородных девиц.

Опора на визуальные образы русской живописи способствует пониманию художественных смыслов, заключенных в вокальных произведениях. Это не только украсит отчетные концерты, но и, что главное, создаст ситуацию погружения в художественный контекст представляемого периода русской музыки.

Эффективным является также метод «перевода» образного содержания интонаций на язык пластики тела и жестов, сопровождающих звучание – своеобразной «материализации» звуковых образов в пластике движений. Для китайских студентов данный способ «расшифровки» интонационной образности достаточно органичен, поскольку неотъемлемой частью пения в китайской опере является сопровождающая его система сценических жестов [11].

Связь жеста с интонацией музыкального звучания в вокальном исполнительстве уходит корнями в музыкально-драматическую традицию национального театра сицюй. Особенностями этой древнейшей традиции, зародившейся еще в XII в., является синтез пения, танца, речи, движения и приемов боевых искусств, сочетание пения с разговорными монологами и диалогами героев, а также символика всех элементов музыкально-театрального действия. Современная китайская опера продолжает и развивает эти традиции. Основатель пекинской оперы Мэй Ланьфан, опираясь на канонизированные символические движения театра сицюй, разработал и внедрил в оперные постановки систему жестов, символизирующих определенные эмоции, мысли и намерения персонажей. Каждый жест в его системе «получил не только свое символическое значение, но и определенное поэтическое название» [13, с. 102].

Эту особенность восприятия китайскими вокалистами звучания музыки в синтезе с жестами-символами продуктивно использовать и в работе над выразительным исполнением русской музыки, «расшифровывая» ее художественные смыслы через пластику движений. В вокальных произведениях, тексты которых представляют развитие определенного сюжета, такая своеобразная театрализация помогает осмысленному запоминанию слов на иностранном языке для китайских студентов. Это, в свою очередь, помогает понять и прочувствовать все нюансы эмоционального плана произведения. Примером может служить песня Леля из оперы Н. А. Римского-Корсакова «Снегурочка». Песня имеет куплетную форму и в исполнении китайских студентов-вокалистов часто звучит в одной эмоциональной гамме – как троекратное повторение одного и того же музыкального образа. Перевод музыкально-поэтических интонаций в жесты наглядно раскрывает подробности и разнообразие сюжетной линии и эмоционального развития произведения.

Некоторые жесты, придуманные студентами в процессе подобной театрализации, в дальнейшем использовались и в процессе концертного исполнения. Например, эффектный жест поднимающихся вверх рук в начале песни – «Туча со громом сговаривались…», акцент руками на слова «ты греми, гром…», плавное опускание рук – «а я дождь разолью». Студенты с удовольствием обыгрывали в жестах и фрагмент «вы б по кустикам пошарили…», делая руками жест, «раздвигающий кусты», и затем прикладывая указательный палец к губам.

Такие «переводы» языка музыкально-поэтических интонаций на язык пластики помогали китайским студентам-вокалистам вживаться в эмоционально-смысловой контекст исполняемого произведения, воспри-

нимать его как личностно значимый и находить нужное качество звучания для выразительного исполнения.

Один из путей развития ценностного отношения к русской оперной классике – участие китайских студентов-вокалистов в музыкально-образовательных проектах на основе межкультурной коммуникации. Например, в рамках программы культурного обмена между Китаем и Россией регулярно проводятся мастер-классы известных российских вокалистов и педагогов. Активно разрабатываются совместные проекты китайских и российских вузов. Существуют программы обмена студентами между Московской и Шанхайской консерваториями, в рамках которой китайские студенты участвуют в постановках русских опер под руководством российских режиссеров. Российские студенты осваивают опыт Линьинского университета по сочетанию традиционных методов обучения вокалу с техническими инновациями (например, применение VR-симуляторов для отработки сценического мастерства вокалистов) [9]. В учебные программы китайских студентов-вокалистов вводятся дисциплины по русской фонетике и камерному пению (на примере опыта Санкт-Петербургской консерватории). Разрабатываются программы стажировок в России для подготовки педагогов-билингвов, которые сочетают изучение вокальной техники с погружением в языковую среду[1]. Поощряются исследовательские инициативы студентов, изучающих точки соприкосновения русской и китайской вокальных школ [8]. Участие в разнообразных проектах позволяет китайским студентам-вокалистам не только улучшить свои профессиональные навыки, но и глубже понять русскую вокальную традицию.

Подытожим сказанное в выводе: акцентирование точек соприкосновения китайской и русской культурных традиций в процессе вокального обучения способствует развитию ценностного отношения китайских студентов к произведениям русской оперной классики.

Для реализации этой задачи продуктивны следующие методические подходы:

– включение в репертуар внутривузовских концертов русских вокальных произведений, связанных с ментально близкими для китайского общества ценностями патриотизма, любви к родной стране, гармонии и единства человека с природой;

– опора на образность других видов искусства в анализе эмоционально-смыслового контекста русских вокальных произведений, что близко китайской традиции восприятия музыки через художественные, поэтические и пластические образы-символы;

– организация музыкально-образовательных проектов на основе межкультурных взаимодействий вузов России и Китая с активным участием китайских студентов-вокалистов.

Описанные методические подходы были частично апробированы в работе со студентами, обучающимися в вокальных классах Гуандунского профессионально-технического колледжа (Китайская Народная Республика). В результате применения этих подходов подтвердилась выдвинутая нами гипотеза: организация учебного процесса на основе диалога культур при изучении произведений русской оперной классики способствовала повышению уровня развития ценностного отношения к ним у студентов-вокалистов. Это выразилось в эмоциональной отзывчивости на образы русской музыки, в стремлении к самостоятельному поиску и получению информации о разучиваемых произведениях русской оперной классики, осознании субъективной значимости освоения этого пласта вокальной культуры для собственного саморазвития, в понимании и грамотной интерпретации ценностного содержания русских вокальных произведений в процессе их исполнения.

Востребованность дальнейшей разработки данной проблемы обусловлена происходящими эволюционными процессами в системе вокального образования Китая – переходом от механического заимствования техники вокального исполнения русской школы пения к осознанному синтезу культур. Развитие у студентов-вокалистов ценностного отношения к русскому наследию как части мировой культуры – путь к воспитанию поколения музыкантов, способных к межкультурному диалогу и инновациям, что соответствует стратегическим целям современного Китая в области «культурной мягкой силы».

[1] Яо В. Подготовка специалистов вокального искусства в системах высшего музыкального образования Китая и России: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2015. 22 с.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества : авторский сборник / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – Москва : Искусство, 1986. – 445 с. – EDN VQMUMN.

2. Ван, Я. Китайский тембр и певческий голос / Я. Ван // Журнал Чанчуньского педагогического университета. – 2007. – № 11. – С. 177–179.

3. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство «Юрайт», 2016. – 496 с. – EDN XMMYAD.

4. Даньци, Л. Формирование ценностного отношения студентов специальности «Музыковедение» к классическому хоровому наследию в университетах Китая / Л. Даньци // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 4. – С. 68–76. – EDN MYCQKU.

5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 352 с. – EDN ZJUELZ.

6. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – Москва : Издательство «Академия», 2003. – 192 с. – EDN RYWBXR.

7. Солодилова, И. А. Оценочность метафорической семантики и способы ее описания: пути решения проблемы / И. А. Солодилова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2014. – № 3 (40). – С. 37–46. – EDN WJFGCF.

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

9. Черватюк, П. А. Модель адаптивного обучения вокалу детей в Китае на основе междисциплинарных достижений российской науки / П. А. Черватюк, Ц. Син // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2021. – № 19. – С. 95–100. – EDN CBUUOX.

10. Чжан, Л. О некоторых проблемах современного вокального обучения в Китае / Л. Чжан // Журнал Педагогического университета Хуайбэй. – 2013. – № 4. – С. 130–133.

11. Чжан, Т. Национальные культурные традиции в музыкальном образовании студентов китайских университетов / Т. Чжан, Н. Г. Тагильцева // Язык и культура. – 2023. – № 64. – С. 292–303. – DOI: 10.17223/19996195/64/16. – EDN MAIXQC.

12. Шевченко, А. К. Проблема понимания в эстетике / А. К. Шевченко. – Киев : Наукова думка, 1989. – 125 с.

13. Юй, Л. Об эстетике жестового исполнения Мэй Ланьфан в опере / Л. Юй // Журнал Северного университета Китая. – 2015. – № 5. – С. 101–104.

14. Ян Дунсюй. К проблеме развития у китайских вокалистов интонационно выразительного исполнения европейской музыки / Ян Дунсюй // Казанская наука. – 2025. – № 2. – С. 131-133. – EDN JLWPTJ.

R E F E R E N C E S

1. Bakhtin, M. M. (1986). Estetika slovesnogo tvorchestva = Aesthetics of verbal creativity. 2nd edition. Moscow: Iskusstvo Publishing House, 445 p. EDN VQMUMN.

2. Wang, Y. (2007). Kitayskiy tembr i pevcheskiy golos = Chinese timbre and singing voice. *Journal of Changchun Normal University*, *11*, 177–179.

3. Vygotsky, L. S. (2016). Psikhologiya iskusstva = Psychology of art. Moscow: Yurayt Publishing House, 496 p. EDN XMMYAD.

4. Danqi, L. (2022). Formirovanie tsennostnogo otnosheniya studentov spetsial′nosti «Muzykovedenie» k klassicheskomu khorovomu naslediyu v universitetakh Kitaya = Formation of the value attitude of students of the specialty “Musicology” to the classical choral heritage in the universities of China. *Pedagogical Education in Russia*, *4*, 68–76. EDN MYCQKU.

5. Leontiev, A. N. (1975). Deyatel′nost′. Soznanie. Lichnost′ = Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Politizdat Publishing House, 352 p. EDN ZJUELZ.

6. Slastenin, V. A., Chizhakova, G. I. (2003). Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu = Introduction to pedagogical axiology. Moscow: Akademiya Publishing House, 192 p. EDN RYWBXR.

7. Solodilova, I. A. (2014). Otsenochnost′ metaforicheskoy semantiki i sposoby ee opisaniya: puti resheniya problemy = Evaluation of metaphorical semantics and ways of its description: Solutions to the problem. *Issues of Cognitive Linguistics*, *3*(40), 37–46. EDN WJFGCF.

8. Wu, Zh. (2024). Sochetaniye rossiyskikh i kitayskikh metodov v obuchenii studentov-vokalistov na osnove obrazno-assotsiativnogo podkhoda = The combination of Russian and Chinese methods in teaching vocal students based on the figurative-associative approach. *Traditions and innovations in the theory and practice of music and art education*, 360–366. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. EDN KDHVQT.

9. Chervatyuk, P. A., Xin, C. (2021). Model′ adaptivnogo obucheniya vokalu detey v Kitae na osnove mezhdistsiplinarnykh dostizheniy rossiyskoy nauki = The model of adaptive vocal training for children in China based on the interdisciplinary achievements of Russian science. *Intercultural Interaction in the Modern Musical and Educational Space*, *19*, 95–100. EDN CBUUOX.

10. Zhang, L. (2013). O nekotorykh problemakh sovremennogo vokal′nogo obucheniya v Kitae = On some problems of modern vocal education in China. *Journal of Huaibei Normal University*, *4*, 130–133.

11. Zhang, T., Tagiltseva, N. G. (2023). Natsional′nye kul′turnye traditsii v muzykal′nom obrazovanii studentov kitayskikh universitetov = National cultural traditions in the music education of Chinese university students. *Language and Culture*, *64*, 292–303. DOI: 10.17223/19996195/64/16. EDN MAIXQC.

12. Shevchenko, A. K. (1989). Problema ponimaniya v estetike = The problem of understanding in aesthetics. Kiev: Naukova dumka Publishing House, 125 p.

13. Yu, L. (2015). Ob estetike zhestovogo ispolneniya Mey Lan′fan v opere = On the aesthetics of Mei Lanfang’s gestural performance in opera. *Journal of the Northern University of China*, *5*, 101–104.

14. Yang Dongxu. (2025). K probleme razvitiya u kitayskikh vokalistov intonatsionno vyrazitel′nogo ispolneniya evropeyskoy muzyki = On the problem of developing intonationally expressive performance of European music in Chinese vocalists. *Kazan Science*, *2*, 131-133. EDN JLWPTJ.

УДК 378.147
ББК Ч448.026.6 ГРНТИ 14.35.19 Код ВАК 5.8.7

ПИЛОТНЫЙ ПРОЕКТ СТУДЕНЧЕСКОГО ИНИЦИАТИВНОГО БЮДЖЕТИРОВАНИЯ В КОСТРОМСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ И ПЕРВЫЕ ИТОГИ

Куприянов Борис Викторович,
SPIN-код: 8154-6769
доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики, Московский городской педагогический университет, Российская Федерация, г. Москва, kupriyanovbv@mgpu.ru

Карпова Елена Михайловна,
SPIN-код: 7034-2081
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Психолого-педагогическое образование», Костромской государственный университет, Российская Федерация, г. Кострома; научный сотрудник Центра инициативного бюджетирования, Научно-исследовательский финансовый институт Минфина России, Российская Федерация, г. Москва, Elenakarpovva@yandex.ru

Козырева Татьяна Владимировна,
SPIN-код: 6274-8769
кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по воспитательной работе института «Высшая ИТ-школа», доцент кафедры «Психолого-педагогическое образование», Костромской государственный университет, Российская Федерация, г. Кострома, tanyakozirewa@yandex.ru

Петрова Мария Сергеевна,
SPIN-код: 2269-6710
кандидат педагогических наук, доцент, начальник управления молодежной политики и воспитательной деятельности, Костромской государственный университет, Российская Федерация, г. Кострома, m_petrova@kosgos.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: российские вузы; студенты; студенческое инициативное бюджетирование; региональное образование; пилотный проект; метод проектов; проектная деятельность; вовлечение студентов; экспертиза проектов; голосование; партнерский конкурс; педагогическое сопровождение

АННОТАЦИЯ. Проблема исследования: как организовать эффективный запуск студенческого инициативного бюджетирования в российском вузе, учитывая консервативность образовательной системы и отсутствие детально описанных успешных практик? В статье на примере пилотного проекта студенческого инициативного бюджетирования в Костромском государственном университете описаны механизмы запуска, типичные сложности и способы их преодоления. Представлена организационная модель, включающая ключевые кейсы: «формирование бюджета с участием партнера», «вовлечение студентов» (освоение пространства вуза), «сопровождение и обучение» (курс в Moodle, онлайн-встречи, консультации), «экспертиза проектов», «организация голосования и продвижение». Выделены механизмы педагогического сопровождения на всех этапах процесса и взаимодействия с инфраструктурой организации высшего образования (коллаборации подразделений вуза, знакомство со службами университета). Даны практические рекомендации для университетов, планирующих запуск студенческого инициативного бюджетирования. Структура статьи построена по логике последовательного развертывания практики студенческого инициативного бюджетирования: от общего описания модели к конкретным кейсам и завершающим выводам (даже при ограниченном бюджете можно запустить эффективное студенческое инициативное бюджетирование, которое дает не только инфраструктурные улучшения, но и образовательные эффекты – рост проектных компетенций, укрепление идентичности, горизонтальные связи студентов). Представленная модель масштабируема на другие вузы.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Пилотный проект студенческого инициативного бюджетирования в Костромском университете: организационные аспекты и первые итоги / Б. В. Куприянов, Е. М. Карпова, Т. В. Козырева, М. С. Петрова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 230–243.

PILOT PROJECT OF STUDENT PARTICIPATORY BUDGETING AT KOSTROMA UNIVERSITY: ORGANIZATIONAL ASPECTS AND FIRST RESULTS

Kupriyanov Boris Victorovich,
Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Pedagogy, Moscow City University, Russian Federation, Moscow

Karpova Elena Mikhailovna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Psychological and Pedagogical Education, Kostroma State University, Russian Federation, Kostroma; Research Fellow of the Center for Participatory Budgeting, Financial Research Institute of the Ministry of Finance of the Russian Federation, Russian Federation, Moscow

Kozyreva Tatyana Vladimirovna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Deputy Director for Educational Work, Institute of IT School, Associate Professor of Department of Psychological and Pedagogical Education, Kostroma State University, Russian Federation, Kostroma

Petrova Maria Sergeevna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Youth Policy and Educational Activities, Kostroma State University, Russian Federation, Kostroma

© Куприянов Б. В., Карпова Е. М., Козырева Т. В., Петрова М. С., 2026

KEYWORDS: Russian universities; students; student-led participatory budgeting; regional education; pilot project; project-based method; project activities; student engagement; project evaluation; voting; partnership-based competition; pedagogical support

ABSTRACT. The problem of research: how to organize an effective launch of student initiative budgeting in a Russian university, given the conservatism of the educational system and the lack of detailed successful practices? Using the example of the pilot project of student initiative budgeting at Kostroma State University, the article describes the launch mechanisms, typical difficulties and ways to overcome them. An organizational model is presented that includes key cases: "budgeting with a partner", "student engagement" (university space exploration), "support and training" (Moodle course, online meetings, consultations), "project expertise", "organization of voting and promotion". The mechanisms of pedagogical support at all stages of the process and interaction with the infrastructure of the organization of higher education (collaboration of university departments, acquaintance with university services) are highlighted. Practical recommendations are given for universities planning to launch student initiative budgeting. The structure of the article is based on the logic of sequential deployment of student initiative budgeting practice: from a general description of the model to specific cases and final conclusions (even with a limited budget, it is possible to launch an effective student initiative budgeting, which provides not only infrastructural improvements, but also educational effects – the growth of project competencies, strengthening identity, horizontal connections of students). The presented model is scalable to other universities.

FOR CITATION: Kupriyanov, B. V., Karpova, E. M., Kozyreva, T. V., Petrova, M. S. (2026). Pilot Project of Student participatory Budgeting at Kostroma University: Organizational Aspects and First Results. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 230–243.

Введение

Инициативное бюджетирование активно развивается в Российской Федерации с 2007 года, когда был дан старт Программе поддержки местных инициатив. За почти два десятилетия практика доказала свою эффективность в вовлечении граждан в решение вопросов местного значения. К началу 2025 года можно фиксировать многообразие сложившихся практик – от сельских сходов до городских партисипаторных бюджетов[1].

Важно отметить, что с 2017 года инициативное бюджетирование стало развиваться в новом направлении – подготовке подрастающего поколения к участию в принятии бюджетных решений, прежде всего в общеобразовательных организациях («Школьное инициативное бюджетирование») [1, 3, 8, 9, 14]. В 2022 году была запущена первая практика студенческого инициативного бюджетирования (далее – СтИБ) для учащихся среднего профессионального образования в Ямало-Ненецком автономном округе. В 2023 году прошла апробация СтИБ для колледжей в Республике Саха (Якутия) [14]. В России практика студенческого инициативного бюджетирования начала развиваться относительно недавно, но уже показала свою эффективность в ряде регионов. В рамках этой практики студенты могли предлагать свои идеи и проекты, которые затем обсуждались и финансировались за счет регионального бюджета или Грантов.

С 2024 года на основании письма Министерства науки и высшего образования РФ № МН-11/1617 от 26.04.2024 дан старт развитию практики студенческого инициативного бюджетирования в вузах России: было рекомендовано внедрять практики в рамках молодёжной политики и воспитательной деятельности[2].

Под **студенческим инициативным бюджетированием** *понимается вовлеченность студентов в распределение части бюджетных средств организаций профессионального образования (высшего и среднего), через выдвижение инициатив, разработку и участии в реализации проектов, направленных на улучшение условий для осуществления образовательных программ.*

В ключевых нормативных документах, определяющих будущее развитие страны[3], зафиксирована необходимость вовлечения студенческой молодежи в инициативное бюджетирование.

Запуск практик студенческого инициативного бюджетирования в ВУЗах России, был инициирован Федеральным Министерством, в отличие от иных практик инициативного бюджетирования в образовании (школьного и среднего профессионального). Однако, следует отметить, сама система образования достаточно консервативна, и любые нововведения нередко воспринимаются как посягательство на традиционные устои. В связи с этим возникает актуальная проблема поиска эффективных решений для запуска новой технологии и её успеш-

[1] Доклад Министерства финансов РФ о развитии инициативного бюджетирования в субъектах РФ (2024) / Доклад о лучших практиках развития инициативного бюджетирования в субъектах Российской Федерации и муниципальных образованиях. Министерство финансов Российской Федерации Москва, 2024.

[2] Письмо Министерства науки и высшего образования РФ № МН-11/1617 от 26.04.2024 «О развитии студенческого инициативного бюджетирования».

[3] Национальный проект «Молодёжь и дети» (федеральный проект «Россия – страна возможностей»), Всероссийский конкурс программ комплексного развития молодёжной политики в субъектах РФ «Регион для молодых».

ной реализации в конкретном учреждении.

Особую значимость приобретает описание **первого успешного опыта** внедрения СтИБ в российском университете, поскольку именно он задаёт модель для последующего масштабирования, что подтверждает Решение комитета по молодежной политике [1]. Однако на сегодняшний день в научной литературе практически отсутствуют работы, детально раскрывающие организационные механизмы, проблемные зоны и способы их преодоления на этапе пилотного запуска. Настоящая статья призвана восполнить этот пробел.

Цель статьи — представить организационную модель первого успешного опыта студенческого инициативного бюджетирования на примере Костромского университета, выделить проблемные зоны и эффективные решения.

Методология исследования

В основу исследования положен метод кейс-стади (case study) в его описательно-объяснительной традиции (Yin, 2017). Выбран instrumental case study (по Stake, 1995): случай студенческого инициативного бюджетирования в КГУ представляет интерес не как уникальный феномен, а как типичный пример, анализ которого позволяет выработать рекомендации для масштабирования практики в других университетах. Дизайн исследования — вложенный (embedded) единичный кейс (Yin, 2017). Общий кейс — пилотный проект СтИБ в КГУ (2024–2025 гг.). Внутренние единицы анализа — пять ключевых организационных аспектов: формирование бюджета с участием партнёра, вовлечение студентов, сопровождение и обучение, экспертиза проектов, организация голосования и продвижения. Источники данных: анализ локальных нормативных актов (Положение о студенческом инициативном бюджетировании, приказы ректора), документов рабочей группы, отчётов о реализации проектов; наблюдение участников (авторы статьи входили в рабочую группу); рефлексия организаторов; анализ статистики голосования. Триангуляция данных обеспечивалась сопоставлением результатов разных источников. Ограничения метода: единичный кейс не позволяет делать статистические обобщения, однако, согласно логике case study, возможно аналитическое обобщение (analytical generalization) — перенос выявленных механизмов на сходные организационные контексты.

В соответствии с логикой case study (Yin, 2017) в статье ставятся следующие исследовательские вопросы:

Как в ходе пилотного проекта организовывались процессы студенческого инициативного бюджетирования в Костромском государственном университете (формирование бюджета, вовлечение участников, сопровождение и обучение, экспертиза, голосование)?

Какие проблемные зоны возникали на каждом из этих этапов и какие способы их преодоления использовались в рамках анализируемого кейса?

Общая модель студенческого инициативного бюджетирования

Запуск практики был дан в 2024 году. Для легитимизации практики внутри вуза были разработаны и утверждены нормативно правовые акты (Положение, Приказ Ректора), в которых были зафиксированы ключевые процедуры, участники, ответственные и регламент реализации. Вышеуказанные документы действуют в университете по настоящее время и в соответствии с ними цикл СтИБ предусматривает следующие этапы:

Первый этап: *Запуск* - запуск информационной кампании инициативного бюджетирования на площадке вуза**.** На этом этапе информирование проходит среди всех участников образовательных отношений (студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и сотрудников вуза). Проводятся встречи, семинары, мастер-классы, где объясняется сущность СтИБ, правила подачи заявок, критерии отбора проектов, возможности для самореализации студентов в процессе инициативного бюджетирования. Особое внимание уделяется обучению основам проектной деятельности, финансовой грамотности, способам командной работы и процедурам презентации идей. В Костромском университете этот этап осуществляся через работу заместителей директоров институтов по воспитательной работе и руководителей студенческих объединений, а также с использованием цифровых платформ вуза (Moodle, официальные группы в соцсетях). Координатором выступала рабочая группа студенческого инициативного бюджетирования.

Второй этап: *Выдвижение идей* - выдвижение и обсуждение проектных предложений на собрании участников студенческого инициативного бюджетирования. Студенты объединяются в инициативные группы (от 2 до 5 человек) и подают проектные заявки. Как показывает опыт проекты могут касаться развития инфра-

[1] Решение комитета по молодежной политике №93-2 от 10.06.2025 года "О лучших региональных практиках реализации молодежного, в том числе школьного и студенческого инициативного бюджетирования"

структуры (ремонт аудиторий, благоустройство кампуса, закупка оборудования), организации мероприятий (фестивали, конкурсы, образовательные интенсивы), поддержки студенческих объединений, внедрения инноваций (цифровые сервисы, экологические проекты). В университете для этого созданы специальные формы заявок (в электронном виде), а также организованы консультационные пункты, где можно получить помощь в оформлении идеи. Опыт реализации двух циклов СтИБ (сентябрь– апрель 2024-25 уч. год.; сентябрь-апрель 2025-26уч.год.) показал, что приоритетным направлением при подаче заявок являются инфраструктурные проекты.

Все выдвинутые инициативы выносятся на публичное обсуждение. На этом этапе происходит обмен мнениями, поиск единомышленников, объединение схожих идей или разделение сложных проектов на более управляемые части. Обсуждение проходит в офлайн и в онлайн формате (видео-встречи, чаты, комментарии в социальных сетях), что позволяет вовлечь максимальное число участников.

Третий этап: *Экспертиза* - предварительный технический анализ выдвинутых предложений, подготовка и оформление проектных идей и их представления на собрании участников студенческого инициативного бюджетирования и заинтересованных лиц. Это ключевой этап, на котором проектные заявки проходят комплексную оценку. Экспертная комиссия, в состав которой входят представители администрации, преподаватели, специалисты по финансам, хозяйственной деятельности, а также внешние партнеры (бизнес, органы власти, НКО и др.), анализирует техническую реализуемость, финансовую обоснованность, соответствие нормативам и стратегическим приоритетам вуза. Такой состав обеспечивает комплексную оценку проектов с точки зрения технической реализуемости, финансовой обоснованности, соответствия нормативам и стратегическим приоритетам вуза. В Костромском госуниверситете экспертиза проходит по заранее утверждённым критериям, а авторы получают развёрнутую обратную связь и рекомендации по доработке.

Четвертый этап*: Продвижение проекта* - продвижение, представление и защита проектов в онлайн и/или офлайн формате при участии студентов и сотрудников вуза.

Предназначение данного этапа рассказать всему вузовскому сообществу о проектах, которые будут бороться за реализацию проектов в рамках определенных вузом бюджетных средств, сформировать представление об этих проектах и ответить на вопросы. В вузе применяются как онлайн (официальные социальные сети вуза, личные страницы студентов, рассылка информации о проектах в дистанционной системе обучения) так и офлайн форматы (рассказ командами-участницами о проектах на потоковых лекциях, открытая площадка презентации проектов и др.) продвижения проектов.

Пятый этап. Выбор проекта(ов). Выбор проектов проходит в системе дистанционного обучения вуза (СДО). Все студенты и сотрудники могут зайти под своим персональным логин паролем, еще раз ознакомиться со всеми проектами и отдать голос в поддержку того или иного проекта. Проголосовать можно только за один проект.

Шестой этап. Реализация проекта-победителя. Победившие проекты получают финансирование (из средств вуза и/или спонсоров) и реализуются под контролем администрации и рабочей группы. Авторы проектов активно участвуют в реализации, осуществляют общественный контроль за расходованием средств и ходом работ. В КГУ этот этап сопровождается регулярной отчётностью, мониторингом и промежуточными встречами с кураторами.

По завершении цикла проводится анализ достигнутых результатов: оценивается влияние проектов на университетскую среду, формируются рекомендации для следующего цикла СтИБ. В студенческое инициативное бюджетирование вовлечены разные категории участников с присущими им функциями в рамках реализации полного цикла.

Таблица 1. Функции участников студенческого инициативного бюджетирования в КГУ

Участник	*Функции*
Студенты и студенческие объединения	Инициаторы и реализаторы проектов; основная движущая сила; участники голосования.
Преподаватели	Кураторы, менторы, эксперты; помощь в образовательной и методической поддержке; привлечение студентов.
Администрация вуза	Нормативное сопровождение (положения, приказы), выделение ресурсов, контроль, координация, работа по привлечению партнеров
Внешние эксперты (бизнес, органы власти, НКО)	Независимая оценка, консультации, софинансирование.

Рабочая группа проекта	Сопровождение реализации практики ВУЗе.

В КГУ была создана **рабочая группа** по реализации СтИБ, в состав которой входят: проректор по молодежной политике и воспитательной деятельности, проректор по административно-хозяйственной части, руководители и специалисты структурных подразделений (управление экономики и бухгалтерского учета, управление информатизации, отдел закупок), преподаватели, курирующие направление студенческое инициативное бюджетирование в вузе, представители Акционерного общества «Альфа-Банк». Эта группа координирует все этапы цикла СтИБ, обеспечивает информационное и методическое сопровождение, организует обучение и консультирование участников.

В КГУ модель СтИБ реализуется с 2024 года. За это время сформировалась устойчивая система: созданы рабочие группы, утверждены локальные нормативные акты (Положение о конкурсе студенческих проектов в рамках СтИБ), внедрены цифровые сервисы для подачи и обсуждения заявок на базе Moodle. Университет активно привлекает внешних партнёров для экспертизы, что повышает качество проектов. Опыт КГУ показывает: СтИБ не только способствует развитию инфраструктуры и формированию активной гражданской позиции у молодёжи, но и укрепляет корпоративную культуру университета и формирует у студентов позиции созидателей, устойчивой связи студентов с университетом.

Первая единица анализа (embedded units of analysis) – совокупность действий на этапе формирования бюджета.

Значимым фактором реализации студенческого инициативного бюджетирования является формирование бюджета – определение суммы, выделяемой на воплощение студенческих проектов. Задачи этапа:

– найти источники финансирования (вузовские и внебюджетные);

– определить объём средств на один конкурсный цикл;

– закрепить условия софинансирования (если есть партнёры);

– обеспечить прозрачность распределения средств.

Ожидаемый выход: утверждённый бюджет конкурса (не менее 100 000 рублей на пилотный проект), заключённые соглашения с партнёрами, утверждённое Положение о конкурсе.

После принятия администрацией Костромского государственного университета решения участвовать в пилотном проекте СтИБ было выделено 100 000 рублей на реализацию конкурса (из внебюджетных средств вуза).

Параллельно стартовали переговоры с партнёрами университета, в круг интересов которых попадает работа со студентами и поддержка молодёжных инициатив. Идею о реализации проектов поддержало АО «Альфа-Банк». Развитие инфраструктуры вуза – одна из основных миссий конкурса СтИБ в КГУ – стало отправной точкой для софинансирования студенческих проектов. На момент переговоров Альфа-банк уже преобразовал несколько площадок в кампусе (отремонтировал аудитории), оборудовал коворкинг в одном из корпусов, провёл совместные молодёжные мероприятия (квизы, хакатоны). Банк был заинтересован в дальнейшем укреплении партнёрства с вузом.

Условия финансирования конкурса СтИБ со стороны банка:

– проекты должны быть направлены на модернизацию и совершенствование инфраструктуры университета (ремонт, оборудование, благоустройство);

– участие специалистов АО «Альфа-Банк» в процедуре экспертизы и защиты проектов (финансовый контроль, оценка экономической обоснованности);

– размещение логотипов партнёра на презентациях проектов и при дальнейшей реализации инициатив (афиши, таблички, посты в соцсетях).

Согласно положению о конкурсе, победитель определялся исходя из итогов студенческого голосования. Однако спонсор («Альфа-Банк») предложил провести дополнительную презентацию проектов перед своей экспертной комиссией и выделить ещё одного призёра (поощрительный приз в размере 30 000 рублей). Участники конкурса откликнулись на эту идею, и по итогам публичной презентации проектов (где студенты защищали свои инициативы перед банкирами) была награждена ещё одна команда. Это создало дополнительную мотивацию и показало студентам, что их идеи могут получить поддержку даже за рамками основного конкурса.

Наличие финансового партнера позволившим реализовать модель СтИБ в КГУ, и открыла ряд дополнительных возможностей:

– *прямой контакт студенческих команд с партнёрами* – возможность получить квалифицированную консультацию с точки зрения экономической составляющей и продвижения проекта (бизнес-трек);

– *выстраивание взаимодействия в цепочке «управление экономики вуза – спонсор – студенческая команда»* – появление новых коммуникационных связей,

упрощающих дальнейшие проекты;

– *перспективы дальнейшего сотрудничества* в рамках реализации значимых для университетского сообщества проектов (совместные гранты, стажировки студентов, стипендии).

Организаторы столкнулись с рядом рисков:

– не все партнёры готовы к гибким условиям (жёсткие требования к отчётности);

– сумма вузовского финансирования (100 000 руб.) ограничивает масштаб проектов;

– сезонность: переговоры с банками лучше начинать за 3-4 месяца до конкурса.

В пилотном проекте эти проблемы были минимизированы за счёт предварительных договорённостей (АО «Альфа-Банк» уже сотрудничал с вузом). Организаторами конкурса в Костромском госуниверситете рассматривались и иные варианты поиска средств.

Таблица 2. Варианты финансирования студенческого инициативного бюджетирования

№	*Модель*	*Описание*	*Плюсы*	*Минусы*
1	Только средства вуза	Бюджет формируется исключительно из внутренних ресурсов	Простота, быстрый старт	Ограниченный объём, зависимость от решения ректората
2	Вуз + партнёр (банк, работодатель)	Софинансирование при условии соответствия проектов интересам партнёра (реализовано в КГУ)	Дополнительные средства, экспертиза, связи	Необходимость выполнять условия партнёра (логотипы и пр.)
3	Вуз + выпускники / эндаумент-фонды	Привлечение средств через ассоциации выпускников или целевые фонды	Высокий потенциал лояльности	Требует выстроенной системы работы с донорами
4	Вуз + грантовые конкурсы	Участие в грантах Росмолодёжи, Фонда президентских грантов и др.	Значительные суммы, независимая оценка	Длительные сроки, высокая конкуренция
5	Несколько источников одновременно	Комбинирование средств вуза, спонсоров, выпускников и грантов	Наиболее устойчивая модель	Сложная координация, много отчётности

Выбор конкретной модели зависит от ресурсной базы вуза, активности партнёрской сети и готовности администрации к поиску внебюджетных источников.

Вторая единица анализа (embedded units of analysis) – *совокупность действий на этапе вовлечения участников в студенческое инициативное бюджетирование*. Приступая к реализации проекта по студенческому инициативному бюджетированию в учреждениях высшего образования, важно обеспечить вовлечённость в данный процесс не только студентов, но и педагогического сообщества. Если участие студентов в проекте кажется очевидным, то необходимости включения профессорско-преподавательского состава нередко уделяется незаслуженно мало внимания.

Основная задача данного этапа – широкое освещение старта проекта, мотивация сотрудников и студентов к участию, формирование понимания сути происходящих процессов, значимости и возможностей проекта для всего университетского сообщества.

Данный этап направлен на решение нескольких важных задач:

– *ликвидация разрыва между административным ресурсом и потребительским опытом*. В этот период у сообщества формируется понимание, что это не просто очередной проект по освоению бюджета, а целенаправленная работа по улучшению и преобразованию окружающей действительности.

«Обучение в поле»: от потребителя к субъекту преобразования. Студент перестаёт быть пассивным потребителем и становится субъектом преобразования, получая возможность реализовать свои идеи. В рамках СтИБ студенты осваивают проектное управление, финансы и маркетинг не в теории, а создавая реальный продукт.

Налаживание коммуникации и снижение сопротивления между студентами, администрацией и преподавателями. Когда управленцы видят рациональные зёрна студенческих идей, они из контролёров превращаются в наставников.

Одним из значимых эффектов, который фиксировался на протяжении всего проектного цикла, стало **освоение и присвоение студентами – участниками СтИБ – пространства вуза**. Впервые этот эффект ярко проявился в конце сентября – начале учебного года, когда студенческие команды собрались для обсуждения проектных идей. Разберем примеры:

«Бильярдный стол». С одной из инициатив выступил студент-первокурсник. Суть его проекта заключалась в приобретении бильярдного стола и его установке в корпусе, где проходили занятия, чтобы студенты могли с пользой, провести большую перемену (в университете она длится 40 минут). Команда рассчитала, что выделенной суммы хватит только на один стол.

Когда эта идея была озвучена, студенты старших курсов активно включились в обсуждение. В итоге они указали, что такие столы уже стоят в спортивном корпусе (в другом конце города) и большую часть времени выполняют функцию предмета интерьера, о чём и проинформировали команду первокурсников. Участникам проекта предложили сходить в спортивный корпус, посмотреть на эти столы, оценить их состояние и возможность транспортировки – чтобы не тратить выделенный бюджет на приобретение того, что уже есть в вузе, но не активно используется. В итоге проект был скорректирован: вместо покупки нового стола – ремонт и перемещение существующего.

«Панно из сублимированного мха». Данную идею предложили студенты, получающие психолого-педагогическое образование (Институт педагогики и психологии). Услышав её, студенты-биологи (из Института физико-математических и естественных наук) посоветовали команде посетить их корпус, где уже располагается «зелёная стена» (вертикальное озеленение), и при необходимости получить консультацию по работе с подобным материалом, а также узнать о технологиях ухода за мхом.

Оба примера демонстрируют, что проектные инициативы стимулируют студенческое сообщество к обмену информацией и проведению мониторинга имеющихся у вуза ресурсов. Важно отметить, что корпуса университета разбросаны по всему городу (Костроме) и имеют профильную привязку. Например, Институт педагогики и психологии находится в одной части города, а IT-школа – в другой, Института физико-математических и естественных наук - в третьей. Многие студенты за годы обучения не бывают в других корпусах и не владеют информацией о ресурсной базе университета. Обсуждение проектных идей студентами разных специальностей не только обогащает их знания о вузе, но и формирует чувство сопричастности: расширяется информационное поле о ресурсах, потенциалах и возможностях университета.

Описывая реализацию данного этапа на примере КГУ, отметим наиболее удачные варианты вовлечения:

– *индивидуальные беседы с заинтересованными в преобразованиях студентами*. Практически каждый преподаватель или заместитель директора по воспитательной работе на факультете / в институте знает лично ребят, у которых есть собственные идеи, и понимает основные проблемные зоны. Индивидуальная беседа помогает показать возможности проекта для реализации таких идей:

– *интеграция участия в проекте в образовательные дисциплины*. Курс «Основы проектной деятельности» входит в блок общекультурных дисциплин, реализуемых на всех специальностях. Участие в проекте СтИБ помогает студентам на практике пройти все основные этапы проектной технологии. В КГУ также было предложено участие в этом проекте в рамках дисциплины «Региональная модель работы с молодёжью», что позволило познакомить студентов с реальными практиками и моделями инициативного бюджетирования;

– *приглашение участников студенческих объединений университета и институтов*. Это действенный механизм, поскольку сама суть студенческих объединений (студенческие советы, волонтёрские центры, профком) предполагает активность, направленную на реализацию собственных инициатив. Члены объединений становятся «ядром» проектных команд;

– *организация проектного интенсива*. В 2025 году в КГУ был организован проектный интенсив с погружением в проблему и рассказами о плюсах процесса, что помогло сделать всю процедуру СтИБ прозрачной для участников. К участию в таких мероприятиях приглашались студенты, заинтересованные в преобразованиях внутри вуза, работая через институты и подразделения. Мероприятия предполагали командную работу по придумыванию идей для реализации в вузе (форсайт-сессии, мозговые штурмы) и представляли весь процесс СтИБ в сжатом формате однодневного тренинга.

На данном этапе организаторы столкнулись с рядом проблем. Одна из основных – **малое количество поданных проектов** на старте. Чаще всего это происходит не только из-за недостаточной освещённости и низкой информированности, но и в силу следующих факторов:

– неверие студентов в возможность реальной реализации своих идей (скепсис: «администрация всё равно забракует»);

– страх перед неизвестными процедурами и неверие в собственные силы («я не умею писать проекты»);

– страх остаться один на один со своим проектом против администрации вуза («меня не поддержат»);

– отсутствие команды для реализации

проекта (один студент боится брать на себя ответственность).

Ещё одной проблемой стало то, что студенты изначально предлагали проекты, сводящиеся к **простому ремонту** (ремонт душевых комнат в общежитии, закупка стиральных машин, покраска стен). Яркие примеры из КГУ – проект по ремонту душевых комнат в общежитии и организация гигиенической комнаты с закупкой стиральных машин для общежития. Эти идеи, хотя и полезные, не развивают проектного мышления и не предполагают вовлечённости студентов в реализацию (достаточно просто вызвать подрядчика).

Способ преодоления: наличие педагога-наставника. Наставник помогает устранить большинство перечисленных страхов. Кроме того, задача наставника – увести студентов от потребительского подхода к **инфраструктурному** (как в КГУ, где вместо покраски стен предложили пропуска-наклейки – более креативное и долговременное решение).

Помимо описанных процессов вовлечения, реализованных в практике КГУ, можно предложить следующие формы:

– вовлечение активов студенческих институтов (через старост и тьюторов);

– проведение воркшопа, который позволит сделать фильтр идей (отсеять заведомо нереализуемые на раннем этапе);

– информирование студентов не только через официальные каналы и группы вуза, но и через студенческие группы в мессенджерах и социальных сетях, при этом активно может взять на себя информирование объединённый совет обучающихся вуза.

Более подробно вопросы организации вовлечения студентов в процесс СтИБ описаны в «Руководстве по реализации студенческого инициативного бюджетирования» (стр. 17–20) [11].

Третья единица анализа – действия на этапе *сопровождение и обучение (Moodle + встречи)*. Сопровождение проектной деятельности и обучение студенческих команд в рамках СтИБ являются критическими факторами успеха. Основными задачами на этом этапе для организаторов стало: обеспечение качественной подготовки проектных заявок; формирование у студентов устойчивых навыков командной работы, финансовой грамотности, проектного мышления и публичной презентации; снижение отсева участников на всех этапах, а также создание методической базы (шаблоны, чек-листы, примеры и т.д).

Сопровождение начинается с масштабной информационной кампании. В начале учебного года по всем каналам коммуникации университета – от официальных сайтов и социальных сетей до стендов в учебных корпусах – распространяется информация о запуске нового цикла СтИБ. Организуются общие собрания для студентов всех курсов и направлений, где разъясняются цели, задачи, этапы и ожидаемые результаты практики. В КГУ особое значение придаётся личному примеру: на встречах выступают студенты – авторы реализованных в прошлых циклах проектов (в пилотном году – студенты, прошедшие предзащиту), которые делятся своим опытом, рассказывают о трудностях и успехах.

В системе дистанционного обучения Moodle. Создан специальный курс «СтИБ: от идеи до бюджета», где студенты могут в любое время:

– скачать шаблон заявки и чек-лист самопроверки;

– ознакомиться с правилами оформления проектной документации (заявка, паспорт проекта);

– посмотреть записи вебинаров по сметному расчёту, особенностям формирования заявки и т.д.;

– задать вопрос куратору в форуме.

Особое место в системе сопровождения занимает взаимодействие команд-участниц с экспертным советом. Первое взаимодействие с экспертами происходит на этапе выдвижения проектных идей, когда студенты получают обратную связь об актуальности и реалистичности реализации в дальнейшем. Обязательно ставится акцент на особенностях проектирования и процедурах студенческого инициативного бюджетирования, обращается внимание на возможные риски и пути их преодоления.

На этапе разработки проекта команды имеют право получить консультацию у любого эксперта при необходимости. Инициатором встречи выступают сами студенты.

На этапе экспертизы, которая больше носит неформальный характер, во время представления командами своих проектов эксперты дают развернутую обратную связь: указывают на сильные и слабые стороны, обозначают риски (завышенная смета, нереалистичные сроки, непрозрачность общественного блага для вузовского сообщества), предлагают пути доработки. Эксперты выступают в роли наставников, помогая авторам проектов «докрутить» идею до конкурентоспособного уровня. Такой подход формирует у студентов культуру конструктивной критики и умение работать с замечаниями.

Поддержка не заканчивается после отбора проектов-победителей. Рабочая группа СтИБ оказывает организационную помощь в проведении закупочных процедур (помощь в составлении технических заданий

для тендеров), поиске подрядчиков (рекомендованные организации), контроле за ходом работ. Студенты – авторы проектов – активно вовлекаются в процесс реализации: участвуют в приёмке работ, ведут мониторинг выполнения графика, подписывают акты. Это позволяет им получить уникальный опыт управления реальным проектом с бюджетом и сроками.

Опыт Костромского государственного университета показывает, что системное сопровождение проектной деятельности и обучение команд являются залогом успеха СтИБ. Благодаря такой работе:

– повышается качество студенческих инициатив (заявки становятся более проработанными);

– укрепляется взаимодействие между студентами разных факультетов и администрацией;

– студенты приобретают не только профессиональные компетенции (УК-1 – УК-10 по ФГОС 3++), но и важные социальные навыки: ответственность, умение работать в команде, лидерские качества.

СтИБ становится в КГУ не просто механизмом распределения средств, а эффективной образовательной платформой для воспитания нового поколения активных и ответственных граждан.

Четвертая единица анализа – *совокупность действий и событий на этапе экспертизы студенческих инициативных проектов*. Этот этап СтИБ определяет качество, реализуемость и общественную значимость предложений, заявленных на конкурс, которая заключается в предварительном техническом анализе выдвинутых идей, обсуждение реальности реализации проекта, своевременное внесение коррективов. Данный этап реализуется до публичной презентации проектов.

В экспертизе проектов принимают участие сотрудники подразделений университета в задачи которых входит поддержка молодежных инициатив, формирование и распределения бюджета и обеспечения закупок. На примере Костромского государственного университета в первичном аудите проектных идей участвовали специалисты управления молодежной политики и воспитательной деятельности, отдела закупок, управления экономики и бухгалтерского учета, управления информатизации. Отметим, что в экспертизу были включены и представители ректората: проректор по молодежной политике и воспитательной деятельности и проректор по административно-хозяйственной работе, что придавало значимость этапу. Кроме того, могут подключаются и внешние эксперты – представители бизнеса (партнеры, спонсоры), органов власти (Комитет по делам молодежи), общественных организаций.

Экспертиза проектов решала ряд задач:

– Обеспечение живого контакта и совместной деятельности инициативных студентов с администрацией и ключевыми структурами университета. Обычно студенческий актив имеет отдаленное представление о службах университета, с которыми не взаимодействует напрямую. Поэтому реальные переговоры со специалистами позволяют понять и осознать функционал подразделений вуза, их возможности и полномочия.

– Демонстрация реальных запросов и потребностей студенчества. Как показала практика реализации студенческого инициативного бюджетирования администрация университета не предполагала о некоторых проблемах, волнующих студентов. Экспертиза проектных идей позволила решить ряд из них, не затрагивая средства, выделенные на конкурс СтИБ. Например, установку стиральных машин в одном из общежитий.

– Оценка реальности реализации проектов, внесение корректировок на основе экспертного мнения. В процессе обсуждения специалисты бухгалтерии, экономики, закупок, хозяйственной части озвучивают реальное положение дел: ресурсы университета и возможности воплощения проекта в жизнь. Экспертиза позволяет выявить и скрытые риски (юридические, технические), которые могут возникнуть на этапе реализации проекта.

В Костромском государственном университете процесс экспертизы выстроен как *многоуровневая система*, сочетающая внутреннюю и внешнюю экспертизу, а также активное вовлечение профессионального сообщества.

Каждый проект проходит обязательную проверку по следующим направлениям.

Таблица 3. Направления экспертизы и контрольные вопросы

Направление	*Контрольные вопросы*
Техническая реализуемость	Есть ли необходимые ресурсы (помещение, оборудование, персонал)? Не требуется ли нарушать строительные нормы или правила пожарной безопасности?
Финансовая обоснованность	Корректно ли составлена смета? Соответствует ли сумма лимитам? Реалистично ли привлечение софинансирования?
Организационная осуществимость	Готова ли команда к реализации? Есть ли план-график, распределение ролей? Кто несёт ответственность?

Социальная и образовательная значимость	Как проект повлияет на университетскую среду? Будет ли способствовать формированию компетенций студентов? Укрепит ли корпоративную культуру?

Экспертиза проектных идей проводилась двумя путями. Был составлен график приема у специалистов, и студенты могли по предварительной договоренности получить консультацию. Данный вариант оказался недостаточно результативным, в связи с высокой занятостью сотрудников и нарушением графика встреч. В связи с этим было принято решение об организации экспресс-экспертизы - был обозначен день и время, когда все специалисты и студенты провели аудит проектов. В формате конвейера команды представляют свои проекты, и при отсутствии замечаний получают подпись эксперта. Необходимо получить не менее трех подписей: проректора по молодежной политики и воспитательной деятельности, проректора по административно-хозяйственной работе и согласование сметы либо представителя управления экономики и бухгалтерского учета, либо партнеров вуза.

В случаи необходимости дополнительного согласования, команда может обратиться к иным специалистам. Например, при разработке и реализации проекта «Наклейки-пропуска» консультации дополнительно осуществлялись специалистами управления информатизации КГУ.

У команд есть время на доработку с учетом полученных рекомендаций (обычно 5–7 дней), после чего они должны пройти повторную экспертизу у специалистов, чье согласование не получили.

При экспертизе были внесены значимые поправки в проекты относительно смет, обсуждены алгоритмы проведения закупок, за рядом проектов закрепились специалисты-эксперты для дальнейшей детальной проработки.

Экспертиза в Костромском университете рассматривается не только как инструмент отбора проектов, но и как **образовательная технология**. Студенты получают уникальный опыт взаимодействия с профессионалами, учатся аргументировать свою позицию, работать с критикой, дорабатывать идеи с учётом реальных ограничений. Это способствует формированию универсальных и профессиональных компетенций: системного мышления, командной работы, проектной деятельности, финансовой грамотности.

В ходе пилотного проекта были выявлены следующие проблемные зоны:

– **Субъективность оценок** – разные эксперты могут по-разному оценивать один и тот же проект. Решение: использование чётких критериев с балльной шкалой и проведение калибровочной встречи экспертов перед началом.

– **Отклонение идеи.** Часть недоработанных проектов не смогли получить подписи экспертов о согласовании проекта к реализации, в таком случае проекты не допускались к процедуре голосования.

– **Нехватка внешних экспертов** (в пилотном году был только один партнёр). Решение: расширение пула на следующий цикл.

Внедрение многоуровневой экспертизы позволило не только повысить качество студенческих инициатив (из 9 заявок после экспертизы осталось 9, дошли до голосования 8 на 2024-2025 уч.год, из 17 заявок после экспертизы осталось 13, из них 11 дошли до голосования в 2025-2026 уч. году.), но и укрепить доверие между студентами, преподавателями и администрацией (студенты увидели, что эксперты не «рубят сплеча», а помогают).

В университете сформировалась культура открытого диалога, а студенческие проекты стали более реалистичными и ориентированными на долгосрочный эффект для всего вузовского сообщества.

Опыт Костромского государственного университета демонстрирует, что грамотно выстроенная экспертиза – залог успешного развития студенческого инициативного бюджетирования, способствующего не только улучшению инфраструктуры, но и формированию активной гражданской позиции у молодёжи.

Пятая единица анализа – *совокупность действий и событий на этапе продвижения и выбора проекта.* От системы организации выбора проекта зависит уровень доверия вузовского сообщества к практике в целом. В КГУ было принято решение что выбор лучшего проекта будет осуществляться путем голосования, в котором мог принять участие каждый член вузовского сообщества. Ключевые задачи, которые решали организаторы на данном этапе:

– обеспечить максимальную явку студентов и сотрудников;

– гарантировать честность и защиту от накруток;

– сделать процедуру удобной (онлайн, мобильные устройства);

– обеспечить информирование о проектах.

Выборы лучшего проекта в КГУ длились **7 дней**, на протяжении всего периода было организовано освещение проектов, допущенных до голосования: в официальных социальных сетях университета (ВКон-

такте, Telegram) публиковались посты с описанием каждого проекта, приглашением к голосованию и ссылкой на ресурс. Информирование студентов о старте и ходе голосования проводилось на кураторских часах и на парах (преподаватели выделяли 2-3 минуты).

Кроме того, студенческие команды, чьи проекты были допущены до выборов осуществляли **обход учебных групп** и агитировали за участие в голосовании. При этом они рассказывали не только о своём проекте, но и освещали все идеи, участвующие в голосовании (принцип «честной агитации»). Это повысило узнаваемость проектов и создало атмосферу здоровой конкуренции.

Само голосование было организовано в **системе дистанционного обучения (Moodle)** университета. По согласованию с информационным отделом университета объявление о голосовании и ссылка на ресурс всплывали как уведомление при входе в систему. Также через СДО была организована *рассылка на почтовые адреса* всех пользователей (студентов, преподавателей, сотрудников) с указанием сроков голосования и ссылкой на ресурс, где кратко описывались все проекты, прошедшие экспертизу и допущенные к участию в конкурсе.

Такая организация голосования позволила решить несколько важных задач:

Защита от накрутки. Поскольку в систему Moodle может войти только авторизованный пользователь (с уникальным логином и паролем), организаторы исключили возможность многократного голосования: каждый пользователь мог отдать только один голос. Технически это реализовано через ограничение на один выбор в опросе.

Участие только членов университетского сообщества. Голосовать могли только студенты, преподаватели, учебно-вспомогательный персонал и администрация вуза – то есть те, кто действительно заинтересован в реализации конкретных проектов (исключены внешние «боты»).

Несмотря на продуманную систему, на этом этапе возникли трудности, которые важно учитывать при масштабировании:

Разная численность студентов в Институтах. В структуре КГУ есть подразделения с количеством студентов и преподавателей от 200 до 600 человек. В этом контексте важно учитывать человеческий фактор: те, кому не интересен ни один из проектов (или они просто не вникли), скорее всего, проголосуют «за своих» – за проект, предложенный студентами их же института. Это может исказить результаты в пользу более крупных подразделений.

Способ минимизации: при подсчёте голосов можно использовать взвешивание (нормирование по численности), либо разъяснять студентам, что они голосуют за общеуниверситетские проекты, а не за «своих».

Страх студентов выходить с агитацией в другие подразделения ВУЗа. Некоторые студенты-лидеры проектов испытывали страх или стеснение при посещении учебных групп других институтов (особенно если это связано с переходом в другой корпус, где никого не знаешь). Данная проблема влияет на охват числа вовлеченных в процесс голосования.

Способ преодоления: Размещение агитационных видеороликов в официальных социальных сетях вуза и на интерактивных панелях в корпусах, организация выхода студентов проектных команд на потоковые лекции.

Заключение и рекомендации

Программа студенческого инициативного бюджетирования в Костромском государственном университете, стала **первым успешным опытом** такого рода в российском вузе.

При ограниченном бюджете (100 000 рублей из средств вуза + спонсорская поддержка АО «Альфа-Банк») удалось запустить полный цикл: от информирования до реализации. Была разработана и апробирована организационная модель СтИБ, которая может быть масштабирована на другие вузы России, что подтверждается успехом проектов КГУ на Всероссийских конкурсах[1].

На основе анализа пилотного проекта можно выделить три фактора успеха:

– *адресное сопровождение*: студенты не должны чувствовать себя брошенными. Регулярные консультации, предзащита, помощь в закупках – это не роскошь, а необходимость;

– *работа с партнерами***:** партнеры могут не только обеспечивать финансирование практики, но и осуществлять независимую экспертизу, вести мастер-классы и т.д.

– *создание условий для коллабораций***:** нужно целенаправленно знакомить студентов с инфраструктурой ВУЗа и возможными вариантами сотрудничества студентов для создания и реализации проектов.

[1] Всероссийский конкурс проектов Инициативного бюджетирования, номинация «Проект молодежного, студенческого инициативного бюджетирования» (2025 гг.); Всероссийский конкурс Инициативных заявок, сформированных в рамках реализации пилотного проекта (Студенческое инициативное бюджетирование) в 2025 году. Всероссийского конкурса молодежных проектов среди образовательных организаций высшего образования 2025 году Гранты.Росмолодёжь

На основе опыта КГУ сформулированы следующие **рекомендации**:

– *начинайте с пилота на небольшой сумме* (50–100 тыс. руб.), но обязательно пройдите полный цикл, это позволит выявить проблемы без больших рисков;

– *создайте рабочую группу* из представителей администрации, преподавателей и студентов, обязательно включите хозяйственное управление и бухгалтерию – они помогут с реализуемостью;

– *проведите обучение* для студентов: интенсив по проектной деятельности, основы финансовой грамотности, публичные выступления, используйте Moodle или аналогичную платформу для размещения материалов.

– *привлекайте внешних партнёров* (банки, предприятия, фонды), даже небольшая спонсорская поддержка повышает доверие студентов и качество экспертизы;

– *организуйте экспертизу* с развёрнутой обратной связью, дайте командам время на доработку – это критически важно для качества заявок;

– *используйте электронное голосование с авторизацией* (через СДО или корпоративную почту), это защищает от накруток и ограничивает круг участников сообществом вуза;

– *не бойтесь проблемы «численности институтов* – либо нормируйте голоса, либо чётко объясняйте, что голосование общеуниверситетское;

– *создайте «карту ресурсов вуза»* (где какие корпуса, оборудование, компетенции). Разместите её в открытом доступе для студентов;

– *фиксируйте эффекты освоения пространства*: они важны для отчётов по воспитательной работе и для понимания нефинансовых результатов СтИБ.

– *по завершении цикла проведите итоговый встречу* с презентацией результатов и награждением команд. Это укрепит мотивацию на следующий год.

Проект СтИБ в Костромском государственном университете доказал, что даже при ограниченных ресурсах можно запустить эффективную практику студенческого инициативного бюджетирования, которая даёт не только материальные результаты (улучшение инфраструктуры), но и важные социально-образовательные эффекты – рост проектных компетенций, укрепление идентичности, горизонтальные связи между студентами разных институтов. Представленная модель может быть масштабирована на другие вузы России.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Бабина, Ю.В. Финансовая доступность и роль социальной активности молодежи в ее повышении / Ю.В. Бабина, В.Н. Бабин // Вестник Белорусской государственной сельскохозяйственной академии. – 2024. – №4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/finansovaya-dostupnost-i-rol-sotsialnoy-aktivnosti-molodezhi-v-ee-povyshenii (дата обращения: 18.05.2026).

2. Бабина, Ю.В. Молодежное инициативное бюджетирование как инструмент устойчивого развития сельских территорий / Ю.В. Бабина // Профессиональное образование в современном мире. – 2025. – 15(4). – С. 649-660. https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-6

3. Бабина, Ю.В. Студенческое инициативное бюджетирование в контексте повышения финансовой доступности / Ю.В. Бабина// Профессиональное образование в современном мире. 2024. – Т. 14. – No 4. С. 633–646 EDN: NPONGV

4. Вагин, В.В. Инициативное бюджетирование: зарубежный опыт и российские практики / В.В. Вагин, Н.В. Гаврилова, Н.А. Шаповалова. – Москва: Издательский дом НИФИ, 2021. – 180 с.

5. Вагин, В.В. Инициативное бюджетирование: стратегия развития вторая всероссийская конференция по инициативному бюджетированию / В.В. Вагин // Научно-исследовательский финансовый институт. Финансовый журнал. 2016. – № 6 (34). – С. 129-134. EDN: XUVXHP

6. Зубайдуллина, Д.В. Основные проблемы и особенности развития инициативного бюджетирования в России / Д.В. Зубайдуллина, К.И. Иванова // Colloquium-Journal. 2020. – № 6-7 (58) . – С. 29-31. EDN: HVMRVY

7. Козырева, Т.В. К вопросу формирования у молодежи опыта эффективного взаимодействия в ситуациях неопределенности / Т.В. Козырева // Актуальные проблемы современного российского общества: Традиции и новации. Моделирование образа человека новой общественной формации. Сборник научных статей. Министерство обороны Российской Федерации; Военная академия РХБ защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко; Костромской государственный университет; Костромская государственная сельскохозяйственная академия. Кострома, 2016. – С. 114-119. EDN: YRUXPS

8. Козырева, Т.В. Практики социального творчества в социально-экономическом и финансовом самообеспечении некоммерческой организации / Т.В. Козырева // Социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность: актуальные проблемы, достижения, инновации. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Кострома, 2023. – С. 189-192. EDN: CIOFMN

9. Куприянов, Б.В. Потенциал практик школьного инициативного бюджетирования в повышении финансовой грамотности обучающихся / Б.В. Куприянов, Е.М. Карпова, М.А. Шевелёв // Финансовый журнал. 2025. – Т. 17. – № 2. – С. 25-38. EDN: ZBZOBA

10. Мрачек, Е.М. Роль проектных центров в развитии инициативного бюджетирования: практика Красноярского края/ Е.М. Мрачек, И.В. Валюшицкая // Финансовый журнал. 2021. – Т. 13. – № 2. – С. 70–82. https://doi.org/10.31107/2075-1990-2021-2-70-82.

11. Руководство по реализации студенческого инициативного бюджетирования / под общ. ред. В.В. Вагина; НИФИ Минфина России. – Киров: О -Краткое, 2024. – 64 с. EDN: CMWPIZ

12. Фролова, Е.В. Инициативное бюджетирование как механизм повышения качества жизни населения / Е.В. Фролова., О.В. Рогач., П.В. Разов// Народонаселение. 2023. – Т. 26. – № 2. – С. 66-77. DOI: https://doi.org/10.19181/population.2023.26.2.6 EDN: WWGUPF

13. Шатохин, Д.А. Институционализация молодежного инициативного бюджетирования в Российской Федерации/ Д.А. Шатохин, П.В. Абрамов, Е.И. Васильева // Финансовый журнал. 2025. – №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/institutsionalizatsiya-molodezhnogo-initsiativnogo-byudzhetirovaniya-v-rossiyskoy-federatsii (дата обращения: 18.05.2026).

14. ШКИБ: Школьное инициативное бюджетирование / В.В. Вагин, Б.В. Куприянов, Н.М. Филиппова, Е.М. Карпова, М.В. Кураколов, М.А. Шевелев, И.А. Кугуелова, Е.Н. Болотникова, С.А. Возняк, А.А. Корепанова // Сборник статей и материалов: Научно-исследовательский финансовый институт. Киров, 2023. – . 188с. EDN: EFXPAN

15. Юанова, А.А. Студенческое инициативное бюджетирование в Российской Федерации / А.А. Юанова, А.С. Усманова // В сборнике: 10 лет инициативного бюджетирования в России: опыт Саратовской области. сборник научных трудов. Саратов, 2024. – С. 30-33. EDN: FDBWOG

REFERENCES

1. Babina Yu.V., Babin V.N. (2024) Finansovaya dostupnost i rol sotsialnoi aktivnosti molodezhi v ee povyshenii = Financial accessibility and the role of youth social activity in its improvement. Bulletin of the Belarusian State Agricultural Academy 2024. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/finansovaya-dostupnost-i-rol-sotsialnoy-aktivnosti-molodezhi-v-ee-povyshenii (дата обращения: 18.05.2026).

2. Babina Yu.V. (2025) Molodezhnoe initiativnoe byudzhetirovanie kak instrument ustoychivogo razvitiya selskikh territoriy = Youth initiative budgeting as a tool for sustainable rural development. Professional education in the modern world;15(4):649-660. (In Russ.) https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-6

3. Babina Yu.V. (2024) Studencheskoe initiativnoe byudzhetirovanie v kontekste povysheniya finansovoi dostupnosti = Student initiative budgeting in the context of increasing financial accessibility. Vocational education in the modern world ISSN 2224-1841 (print) 2024. Vol. 14, No. 4. pp. 633-646

4. Vagin V.V., Gavrilova N.V., Shapovalova N.A. (2021). Nitsiativnoe bjdzhirovanie: zarubezhnyj opyt i rossiskie praktiki =Initiative budgeting: foreign experience and Russian practices. Moscow: NIFI Publishing House, 180 p.

5. Vagin V.V. (2016). Initsiativnoe bjudzhetirovanie: strategija razvitija vtoraya vserossijskaya konferentsiya po initsiativnomu bjudzhetirovaniju = Initiative budgeting: a development strategy for the second All-Russian conference on initiative budgeting . Scientific Research Financial Institute. Financial magazine. No. 6 (34). pp. 129-134.

6. Zubaidullina D.V., Ivanova K.I. (2020). Osnovnye problemy i osobennosti razvitija initsiativnogo bjudzhetirovanija v Rossii = The main problems and features of the development of initiative budgeting in Russia. Colloquium-Journal. 2020. № 6-7 (58). pp. 29-31.

7. Kozyreva T.V. (2016) K voprosu formirovanija u molodezhi opyta effektivnogo vzaimodejstvija v situatsijah neopredelennosti = On the issue of forming the experience of effective interaction among young people in situations of uncertainty. Actual problems of modern Russian society: Traditions and innovations. Modeling the human image of a new social formation. Collection of scientific articles. Ministry of Defense of the Russian Federation; Military Academy of the Russian Federation named after Marshal of the Soviet Union S.K. Timoshenko; Kostroma State University; Kostroma State Agricultural Academy. Kostroma. pp. 114-119.

8. Kozyreva T.V. (2023). Praktiki sotsialnogo tvorchestva v sotsialno-ekonomicheskom i finansovom samoobespechenii nekommercheskoj organizatsii = Practices of social creativity in socio-economic and financial self-sufficiency of a non-profit organization. Socio-pedagogical and psychological-pedagogical activity: actual problems, achievements, innovations. Materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation. Kostroma, 2023. pp. 189-192.

9. Kupriyanov B.V., Karpova E.M., Shevelev M.A. (2025). Potentsial praktik shkolnogo initsiativnogo bjudzhetirovanija v povyshenii finansovoj gramotnosti obuchajushchihsja = The potential of school initiative budgeting practices in improving financial literacy of students. Financial Journal. Vol. 17. № 2. pp. 25-38. htt

10. Mrachek E.M., Valyushitskaya I.V. (2021). Rol proektnyh tsentrov v razvitii initsiativnogo bjudzhetirovanija: praktika Krasnojarskogo kraja = The role of project centers in the development of initiative budgeting: the practice of the Krasnoyarsk Territory. Financial Journal. 2021. Vol. 13. No. 2. pp. 70-82. https://doi.org/10.31107/2075-1990-2021-2-70-82.

11. Rukovodstvo po realizatsii studencheskogo initsiativnogo bjudzhetirovanija =Guidelines for the implementation of student initiative budgeting / under the general editorship of V.V. Vagin; NIFI of the Ministry of Finance of Russia. – Kirov: O -Brief, 2024. – 64 p.

12. Froova E.V., Rogach O.V., Razov P.V. (2023) Initsiativnoe bjudzhetirovanie kak mehanizm povyshenija kachestva zhizni naselenija = Proactive budgeting as a mechanism for improving the quality of life of the population. Population. Vol. 26. No. 2. pp. 66-77.

13. Shatokhin D.A., Abramov P.V., Vasilyeva E.I. (2025). Institucionalizaciya molodezhnogo initiativnogo byudzhetirovaniya v rossiiskoi federacii = Institutionalization of youth initiative budgeting in the Russian Federation // Financial Journal. 2025. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/institutsionalizatsiya-molodezhnogo-initsiativnogo-byudzhetirovaniya-v-rossiyskoy-federatsii (дата обращения: 18.05.2026).

14. SHKIB: shkolnoe initsiativnoe bjudzhetirovanie = SHKIB: School initiative budgeting / V.V. Vagin, B.V. Kupriyanov, N.M. Filippova, E.M. Karpova, M.V. Kurakolov, M.A. Shevelev, I.A. Kuguelova, E.N. Bolotnikova, S.A. Wozniak, A.A. Korepanova (2023). Collection of articles and materials: Scientific research a financial institution. Kirov. p. 188 https://www.elibrary.ru/item.asp?id=66368715

15. Yuanova A.A., Usmanova A.S. (2024). Studencheskoe initsiativnoe bjudzhetirovanie v rossijskoj federatsii = Student initiative budgeting in the Russian Federation. In the collection: 10 years of proactive budgeting in Russia: the experience of the Saratov region. collection of scientific papers. Saratov. pp. 30-33.

УДК 378.147
ББК Ч448.944+Ч448.904.3 ГРНТИ 14.35.01 Код ВАК 5.8.7

ХАРАКТЕРИСТИКИ И ФАКТОРЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Линь Явэнь,
SPIN-код: 6751-3526
аспирант института педагогики, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, st122806@student.spbu.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; студенты-педагоги; международная студенческая мобильность; педагогическое образование; мотивационная сфера; институциональная поддержка; межкультурная компетентность; академическая вовлеченность

АННОТАЦИЯ. *Актуальность.* Выявление факторов участия студентов-педагогов в программах международной студенческой мобильности (МСМ) важно для совершенствования институциональной поддержки в условиях трансформации высшего образования. *Цель* статьи: представить и обосновать модель поддержки МСМ для педагогических вузов, основанную на эмпирическом анализе личных, институциональных и системных факторов участия. В исследовании приняли 412 студентов из 11 российских вузов (7 федеральных округов), участвующих в программах Erasmus+, DAAD и «Россия–Азия» (коды ФГОС ВО 44.03.01–44.03.05, 45.03.02). *Методы:* стандартизированная анкета (мотивация, вовлечённость, поддержка), коэффициент α Кронбаха (0,84–0,91), CFI = 0,94, RMSEA = 0,05. *Статистическая обработка:* множественная регрессия, логистическая регрессия, SEM (SPSS 28, AMOS 27). *Результаты.* Основными факторами участия студентов в программах МСМ выступают институциональная поддержка, языковая подготовка и внутренняя мотивация. Успешная адаптация за рубежом определяется культурной открытостью и наличием наставника, при этом влияние социально-экономического статуса может быть компенсировано за счёт институциональной поддержки. *Выводы.* МСМ развивает профессиональные и межкультурные компетенции будущих педагогов. Рекомендованы: целевые гранты, система наставничества, интеграция языковых курсов.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Линь, Явэнь. Характеристики и факторы международной студенческой мобильности / Линь, Явэнь // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 244–251.

CHARACTERISTICS AND FACTORS OF INTERNATIONAL STUDENT MOBILITY

Lin Yawen,
Postgraduate Student of Institute of Pedagogy, Saint Petersburg State University, Russian Federation, Saint Petersburg

KEYWORDS: pedagogical universities; student teachers; international student mobility; teacher education; motivational sphere; institutional support; intercultural competence; academic engagement

ABSTRACT. *Relevance.* Identifying factors for the participation of student teachers in international student mobility (ISM) programs is important for improving institutional support in the context of transformation of higher education. The *purpose* of the article: to present and justify a model of support for MSM for pedagogical universities, based on an empirical analysis of personal, institutional and systemic factors of participation. The study involved 412 students from 11 Russian universities (across 7 federal districts) participating in Erasmus+, DAAD, and 'Russia – Asia" mobility programs (corresponding to Russian Federal State Educational Standard codes 44.03.01–44.03.05 and 45.03.02). *Methods* included a standardized questionnaire (assessing motivation, engagement, and support), with a Cronbach's alpha coefficient of 0.84–0.91, a Comparative Fit Index (CFI) of 0.94, and a Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) of 0.05. Statistical analysis was performed using multiple regression, logistic regression, and structural equation modeling (SEM) via SPSS 28 and AMOS 27. *Results* indicate that the primary factors driving student participation in international academic mobility programs are institutional support, language preparation, and intrinsic motivation. Successful adaptation abroad is facilitated by cultural openness and the presence of a mentor; furthermore, the impact of socioeconomic status can be mitigated through institutional support. In *conclusion*, international academic mobility fosters the development of professional and intercultural competencies in future educators. Recommendations include the provision of targeted grants, the implementation of mentorship systems, and the integration of language courses.

FOR CITATION: Lin, Yawen. (2026). Characteristics and Factors of International Student Mobility. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 244–251.

Введение

Международная студенческая мобильность (МСМ) выступает ключевым механизмом интернационализации педагогического образования, способствуя формированию межкультурной компетентности и профессиональных навыков будущих учителей (UNESCO, 2022). Однако существует разрыв между декларируемой важностью МСМ и реальной вовлечённостью российских студентов-педагогов в программы академической мобильности. По данным исследований, доля участвующих остаётся низкой из-за комплекса барьеров:

– финансовых (ограниченный доступ к грантам, высокая стоимость проживания за рубежом);

© Линь Явэнь, 2026

– академических (жёсткие учебные планы педагогических программ, необходимость прохождения практики в российских школах);

– информационных (недостаточная осведомлённость о возможностях мобильности).

(Масленникова, 2023; Erdei & Dósa, 2020).

Проблема исследования заключается в недостаточной изученности взаимодействия личных и институциональных факторов, определяющих решение студентов педагогических направлений участвовать в МСМ, а также их роль в академической и социокультурной адаптации за рубежом.

Целью исследования является выявление факторов, влияющих на решение студентов педагогических направлений участвовать в программах МСМ, оценка роли институциональной поддержки в процессе академической и социокультурной адаптации за рубежом.

Теоретическая рамка опирается на:

– модель академической мотивации (Erdei & Dósa, 2020);

– концепцию межкультурной компетентности (Chen & Starosta, 2000);

– теорию институциональной поддержки в высшем образовании (Tinto, 1993).

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Впервые на репрезентативной выборке студентов педагогических направлений (482 респондента из 11 вузов) эмпирически верифицирована трёхуровневая модель МСМ, учитывающая взаимодействие факторов:

– микроуровня (внутренняя мотивация, культурная открытость);

- мезоуровня (институциональная поддержка, качество информации о программах);

- макроуровня (государственные соглашения, грантовые программы).

2. Выявлены специфические барьеры МСМ для студентов-педагогов: высокая учебная нагрузка по профильным дисциплинам и необходимость прохождения практики в российских школах, что снижает гибкость графиков мобильности по сравнению с другими специальностями.

3. Предложен инструментарий оценки готовности к МСМ для педагогических вузов, включающий шкалы академической мотивации, языковой самоэффективности и институционального доверия.

Теоретическое обоснование

Теоретическая база исследования МСМ опирается на три ключевых концептуальных подхода. Такими подходами являются push–pull-модель, теория человеческого капитала и модель миграционных систем. Согласно push–pull-подходу, мобильность объясняется взаимодействием факторов *выталкивания* и *притяжения* (Erdei & Dósa, 2020).

К первым относятся ограниченные возможности в родной образовательной среде, недостаток академических ресурсов и языковых практик. Ко вторым относятся престиж зарубежного образования, доступ к современным педагогическим методикам и перспективы профессионального роста. В педагогическом образовании такой подход способствует восприятию мобильности как осознанного решения. Данное решение направлено на повышение качества подготовки и развитие международных навыков студентов.

Теория человеческого капитала утверждает, что обучение и работа за границей улучшают профессиональные навыки и личностные качества. Это связано с получением новых знаний, умений и культурного опыта (López-Duarte et al., 2021). Участники педагогических направлений обогащаются академически и культурно. Такой подход способствует интеграции в глобальное образование.

Модель миграционных систем акцентирует внимание на институциональных и сетевых связях между университетами. Эти связи создают надёжные пути для переезда студентов из одной страны в другую для учёбы. Важное влияние оказывают международные договоры, программы обмена и т.д. (UNESCO, 2022). МСМ студентов педагогических направлений является частью образовательной экосистемы. Здесь взаимодействуют личные мотивации, структуры институтов и политические процессы.

В исследовании факторы МСМ рассмотрены по трёхуровневой модели:

1) Микроуровень - это личные качества студентов, такие как их желание учиться, знание языка, уверенность в своих силах и открытость к новым культурам (Халадов, 2024). Эти качества показывают, насколько человек готов учиться за границей и приспосабливаться к жизни в другой стране.

2) Мезоуровень включает в себя различные институциональные факторы, такие как наличие программ обмена, качество информации, роль преподавателей и т.д. (Рябинина, 2022). Основное внимание уделяется влиянию инфраструктуры университетов. Она имеет важное значение в решении студентов участвовать в международных проектах.

3) Макроуровень включает государственные образовательные политики и соглашения. Он также охватывает экономиче-

ские и культурные факторы, которые влияют на возможность студентов учиться за границей(Масленникова, 2023).

На основе теоретических подходов были сформулированы следующие гипотезы исследования:

1. Социально-экономический статус студентов положительно связан с их вероятностью участия в международных программах. Это означает, что если у студента хорошие условия жизни и достаток, он с большей вероятностью сможет поехать учиться за границу.

2. Высокий уровень языковой компетенции (знания языка) и академической мотивации (стремление учиться) увеличивает вероятность участия в программах обмена. Если студент хорошо знает язык и хочет учиться, он с большей долей вероятности примет участие в таких программах.

3. Университетская поддержка, включая помощь преподавателей, гранты и консультации, побуждают студентов активнее участвовать в международных программах. Если учебное заведение помогает студентам, например, предоставляет бесплатные консультации или деньги на поездку.

4. Преподаватели и международные координаторы помогают студентам участвовать в программах обмена. Их активное участие повышает мотивацию студентов.

Дополнительно выдвигаются гипотезы, касающиеся динамики профессионального развития в период мобильности:

5. Участие в межкультурных мероприятиях во время мобильности повышает удовлетворённость опытом ($\beta>0{,}30$, $p<0{,}05$) и способствует формированию навыков межкультурного взаимодействия.

6. Интеграция языковых курсов в программу мобильности снижает уровень академического стресса ($\Delta=-18\%$, $p<0{,}05$) и повышает успеваемость по профильным дисциплинам ($\beta=0{,}25$, $p<0{,}05$).

Модель учитывает личные качества и условия в учебных заведениях, что положительно скажется на участии студентов в спецпрограммах и улучшит их успеваемость. Уравнение описывает взаимодействие уровней. Микрофакторы (желание и умения) влияют на участие. Мезо- и макрофакторы (условия, помощь, правила) усиливают или ослабляют их воздействие (Kwak, 2024).

Выборка

В исследование были включены 412 студентов, обучавшихся на педагогических специальностях в 11 российских вузах. Данные вузы участвуют в программах Erasmus+, DAAD и «Россия–Азия». Выборка формировалась методом стратифицированной случайной выборки с учётом следующих параметров:

– федеральный округ (7 округов: Центральный, Северо-Западный, Сибирский, Приволжский, Южный, Уральский, Дальневосточный);

– направление подготовки (по кодам ФГОС ВО);

– статус мобильности (опыт участия или подтверждённое намерение).

Таблица 1. Вузы-участники исследования и направления подготовки респондентов (коды ФГОС ВО)

№	*Название вуза*	*Город*	*Федеральный округ*	*Кол-во студентов*	*Основные педагогические специальности*
1	Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ)	Санкт-Петербург	Северо-Западный	65	44.03.01, 44.03.02
2	Московский педагогический государственный университет (МПГУ)	Москва	Центральный	58	44.03.05, 45.03.02
3	Новосибирский государственный педагогический университет (НГПУ)	Новосибирск	Сибирский	48	44.03.01, 44.03.02
4	Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ)	Казань	Приволжский	42	44.03.01, 45.03.02
5	Южный федеральный университет (ЮФУ)	Ростов-на-Дону	Южный	39	44.03.02, 44.03.01
6	Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ)	Екатеринбург	Уральский	35	44.03.01, 44.03.03
7	Балтийский федеральный университет им. И. Канта (БФУ)	Калининград	Северо-Западный	32	44.03.01, 44.03.02

8	Дальневосточный федеральный университет (ДВФУ)	Владивосток	Дальневосточный	28	44.03.01, 45.03.02
9	Томский государственный педагогический университет (ТГПУ)	Томск	Сибирский	25	44.03.01, 44.03.02
10	Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (РГПУ)	Санкт-Петербург	Северо-Западный	22	44.03.02, 44.03.03
11	Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского (СГУ)	Саратов	Приволжский	18	44.03.01, 45.03.02

Примечание:
44.03.01 — Педагогическое образование;
44.03.02 — Психолого-педагогическое образование;
44.03.03 — Специальное (дефектологическое) образование;
44.03.05 — Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки);
45.03.02 — Лингводидактика.

Выборка включает вузы из семи федеральных округов России, что обеспечивает географическую репрезентативность и повышает обобщаемость результатов на систему педагогического образования страны.

Распределение участников по педагогическим специальностям:

– Педагогическое образование (направления 44.03.01, 44.03.05) — 68 %;

– Психолого-педагогическое образование (44.03.02) — 20 %;

– Специальное (дефектологическое) образование — 8 %;

– Лингводидактика (45.03.02) — 4 %.

Такое распределение отражает структуру подготовки педагогов в российских вузах, где доминируют общие педагогические направления, а специализированные профили составляют меньшую долю.

Критерии включения в выборку:

1. Обучение на педагогической специальности (коды направлений 44.03.01–44.03.05, 45.03.02).

2. Наличие опыта участия в программах академической мобильности (Erasmus+, DAAD, Россия–Азия) или подтверждённого намерения участвовать в течение следующего учебного года.

3. Заполнение полного пакета исследовательских инструментов (анкета, шкалы мотивации и поддержки).

Из выборки исключены студенты с неполными данными (n = 70), что составило 14,6 % от первоначального массива (482 респондента). Это позволило обеспечить качество данных для статистического анализа.

Методы

Для исследования причин, по которым студенты выбирают обучение за границей, были разработаны анкеты. Они включали три ключевых блока: мотивацию участия (шкала академической автономии), академическую вовлечённость (частота консультаций с преподавателями, участие в научных мероприятиях) и институциональную поддержку (доступность наставничества, языковых курсов, финансовой помощи). Респонденты оценивали утверждения по пятибалльной шкале Лайкерта (от 1 - «полностью несогласен» до 5 - «полностью согласен») (Erdei & Dósa, 2020).

Надёжность шкал оценивалась с помощью коэффициента α Кронбаха. Пороговое значение для приемлемой надёжности - $\alpha \geq 0{,}70$ (Nunnally, 1978) .

Валидность структуры факторов проверялась методом подтверждающего факторного анализа (CFA). Критерии хорошего соответствия модели данным: CFI ≥ 0,90, RMSEA ≤ 0,08 (Hu & Bentler, 1999).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программных пакетов *SPSS 28 и AMOS 27*. Для проверки гипотез применялись методы множественной линейной регрессии, бинарной логистической регрессии и моделирования структурными уравнениями ***(SEM)***.

Исследование одобрено локальным комитетом по этике Санкт-Петербургского государственного университета. Участники были проинформированы о целях и анонимности данных до заполнения анкеты и дали письменное согласие на участие. Персональные данные обезличены на этапе кодирования, доступ к ним ограничен исследовательской группой.

Результаты

В итоговую выборку вошли 482 студента педагогических и гуманитарных направлений из 11 российских университетов (Таблица 1). Распределение по вузам и специальностям представлено в Таблице 1.

Общее число участников по федеральным округам: Северо-Западный – 119 студентов (СПбГУ, БФУ, РГПУ), Центральный – 58 студентов (МПГУ), Приволжский – 60 студентов (КФУ, СГУ), Сибирский – 73 студента (НГПУ, ТГПУ), Уральский – 35 студентов (УрГПУ), Южный – 39 студентов (ЮФУ), Дальневосточный – 28 студентов (ДВФУ).

Средний возраст участников составил 22,4 года (SD = 2,3). Среди них 72,8% женщин и 27,2% мужчин. Уровень обучения студентов составлял: бакалавриат - 65,7%, магистратура - 34,3%. Большинство (68%) обучалось на педагогических специальностях (Педагогическое образование, Психолого-педагогическое образование). Остальные представляли такие направления, как Лингводидактика и Специальное (дефектологическое) образование. Средний балл успеваемости (по 100-балльной шкале) составил 81,2 (*SD* = 6,8), что соответствует уровню выше среднего.

По критерию семейного дохода респонденты распределились равномерно: 48% оценили свой доход как средний, 32% - выше среднего, 20% - ниже среднего. Участники, имеющие опыт мобильности, чаще имели более высокий уровень владения английским языком и индекс академической мотивации. (Таблица 2)

Таблица 2. Сравнительные показатели участников с опытом МСМ

Показатель	*Статистический критерий*	*Значение*	*Интерпретация*
Владение английским языком	t(480)	6,41; p < 0,001; d = 0,54	Значимо выше среднего уровня
Академическая мотивация	t(480)	4,87; p < 0,001; d = 0,46	Значимо выше по сравнению с группой без опыта

На первом этапе была проведена проверка эффективности инструментов измерения. Для этого использовался метод эксплораторного факторного анализа (EFA). В результате были выделены три основные группы факторов, которые объясняют 68,3% дисперсии: мотивация к учебе, институциональная поддержка и участие в межкультурных мероприятиях. Все нагрузки превышали 0,60, что свидетельствует о надёжности шкал.

Подтверждающий факторный анализ (*CFA*) показал удовлетворительное соответствие модели данным: χ^2/df = 2,31; *CFI = 0,95, TLI = 0,93, RMSEA = 0,047, SRMR = 0,041*. Все пути были статистически значимыми ($p < 0,001$).

Чтобы узнать, почему студенты участвуют в программах обмена, была использована логистическая регрессия. В этом методе были рассмотрены возможные факторы, влияющие на решение студентов (уровень внутренней мотивации к обучению, знание языка, поддержка университета, пол, возраст, социально-экономический статус (например, насколько состоятельны их семьи*)*. Таким образом, мы пытались понять, какие из этих факторов больше всего влияют на решение студентов участвовать в программах обмена.

Логистическая регрессия выявила следующие значимые предикторы участия в программах обмена:

– внутренняя мотивация (β = 0,41; p < 0,01);

– уровень владения иностранным языком (β = 0,35; p < 0,01);

– институциональная поддержка (β = 0,29; p < 0,05);

– социально-экономический статус (β = 0,18; p < 0,1).

Показатели качества модели: Nagelkerke R^2 = 0,42; точность классификации – 81,6%. Это свидетельствует о хорошей объяснительной способности модели. Анализ взаимодействия факторов показал, что при наличии институциональной поддержки вероятность участия студентов из семей с доходом ниже среднего возрастает с 12% (без поддержки) до 32% (при поддержке). Так, подтверждается гипотеза о компенсирующей роли вузовских программ.

Далее были проанализированы взаимосвязи между мотивацией, поддержкой и успешностью участия. Моделирование структурными уравнениями (*SEM*) подтвердило хорошее соответствие модели данным: χ^2/df = 2,58; *CFI* = 0,94; *RMSEA* = 0,049. Институциональная поддержка повышает вероятность участия в МСМ на 29% (β = 0,29, p < 0,05) и способствует успешной академической адаптации за рубежом (β = 0,32, p < 0,01). Регрессионный анализ показал, что 47 % вариативности успешности обучения объясняется мотивацией, языковой компетенцией и поддержкой университета.

Участники международных программ демонстрировали значимо более высокие уровни внутренней академической мотивации ($t(410) = 4,56$, $p < 0,001$, $d = 0,72$) и межкультурной вовлечённости ($t(410) = 3,89$, $p < 0,001$, $d = 0,61$) по сравнению с контрольной группой (Таблица 3).

Таблица 3. Сравнительные результаты по показателям мотивации и межкультурной вовлеченности

Показатель	*Статистический критерий*	*Значение*	*Интерпретация*
Внутренняя академическая мотивация	t(410)	4,56; p < 0,001; d = 0,72	Существенно выше у участников МСМ
Межкультурная вовлечённость	t(410)	3,89; p < 0,001; d = 0,61	Значимо выше у участников МСМ

Бутстреппинг на 1000 выборках подтвердил стабильность коэффициентов (доверительные интервалы не пересекались с нулём).

Дополнительно проведён анализ по подгруппам. Женщины демонстрировали более высокий уровень социальной мотивации ($p < 0,05$). Студенты педагогических направлений чаще указывали на карьерные причины участия ($p < 0,1$).

Обсуждение результатов

Эмпирический анализ подтвердил большинство выдвинутых гипотез. Наибольшее влияние на решение студентов участвовать в программах МСМ оказывают внутренняя мотивация, уровень владения иностранным языком и институциональная поддержка со стороны вуза. Социально-экономический статус показывает умеренное положительное влияние на решение участвовать, однако его эффект может быть компенсирован за счёт институциональной поддержки. Так, вероятность участия студентов из семей с доходом ниже среднего возрастает. Результаты согласуются с исследованиями о роли вузовских программ в снижении барьеров доступа для социально уязвимых групп (Gümüş et al., 2020; Масленникова, 2023).

Участники программ МСМ показали значимо более высокий уровень межкультурной компетентности и академической успеваемости по сравнению со студентами, не участвовавшими в мобильности. Наличие системы наставничества повышает академическую успеваемость студентов в период мобильности по сравнению с контрольной группой, что свидетельствует о значимости персонализированной поддержки.

Ограничения и перспективы. Настоящее исследование имеет ряд ограничений, связанных с периодом сбора данных и институциональным контекстом:

– данные собраны в 2023 -2024 гг. при действии Болонской системы;

– выборка ограничена 11 педагогическими вузами РФ;

– методики могут требовать адаптации для специалитета.

В перспективе планируется повторный сбор данных через 2–3 года, сравнительный анализ форматов мобильности (бакалавриат/магистратура и специалитет) и адаптация модели поддержки МСМ с учётом интеграции мобильности в учебные планы и синхронизации стажировок с педагогической практикой.

Выводы

Полученные результаты отражают состояние МСМ в период действия Болонской системы. С учётом перехода на национальную модель (специалитет) отдельные положения требуют уточнения (см. раздел «Ограничения и перспективы»). Тем не менее ключевые выводы о роли институциональной поддержки и мотивации сохраняют актуальность для текущей практики вузов.

Практическая значимость исследования заключается в разработке модели поддержки МСМ для педагогических вузов, включающей три взаимосвязанных компонента:

– Языковая подготовка (внедрение обязательных курсов академического английского с фокусом на педагогическую лексику; создание онлайн-платформ для языковой практики с зарубежными партнёрами).

– Система наставничества (назначение кураторов из числа преподавателей, прошедших стажировки за рубежом; организация встреч с выпускниками, участвовавшими в МСМ).

– Целевые гранты (выделение стипендий для студентов с низким доходом, покрывающих 70–100% расходов на мобильность; партнёрство с региональными министерствами образования для финансирования стажировок).

Внедрение этих мер, основанных на эмпирически подтверждённых факторах успешности МСМ, позволит увеличить долю участвующих студентов-педагогов на 25–30% в течение 3 лет.

Разработанная модель может быть адаптирована к условиям национальной системы образования. Для этого рекомендуется:

– пилотное внедрение модели на программах специалитета с мониторингом показателей мобильности;

– разработка модульных языковых курсов, синхронизированных с учебными

планами специалитета;

– создание базы наставников из числа педагогов и выпускников, имеющих опыт мобильности в рамках новой системы.

Реализация этих мер позволит сохранить и повысить доступность МСМ для будущих учителей в условиях трансформации высшего образования.

Предложенная модель поддержки МСМ обладает системностью, доступностью и адаптивностью. Однако существуют и потенциальные риски: зависимость от финансирования внешних источников, перегрузка преподавателей и языковой барьер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волосникова, Л. М., Федина, Л. В., Ефимова, Е. А., Кружкова, О. В. Академическая мобильность для всех: между видением и реальностью // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 3. – С. 83–96.

2. Дружинина, Е. С. Международная студенческая мобильность как фактор эффективного трудоустройства выпускников вузов // Социальная политика и социология. – 2023. – Т. 22, № 2. – С. 45–53.

3. Ковба, Д. М. Международная академическая мобильность сквозь призму концепции мягкой силы // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 1. – С. 40–68.

4. Маратова, А. М. Академическая мобильность как фактор устойчивости системы высшего образования // Экономика и управление. – 2019. – № 5. – С. 130–137.

5. Масленникова, О. Г. Состояние и особенности развития академической мобильности обучающихся как ключевого механизма образовательной деятельности // Вестник Томского государственного университета. – 2023. – № 487. – С. 179–187.

6. Нефедова, А. И. Международная мобильность и публикационная активность российских молодых исследователей // Экономика образования. – 2021. – № 6. – С. 98–121.

7. Пимонова, С. А. Международная студенческая мобильность как элемент интернационализации образования // Управление. – 2019. – Т. 7, № 3. – С. 89–95.

8. Рябинина, А. М. Тенденции академической мобильности в условиях пандемии COVID-19 (на примере МГУ имени М. В. Ломоносова) // Социология и право. – 2022. – № 3. – С. 98–108.

9. Халадов, Х. А. С. Факторы академической мобильности, влияющие на формирование гражданской идентичности будущих педагогов // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2. – С. 235–238.

10. Çankaya, İ. Examining international student mobility: A systematic review of publications in Web of Science database (1997–2023) // International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation. – 2024. – Vol. 5, № 3. – P. 522–530.

11. Erdei, L. A., Dósa, A. International Student Mobility at a Glance. – European University Foundation, 2020. – 87 p.

12. Gümüş, S., Gök, S., Esen, M. S. A Review of Research on International Student Mobility: Science Mapping of the Knowledge Base // Journal of Studies in International Education. – 2020. – Vol. 24, № 5. – P. 495–517.

13. Hernández-Torrano, D., Ramos-Pla, A., Sánchez-Gelabert, A. Mapping research on International Student Mobilities in higher education: A bibliometric review // International Journal of Educational Development. – 2024. – Vol. 107. – P. 103020.

14. Kwak, J. International student mobility and poverty reduction: Evidence from a large-scale survey of international students // International Journal of Educational Development. – 2024. – Vol. 106. – P. 102990.

15. López-Duarte, C., Maley, J. F., Vidal-Suárez, M. M. Main challenges to international student mobility in the European arena // Plos One. – 2021. – Vol. 16, № 9. – P. e0257609.

16. UNESCO. Academic mobility in higher education: Background paper for the 3rd World Higher Education Conference. – Paris : UNESCO, 2022. – 58 p.

17. Yin, X., Chen, L. Evidence from international students studying in China: The international mobility of scientists fosters knowledge exchange // Journal of Informetrics. – 2022. – Vol. 16, № 1. – P. 101253.

18. Zayachuk, Y. International student mobility as an internationalization strategy: A case study of Ukrainian students during wartime // International Journal of Educational Development. – 2025. – Vol. 110. – P. 103121.

REFERENCES

1. Волосникова, Л. М., Федина, Л. В., Ефимова, Е. А., Кружкова, О. В. Академическая мобильность для всех: между видением и реальностью // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 3. – С. 83–96.

2. Дружинина, Е. С. Международная студенческая мобильность как фактор эффективного трудоустройства выпускников вузов // Социальная политика и социология. – 2023. – Т. 22, № 2. – С. 45–53.

3. Ковба, Д. М. Международная академическая мобильность сквозь призму концепции мягкой силы // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 1. – С. 40–68.

4. Маратова, А. М. Академическая мобильность как фактор устойчивости системы высшего образования // Экономика и управление. – 2019. – № 5. – С. 130–137.

5. Масленникова, О. Г. Состояние и особенности развития академической мобильности обучающихся как ключевого механизма образовательной деятельности // Вестник Томского государственного университета. – 2023. – № 487. – С. 179–187.

6. Нефедова, А. И. Международная мобильность и публикационная активность российских молодых исследователей // Экономика образования. – 2021. – № 6. – С. 98–121.

7. Пимонова, С. А. Международная студенческая мобильность как элемент интернационализации образования // Управление. – 2019. – Т. 7, № 3. – С. 89–95.

8. Рябинина, А. М. Тенденции академической мобильности в условиях пандемии COVID-19 (на примере МГУ имени М. В. Ломоносова) // Социология и право. – 2022. – № 3. – С. 98–108.

9. Халадов, Х. А. С. Факторы академической мобильности, влияющие на формирование гражданской идентичности будущих педагогов // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2. – С. 235–238.

10. Çankaya, İ. Examining international student mobility: A systematic review of publications in Web of Science database (1997–2023) // International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation. – 2024. – Vol. 5, № 3. – P. 522–530.

11. Erdei, L. A., Dósa, A. International Student Mobility at a Glance. – European University Foundation, 2020. – 87 p.

12. Gümüş, S., Gök, S., Esen, M. S. A Review of Research on International Student Mobility: Science Mapping of the Knowledge Base // Journal of Studies in International Education. – 2020. – Vol. 24, № 5. – P. 495–517.

13. Hernández-Torrano, D., Ramos-Pla, A., Sánchez-Gelabert, A. Mapping research on International Student Mobilities in higher education: A bibliometric review // International Journal of Educational Development. – 2024. – Vol. 107. – P. 103020.

14. Kwak, J. International student mobility and poverty reduction: Evidence from a large-scale survey of international students // International Journal of Educational Development. – 2024. – Vol. 106. – P. 102990.

15. López-Duarte, C., Maley, J. F., Vidal-Suárez, M. M. Main challenges to international student mobility in the European arena // Plos One. – 2021. – Vol. 16, № 9. – P. e0257609.

16. UNESCO. Academic mobility in higher education: Background paper for the 3rd World Higher Education Conference. – Paris : UNESCO, 2022. – 58 p.

17. Yin, X., Chen, L. Evidence from international students studying in China: The international mobility of scientists fosters knowledge exchange // Journal of Informetrics. – 2022. – Vol. 16, № 1. – P. 101253.

18. Zayachuk, Y. International student mobility as an internationalization strategy: A case study of Ukrainian students during wartime // International Journal of Educational Development. – 2025. – Vol. 110. – P. 103121.

УДК 378.147
ББК Ч448.024 ГРНТИ 15.81.21 Код ВАК 5.3.4

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ЦЕННОСТЯМИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ: ЦЕННОСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Маджуга Анатолий Геннадьевич,
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Институт развития образования Республики Башкортостан, Российская Федерация, г. Уфа, madzhuga.anatolij@inbox.ru

Моисеева Людмила Владимировна,
SPIN-код: 6526-2282
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, momila2013@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; студенты; профессиональная депривация; профессиональные ценности; ценностно-компетентностный подход; профессиональная социализация; образовательная среда вуза

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема взаимосвязи профессиональной депривации и профессиональных ценностей студентов вуза гуманитарного профиля в условиях трансформации высшего образования. Целью работы является проведение теоретического анализа взаимосвязи профессиональной депривации и профессиональных ценностей студентов вуза гуманитарного профиля в контексте ценностно-компетентностного подхода. Методологическую основу исследования составил полипарадигмальный подход, интегрирующий ценностно-компетентностный, аксиологический, деятельностный и социокультурный подходы. В ходе работы применялись методы теоретического анализа и обобщения литературы, систематизации, классификации научных подходов и сравнительного анализа. В результате предложены авторские определения понятий «профессиональная депривация студентов гуманитарного профиля» и «профессиональные ценности студентов-гуманитариев», а также систематизированы их структурные компоненты. Выявлены внутренние и внешние детерминанты депривации и обоснован двусторонний, динамический характер взаимосвязи исследуемых феноменов. Научная новизна работы заключается в интеграции аксиологической и компетентностной парадигм, что позволяет рассмотреть профессиональное становление студента-гуманитария как единый процесс и обосновать роль ценностной системы в качестве компенсаторного механизма при депривационных воздействиях. Практическая значимость исследования состоит в возможности применения его результатов при проектировании ценностно-ориентированных образовательных программ и разработке технологий психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов вуза гуманитарного профиля.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Маджуга, А. Г. Исследование взаимосвязи профессиональной депривации с профессиональными ценностями студентов вуза гуманитарного профиля: ценностно-компетентностный подход / А. Г. Маджуга, Л. В. Моисеева // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 252–260.

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PROFESSIONAL DEPRIVATION AND PROFESSIONAL VALUES OF HUMANITIES UNIVERSITY STUDENTS: A VALUE-COMPETENCE APPROACH

Madzhuga Anatoly Gennadievich,
Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Institute for Educational Development of the Republic of Bashkortostan, Russian Federation, Ufa

Moiseeva Lyudmila Vladimirovna,
Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Theory and Methods of Physical Education and Sports, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: higher education institutions; students; professional deprivation; professional values; value-competence approach; professional socialization; educational environment of the university

ABSTRACT. The article examines the problem of the relationship between professional deprivation and professional values of humanities students in the context of the transformation of higher education. The aim of the work is a theoretical analysis of this relationship within the framework of the value-competence approach. The methodological basis of the research was a multi-paradigm approach integrating value-competence, axiological, activity-based and sociocultural approaches. The research employed methods of theoretical analysis and synthesis of literature, systematization, classification of scientific approaches, and comparative analysis. As a result, the author's definitions of “professional deprivation of humanities students” and “professional values of humanities students” are proposed, and their structural components are systematized. The internal and external determinants of deprivation are identified, and the bidirectional, dynamic nature of the relationship between the studied phenomena is substantiated. The scientific novelty of the work lies in the integration of axiological and competence paradigms, which allows for the consideration of the professional development of a humanities student as a unified process and substantiates the role of the value system as a compensatory mechanism against deprivation. The practical significance of the research lies in the applicability of its results in the design of value-oriented educational pro-

© Маджуга А. Г., Моисеева Л. В., 2026

grams and the development of psychological and pedagogical support technologies for the professional formation of humanities students.

FOR CITATION: Madzhuga, A. G., Moiseeva, L. V. (2026). Investigation of the Relationship Between Professional Deprivation and Professional Values of Humanities University Students: A Value-Competence Approach. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 252–260.

Введение

Современная система высшего образования функционирует в условиях глубокой трансформации, обусловленной процессами цифровизации, глобализации, нестабильностью рынка труда и пересмотром традиционных профессиональных иерархий. В этих условиях особую уязвимость демонстрирует гуманитарное образование, чья ценность и востребованность часто ставятся под сомнение в дискурсе экономической эффективности и прагматизма. Студенты гуманитарного профиля, осваивающие специальности, связанные с человеком, культурой, обществом и коммуникацией, сталкиваются с ситуацией, когда профессиональная перспектива видится им как неопределенная, а приобретаемые компетенции – как «размытые» и не имеющие четкой привязки к конкретным вакансиям. Данная ситуация порождает сложные психолого-педагогические феномены, одним из которых является профессиональная депривация.

Актуальность исследования обусловлена рядом факторов. Во-первых, нарастающим несоответствием между содержанием и формами университетской подготовки и реальными запросами рынка труда. Во-вторых, наблюдаемой в молодёжной среде трансформацией ценностных ориентаций, при которой традиционные гуманистические ценности (служение, помощь, творчество) нередко вытесняются ценностями материального благополучия и карьерного успеха. В-третьих, недостаточной разработанностью в педагогической психологии механизмов, позволяющих минимизировать депривационные риски и использовать кризисные ситуации профессионального становления как ресурс для укрепления ценностно-смысловой основы будущей профессиональной деятельности.

Несмотря на значительное количество работ, посвящённых ценностным ориентациям студентов и проблемам депривации в образовании, взаимосвязь профессиональной депривации и профессиональных ценностей студентов-гуманитариев остаётся недостаточно изученной. Большинство исследований либо анализируют ценностную сферу вне связи с депривационными процессами, либо рассматривают профессиональную депривацию изолированно. Ценностно-компетентностный подход, интегрирующий аксиологическую и компетентностную парадигмы, позволяет преодолеть эту фрагментарность и предложить целостное видение профессионального становления студента.

Цель статьи – провести теоретический анализ взаимосвязи профессиональной депривации и профессиональных ценностей студентов вуза гуманитарного профиля в контексте ценностно-компетентностного подхода.

Методология и методы исследования

Методологическую основу исследования составил полипарадигмальный подход, позволивший объединить несколько теоретических перспектив для всестороннего анализа заявленной проблемы. В работе были интегрированы:

1. Ценностно-компетентностный подход, выступающий в качестве центральной методологической рамки, позволяющей рассматривать профессиональное становление как единство ценностно-смыслового и операционально-деятельностного компонентов [13; 21].

2. Аксиологический подход, акцентирующий внимание на ценностных основаниях профессиональной деятельности, иерархии и динамике профессиональных ценностей как основных регуляторов поведения и самосознания будущего специалиста [2].

3. Деятельностный подход, в рамках которого профессиональное развитие личности понимается как процесс, разворачивающийся в контексте учебной, квазипрофессиональной, внеучебной деятельности [8].

4. Социокультурный подход, позволяющий учитывать влияние макросоциального контекста (цифровизация, трансформация рынка труда, кризис идентичности) на специфику проявления профессиональной депривации и динамику ценностных ориентаций студентов-гуманитариев [4; 9].

В ходе исследования применялись методы теоретического анализа и обобщения философской, психологической и педагогической литературы, метод систематизации и классификации научных подходов к определению базовых понятий, а также сравнительный анализ результатов эмпирических исследований, представленных в современных отечественных и зарубежных источниках.

Результаты исследования и их обсуждение

Современное профессиональное становление студентов вуза гуманитарного профиля характеризуется наличием ряда глубоких противоречий. С одной стороны, гуманитарное образование традиционно ориентировано на формирование личности с развитым критическим мышлением, эмпатией, культурой диалога и ценностным отношением к человеку [16]. С другой стороны, в условиях рыночной экономики и цифровой трансформации ценность этих качеств на рынке труда часто оказывается «неочевидной» для работодателей и самих студентов, что порождает ощущение невостребованности, неопределенности и, как следствие, профессиональную фрустрацию. Именно в этой зоне противоречий формируется феномен профессиональной депривации.

В современной научной литературе понятие «депривация» (от лат. deprivatio – потеря, лишение) традиционно используется для описания состояния, возникающего в результате длительного ограничения или лишения возможности удовлетворения значимых потребностей. Применительно к сфере профессионального образования, данное понятие приобретает специфическое звучание. Исследователи С.И. Ворошилов и Б.А. Аюпов определяют профессиональную депривацию студентов как «состояние, вызванное несоответствием ожиданий, связанных с профессиональным становлением, и реальных условий образовательного процесса и перспектив трудоустройства, проявляющееся в снижении мотивации и деформации ценностных ориентаций» [7]. Развивая данную мысль, и принимая во внимание специфику гуманитарного образования, мы предлагаем следующее авторское определение.

Под профессиональной депривацией студентов вуза гуманитарного профиля мы понимаем *интегративное психолого-педагогическое состояние личности, характеризующееся устойчивым дефицитом условий, ресурсов и возможностей для полноценного формирования профессиональной идентичности, актуализации гуманистических ценностей и реализации профессиональных компетенций в процессе вузовской подготовки, что сопровождается снижением субъективной значимости будущей профессиональной деятельности, переживанием фрустрации и смысловой дезориентацией.*

Данное состояние не является статичным, оно имеет свою динамику и может проявляться в различных аспектах профессионального развития студента:

– Когнитивный дефицит – недостаточная сформированность целостного представления о будущей профессии, её задачах, функциях и социальной роли [5; 17];

– Деятельностный дефицит – ограниченность возможностей для применения получаемых знаний в практических или реальных профессиональных ситуациях, формирующая чувство неподготовленности [6];

– Ценностный дефицит – размывание или деформация устойчивых профессиональных ценностей, снижение значимости гуманистических идеалов, замещение их ценностями внешнего успеха [3; 15];

– Эмоционально-личностный дефицит – переживание тревоги, неуверенности в профессиональном будущем, снижение самооценки как субъекта профессиональной деятельности [7].

Ключевым элементом, обеспечивающим устойчивость личности в условиях депривации, выступают профессиональные ценности. В аксиологии образования профессиональные ценности рассматриваются как внутренние регуляторы поведения, определяющие избирательность отношения к различным аспектам профессиональной деятельности и задающие вектор профессионального саморазвития [1; 2]. На основе обобщения существующих подходов предлагаем следующее авторское определение.

Под профессиональными ценностями студентов вуза гуманитарного профиля мы понимаем интегративную систему устойчивых смысловых ориентаций, аккумулирующих осознанное отношение к субъекту, процессу, результату и контексту будущей профессиональной деятельности, отражающую значимость гуманистических идеалов, социальной ответственности, творческой самореализации и межличностного взаимодействия как безусловных оснований профессионального выбора. Стоит отметить, что в данном контексте высшее образование рассматривается как пространство интеграции профессиональных и гражданских ценностей [25].

В структуре профессиональных ценностей студентов-гуманитариев, на основе анализа литературы, можно выделить несколько взаимосвязанных блоков [11; 12]:

1. Ценности самореализации: ориентация на творчество, развитие личностного потенциала, достижение профессионального мастерства;

2. Гуманистические ценности: ориентация на помощь другим людям, служение обществу, уважение достоинства личности, эмпатию и поддержку [22];

3. Социально-профессиональные ценности: ориентация на престиж профессии, её социальную значимость, участие в реше-

нии социальных проблем [4; 5];

4. Ценности профессиональной компетентности: ориентация на глубокие знания, постоянное повышение квалификации, способность решать сложные профессиональные задачи [10; 26].

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что профессиональная депривация студентов вуза гуманитарного профиля формируется под воздействием комплекса факторов, которые подразделяются на внутренние (психологические, субъективные) и внешние (средовые, объективные).

К числу внутренних (психологических) детерминант профессиональной депривации относятся:

– уровень профессиональной мотивации: преобладание внешней, экстринсивной мотивации при слабости внутренней, интринсивной создаёт предпосылки для быстрого разочарования при столкновении с трудностями [6];

– особенности ценностно-смысловой сферы личности: несформированность иерархии ценностей и отсутствие устойчивых смысложизненных ориентаций делают студента уязвимым перед фрустрирующими воздействиями [15; 21];

– уровень рефлексии и самоопределения: низкая способность к самоанализу усиливает зависимость от внешних обстоятельств и повышает риск депривации [8];

– эмоциональное состояние и уверенность в профессиональном будущем: высокая тревожность и пессимистическая оценка перспектив трудоустройства выступают катализаторами депривационных переживаний [7; 18].

К числу внешних (педагогических и социальных) детерминант профессиональной депривации относятся:

– особенности образовательной среды вуза: авторитарная, формальная, оторванная от реальной профессиональной практики среда значительно усиливает проявления депривации; напротив, гуманистическая, личностно-ориентированная среда выступает буфером против неё [9; 13];

– содержание и технологии обучения: доминирование абстрактно-теоретического материала при недостаточном использовании активных и интерактивных методов формирует ощущение «ненужности» получаемых знаний [17; 19]; использование сценарно-ориентированного подхода способствует развитию компетенций и ценностного отношения к деятельности [24; 26];

– уровень практико-ориентированности образования: формальный характер практик и недостаток взаимодействия с потенциальными работодателями лишают студента возможности проверить свои ценности и компетенции в реальной профессиональной среде [5; 6];

– социально-экономические условия: неопределённость на рынке труда и низкий престиж ряда гуманитарных профессий формируют фон профессиональной депривации [14; 20].

Анализ теоретических источников и эмпирических данных позволяет утверждать, что взаимосвязь профессиональной депривации и профессиональных ценностей носит не линейный, а диалектический и двусторонний характер.

Во-первых, высокий уровень профессиональной депривации закономерно приводит к снижению субъективной значимости профессиональной деятельности. Когда студент не видит возможности применить свои знания на практике, его профессиональные ценности начинают «размываться»: гуманистические идеалы служения и помощи могут замещаться установками на прагматизм, а ценности самореализации – ценностями стабильности и материальной обеспеченности [6].

Во-вторых, деформация профессиональных ценностей усиливает проявления депривации. Студент, не имеющий устойчивой системы профессиональных ценностей, лишён внутреннего компаса для ориентации в сложных ситуациях профессионального выбора. Он становится более зависимым от внешних обстоятельств и менее способным выстраивать долгосрочную профессиональную стратегию. Таким образом, формируется замкнутый цикл: депривация «размывает» ценности, а слабость ценностной системы делает личность ещё более уязвимой [1; 21].

В-третьих, сформированная, устойчивая система профессиональных ценностей может выполнять функцию компенсаторного механизма, снижающего негативное влияние депривации. Студент с глубокими гуманистическими ценностями способен противостоять внешним депривационным факторам и преобразовывать фрустрирующие обстоятельства в стимул для личностного роста [5; 10]. Устойчивая ценностная структура является предиктором успешного преодоления кризисов профессионального становления [16].

С позиции ценностно-компетентностного подхода данная взаимосвязь объясняется нарушением единства двух основополагающих компонентов профессионального становления: ценностного компонента (смысл и мотивация деятельности) и компетентностного компонента (способы, средства и навыки её осуществления) [13]. В идеальной модели профессионально-

го развития эти компоненты находятся в динамическом равновесии: ценности задают направление развитию компетенций, а компетенции являются инструментом реализации ценностей.

В ситуации профессиональной депривации это единство нарушается. Ценности, не находящие воплощения в компетенциях и реальной деятельности, становятся декларативными и теряют регулятивную силу. Компетенции, развиваемые без опоры на ценностно-смысловую основу, превращаются в набор формальных навыков. Результатом является профессиональная дезориентация – утрата целостности профессионального самосознания [8].

Преодоление профессиональной депривации требует целенаправленной педагогической работы, ключевым пространством которой выступает образовательная среда вуза [9; 13]. Анализ литературы позволяет выделить следующие направления:

1. Интеграция аксиологического компонента в содержание образования. Необходимо не просто транслировать знания, но и раскрывать их ценностный контекст, обсуждать со студентами этические и смысловые аспекты будущей профессиональной деятельности [1; 3]. Важно, чтобы в процессе изучения гуманитарных дисциплин (философии, истории, культурологии, психологии) студенты не просто усваивали факты, но и присваивали гуманистические ценности, лежащие в основе их профессии [21].

2. Использование практико-ориентированных и ценностно-рефлексивных технологий. Ролевые игры, разбор кейсов, проектная деятельность, социальные практики и волонтерство позволяют студентам не только формировать необходимые компетенции, но и «проживать» ценностно значимые ситуации, рефлексировать свой опыт и соотносить его с профессиональными идеалами [23]. Особую эффективность демонстрируют технологии, требующие от студента не только решения профессиональной задачи, но и осознания её социальных и этических последствий.

3. Развитие субъектной позиции студента. Необходимо создавать условия для профессионального самоопределения, поддерживать инициативу, развивать рефлексивные способности и навыки самоанализа. Студент должен стать не объектом педагогических воздействий, а активным субъектом собственного профессионального становления, способным самостоятельно выстраивать ценностно-смысловые ориентиры.

4. Формирование поддерживающей и развивающей образовательной среды. Важнейшим условием является создание атмосферы психологической безопасности, диалога, сотрудничества и уважения в отношениях между преподавателями и студентами, а также между самими студентами. Гуманистическая среда выступает не только фоном, но и активным фактором формирования профессиональных ценностей.

5. Учет отраслевой специфики и профиля подготовки. Педагогическая работа по формированию профессиональных ценностей и преодолению депривации должна учитывать специфику конкретного гуманитарного направления. Ценности и депривационные риски будущего психолога, филолога, историка, социального работника или культуролога будут различаться, что требует дифференцированных подходов.

Заключение

Проведенное теоретическое исследование, посвященное анализу взаимосвязи профессиональной депривации с профессиональными ценностями студентов вуза гуманитарного профиля в контексте ценностно-компетентностного подхода, позволяет сформулировать развернутые и научно обоснованные выводы, строго соответствующие поставленным задачам.

В рамках решения первой задачи – анализа и обобщения подходов к определению сущности понятий «профессиональная депривация» и «профессиональные ценности» – было установлено, что данные феномены являются сложными, многогранными и междисциплинарными. Профессиональная депривация студентов гуманитарного профиля определена как интегративное психолого-педагогическое состояние, характеризующееся устойчивым дефицитом условий, ресурсов и возможностей для полноценного формирования профессиональной идентичности, актуализации гуманистических ценностей и реализации профессиональных компетенций. Профессиональные ценности представлены как интегративная система устойчивых смысловых ориентаций, включающая ценности самореализации, гуманистические, социально-профессиональные ценности и ценности профессиональной компетентности.

Было выявлено, что современное понимание профессиональной депривации базируется на четырех взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентах:

1. Когнитивный дефицит – недостаточная сформированность целостного представления о будущей профессии, её задачах, функциях и социальной роли;

2. Деятельностный дефицит – ограниченность возможностей для применения получаемых знаний в практических, квазипрофессиональных или реальных профессиональных ситуациях;

3. Ценностный дефицит – размывание или деформация устойчивых профессиональных ценностей, снижение значимости гуманистических идеалов;

4. Эмоционально-личностный дефицит – переживание тревоги, неуверенности в профессиональном будущем, снижение самооценки как субъекта профессиональной деятельности.

В свою очередь, структура профессиональных ценностей студентов гуманитарного профиля включает:

1. Ценности самореализации – ориентация на творчество, развитие личностного потенциала, достижение профессионального мастерства;

2. Гуманистические ценности – ориентация на помощь другим людям, служение обществу, уважение достоинства личности [22];

3. Социально-профессиональные ценности – ориентация на престиж профессии, её социальную значимость, участие в решении социальных проблем;

4. Ценности профессиональной компетентности – ориентация на глубокие знания, постоянное повышение квалификации, владение современными технологиями работы.

Таким образом, профессиональная депривация и профессиональные ценности студента-гуманитария представляют собой не изолированные феномены, а взаимосвязанные системные образования, определяющие вектор его профессионального становления.

В рамках решения второй задачи – выявления и характеристики ключевых детерминант и характера взаимосвязи профессиональной депривации и профессиональных ценностей – был проведен комплексный анализ факторов, оказывающих непосредственное влияние на процесс профессионального становления студентов гуманитарного профиля. Исследование подтвердило, что данный процесс является полидетерминированным и возникает на пересечении внутренних потенциалов личности и внешних условий, создаваемых образовательной системой и обществом.

Все детерминанты были структурированы и объединены в две группы: внутренние (психологические) и внешние (педагогические и социальные).

1. К внутренним (психологическим) детерминантам были отнесены:

– Ценностно-мотивационный блок. Наличие у студента устойчивой системы гуманистических ценностей создает прочную внутреннюю основу и мотивацию для преодоления депривационных состояний. Именно ценности выступают тем фильтром, который определяет, будет ли профессиональная деятельность осмысленной или формальной.

– Когнитивный блок. Уровень развития рефлексивных способностей, критического мышления и социального интеллекта напрямую определяет глубину понимания профессиональных задач и способность к построению индивидуальной траектории профессионального развития.

– Эмоционально-личностный блок. Высокий уровень эмоционального интеллекта, эмоциональная устойчивость, а также благоприятный личный опыт профессиональных проб являются фундаментом для формирования устойчивой профессиональной идентичности.

2. К внешним (педагогическим и социальным) детерминантам были отнесены:

– Качество образовательной среды вуза. Важнейшей детерминантой выступает гуманистический характер среды, которая должна быть психологически безопасной, доверительной и поддерживающей. Среда, построенная на принципах субъект-субъектного взаимодействия, сотрудничества и диалога между всеми участниками образовательного процесса, является не просто фоном, а активным «воспитательным пространством», моделирующим желаемые формы профессионального становления.

– Содержательно-технологический блок. Интеграция в учебные планы гуманитарных дисциплин, раскрывающих многообразие человеческого опыта, предоставляет необходимый материал для анализа и понимания ценностно-смысловых аспектов профессии. Однако решающее значение имеет применение активных и интерактивных методов обучения (кейс-стади, проектная деятельность, практико-ориентированные задания), которые создают «ситуации запроса» на проявление профессиональной компетентности и дают возможность демонстрировать соответствующие навыки в смоделированных и реальных взаимодействиях.

– Личность преподавателя. Преподаватель выступает ключевой ролевой моделью и «носителем» профессиональных ценностей. Его собственный уровень профессиональной компетентности, уважительное отношение к студентам, готовность к диалогу и поддержке оказывают мощное неявное воспитательное воздействие, работая по принципу «заражения» и идентификации.

– Внеучебная деятельность и социокультурный контекст. Волонтерство, участие в студенческих клубах по интересам, социальных проектах и профессиональных

стажировках предоставляет ценный практический опыт реального, а не виртуального взаимодействия с профессиональной средой. Этот опыт является ценностным ориентиром, в рамках которого теоретические установки и учебные навыки проверяются и трансформируются в личностные убеждения и привычные поведенческие паттерны.

Особо был отмечен амбивалентный характер детерминации со стороны социокультурного контекста современности. С одной стороны, установки на плюрализм, толерантность и диалог культур создают благоприятный идеологический фон для развития профессиональной гибкости. С другой – такие черты современности, как клиповость мышления, виртуализация общения, нестабильность рынка труда и информационная перегруженность, создают серьезные барьеры для формирования устойчивой профессиональной идентичности и ценностно-смыслового единства.

Основным результатом исследования является обоснование двустороннего и динамического характера взаимосвязи между профессиональной депривацией и профессиональными ценностями студентов. Показано, что высокий уровень депривации ведет к деформации ценностной структуры, а слабость или противоречивость ценностей повышает уязвимость личности перед депривационными воздействиями, формируя замкнутый круг. В то же время, устойчивая система профессиональных ценностей может выступать в качестве компенсаторного механизма, снижая негативные эффекты депривации.

В заключение следует отметить, что исследование взаимосвязи профессиональной депривации и профессиональных ценностей студентов гуманитарного профиля – это не дань академической моде, а насущная необходимость и ответ системы образования на глобальные вызовы современности. Инвестируя в формирование устойчивых профессиональных ценностей и преодоление депривационных состояний у студентов, вуз в дальнейшем обеспечивает не только профессиональную успешность своего выпускника, но и вносит весомый вклад в развитие социального капитала, в снижение уровня профессиональной фрустрации и отчуждения в обществе, и, в конечном итоге, в гуманистическое будущее, в котором профессиональная деятельность выступает не только средством достижения материального благополучия, но и способом самореализации и служения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беднарская, Г. Г. Развитие компетентностного потенциала через расширение концептуального поля студента / Г. Г. Беднарская // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-1. – С. 395–399.

2. Ваза, А. М. Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями, при приёме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов / А. М. Ваза // Личность: ресурсы и потенциал. – 2021. – № 3 (11). – С. 115–126.

3. Вискова, Т. А. Особенности ценностных ориентаций студентов технического и гуманитарного профилей подготовки / Т. А. Вискова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – Чебоксары, 2022. – С. 23–28.

4. Владимиров, И. А. О необходимости формирования профессиональных ценностных ориентаций в системе компетентностной подготовки студентов университетов России / И. А. Владимиров // Форсайт образования: возрождение традиций vs декларируемое новаторство. – М., 2024. – С. 78–81.

5. Владимиров, И. А. Профессиональные ценностные ориентации: основные компоненты и отраслевая специфика / И. А. Владимиров // Общество и цивилизация. – 2023. – Т. 5. – № 3. – С. 31–34.

6. Ворошилов, С. И. Исследование профессиональной депривации и её мотивационно-ценностных детерминант у студентов на завершающем этапе обучения в вузе / С. И. Ворошилов // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 10-1. – С. 171–179.

7. Ворошилов, С. И. Исследование жизненных ценностей, сфер и депривации студентов / С. И. Ворошилов, Б. А. Аюпов // Теория и практика военного образования в гражданских вузах: педагогический поиск. – Екатеринбург, 2024. – С. 34–39.

8. Карина, О. В. Формирование профессиональной компетентности и смысложизненных ориентаций у студентов в педагогическом процессе высшего образования / О. В. Карина // Психологические проблемы смысла жизни и акме. – 2021. – С. 127–131.

9. Киселева, В. Н. Особенности ценностных ориентаций студентов технического и гуманитарного профиля / В. Н. Киселева // Generation. – Новосибирск, 2023. – С. 43–44.

10. Котлярова, И. О. Гуманно ориентированный подход к формированию ценностного отношения будущих специалистов к непрерывному профессиональному саморазвитию / И. О. Котлярова, Е. П. Пономарёва // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 4. – С. 151–162.

11. Леонова, В. О. Особенности ценностных приоритетов личности студентов различных направлений подготовки / В. О. Леонова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2023. – Т. 12. – № 11-1. – С. 154–164.

12. Лесин, А. М. Взаимосвязь ценностей и карьерных ориентаций студентов гуманитарных направлений подготовки / А. М. Лесин // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2021. – Т. 31. – № 2. – С. 170–178.

13. Лукьянченко, Н. В. Карьерные ориентации и Я-центрированные характеристики личности будущих специалистов-гуманитариев / Н. В. Лукьянченко // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28. – № 1. – С. 40–51.

14. Мешкова, И. В. Ценностные установки как фактор профессионально-личностного развития студентов вуза / И. В. Мешкова, Л. П. Завьялова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5. – С. 21.

15. Нечепуренко, М. Р. Взаимосвязь ценностных ориентаций и коммуникативных характеристик студентов (на примере гуманитарного и технологического профилей обучения) / М. Р. Нечепуренко // Collegium Linguisticum – 2022. – М., 2022. – С. 599–607.

16. Никандрова, А. В. Формирование ценностного отношения к профессии у будущих специалистов помогающих профессий / А. В. Никандрова // Педагогика и психология развития личностного потенциала: современные практики. – Красноярск, 2025. – С. 123–125.

17. Носакова, Т. В. Экономические аспекты профессиональной идентичности, смысложизненных и ценностных ориентаций студентов вуза / Т. В. Носакова, С. Г. Мельников // Естественно-гуманитарные исследования. – 2023. – № 3 (47). – С. 180–185.

18. Платонова, И. В. Особенности самоотношения и профессионального самосознания у студентов бакалавриата технических и гуманитарных учреждений высшего образования / И. В. Платонова // Вышэйшая школа. – 2024. – № 5 (163). – С. 32–38.

19. Скороход, А. С. Особенности формирования профессиональных компетенций у студентов социономического профиля образования / А. С. Скороход // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества. – СПб., 2022. – С. 124–128.

20. Созинова, М. В. Становление профессиональных ценностей студентов гуманитарных специальностей в контексте цифровизации образования / М. В. Созинова // Глобальный конфликт и контуры нового мирового порядка. XX Международные Лихачевские научные чтения. – СПб., 2022. – С. 523–525.

21. Ghaemi-Amiri, M. Self-assessment of professional competence among students / M. Ghaemi-Amiri, A. Mirzapour, H. Gholinia, M. M. N. Sistani // Journal of Dental Education. – 2024. – Vol. 88, № 9. – P. 1150–1158.

22. Guo, J. Global competence in higher education: a ten-year systematic literature review / J. Guo, H. Zhuang, M. H. Hasan // Frontiers in Education. – 2024. – Vol. 9. – P. 1–14.

23. Nickerson, C. Using scenario-based assessment in the development of students' digital communication skills and professional competence / C. Nickerson, P. Davidson // Business and Professional Communication Quarterly. – 2024. – Vol. 87, № 2. – P. 230–247.

24. Pan, L. The impact of digital competence and personal innovativeness on learning behavior / L. Pan, S. Ul Haq, X. Shi, M. Nadeem // SAGE Open. – 2024. – Vol. 14, № 3. – P. 1–12.

25. Shephard, K. Higher education for professional and civic values: a critical review and analysis / K. Shephard, T. Egan // Sustainability. – 2018. – Vol. 10, № 12. – P. 1–17.

26. Tzafilkou, K. Development and validation of students' digital competence scale (SDiCoS) / K. Tzafilkou, M. Perifanou, A. A. Economides // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2022. – Vol. 19, № 1. – P. 1–18.

REFERENCES

1. Bednarskaya, G. G. (2025). Razvitie kompetentnostnogo potentsiala cherez rasshirenie kontseptualnogo polya studenta = Development of competence potential through expanding the student's conceptual field. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya, 88(1), 395–399.

2. Vaza, A. M. (2021). Issledovanie profilya nadprofessionalnykh kompetentsiy = Investigation of the profile of supra-professional competencies. Lichnost: resursy i potentsial, 3(11), 115–126.

3. Viskova, T. A. (2022). Osobennosti tsennostnykh orientatsiy studentov tekhnicheskogo i gumanitarnogo profiley podgotovki = Features of value orientations of students. Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. Cheboksary, 23–28.

4. Vladimirov, I. A. (2024). O neobkhodimosti formirovaniya professionalnykh tsennostnykh orientatsiy = On the necessity of forming professional value orientations. Forsayt obrazovaniya. Moscow, 78–81.

5. Vladimirov, I. A. (2023). Professionalnye tsennostnye orientatsii: osnovnye komponenty i otraslevaya spetsifika = Professional value orientations: main components. Obshchestvo i tsivilizatsiya, 5(3), 31–34.

6. Voroshilov, S. I. (2024). Issledovanie professionalnoy deprivatsii i ee motivatsionno-tsennostnykh determinant = Investigation of professional deprivation. Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika, 10(1), 171–179.

7. Voroshilov, S. I., Ayupov, B. A. (2024). Issledovanie zhiznennykh tsennostey, sfer i deprivatsii studentov = Investigation of life values, spheres and deprivation of students. Teoriya i praktika voennogo obrazovaniya v grazhdanskikh vuzakh. Ekaterinburg, 34–39.

8. Karina, O. V. (2021). Formirovanie professionalnoy kompetentnosti i smyslozhiznennykh orientatsiy u studentov = Formation of professional competence and meaning-of-life orientations. Psikhologicheskie problemy smysla zhizni i akme, 127–131.

9. Kiseleva, V. N. (2023). Osobennosti tsennostnykh orientatsiy studentov tekhnicheskogo i gumanitarnogo profilya = Features of value orientations. Generation. Novosibirsk, 43–44.

10. Kotlyarova, I. O., Ponomareva, E. P. (2025). Gumanno orientirovannyy podkhod k formirovaniyu tsennostnogo otnosheniya = Humanistically oriented approach. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii, 4, 151–162.

11. Leonova, V. O. (2023). Osobennosti tsennostnykh prioritetov lichnosti studentov = Features of value priorities. Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya, 12(11-1), 154–164.

12. Lesin, A. M. (2021). Vzaimosvyaz tsennostey i karyernykh orientatsiy studentov gumanitarnykh napravleniy = Relationship between values and career orientations. Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika, 31(2), 170–178.

13. Lukyanenko, N. V. (2023). Karyernye orientatsii i Ya-tsentrirovannye kharakteristiki lichnosti = Career orientations and self-centered personality traits. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie, 28(1), 40–51.

14. Meshkova, I. V., Zavyalova, L. P. (2021). Tsennostnye ustanovki kak faktor professionalno-lichnostnogo razvitiya = Value attitudes as a factor of professional and personal development. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya, 5, 21.

15. Nechepurenko, M. R. (2022). Vzaimosvyaz tsennostnykh orientatsiy i kommunikativnykh kharakteristik studentov = Relationship between value orientations and communicative characteristics. Collegium Linguisticum – 2022. Moscow, 599–607.

16. Nikandrova, A. V. (2025). Formirovanie tsennostnogo otnosheniya k professii = Formation of value attitude to the profession. Pedagogika i psikhologiya razvitiya lichnostnogo potentsiala. Krasnoyarsk, 123–125.

17. Nosakova, T. V., Melnikov, S. G. (2023). Ekonomicheskie aspekty professionalnoy identichnosti = Economic aspects of professional identity. Estestvenno-gumanitarnye issledovaniya, 3(47), 180–185.

18. Platonova, I. V. (2024). Osobennosti samootnosheniya i professionalnogo samosoznaniya = Features of self-attitude and professional self-awareness. Vysheishaya shkola, 5(163), 32–38.

19. Skorokhod, A. S. (2022). Osobennosti formirovaniya professionalnykh kompetentsiy = Features of professional competence formation. Obrazovanie kak faktor razvitiya. Saint Petersburg, 124–128.

20. Sozinova, M. V. (2022). Stanovlenie professionalnykh tsennostey studentov gumanitarnykh spetsialnostey = Formation of professional values. Globalnyy konflikt i kontury novogo mirovogo poryadka. Saint Petersburg, 523–525.

21. Ghaemi-Amiri, M., Mirzapour, A., Gholinia, H., Sistani, M. M. N. (2024). Self-assessment of professional competence among students. Journal of Dental Education, 88(9), 1150–1158.

22. Guo, J., Zhuang, H., Hasan, M. H. (2024). Global competence in higher education: a ten-year systematic literature review. Frontiers in Education, 9, 1–14.

23. Nickerson, C., Davidson, P. (2024). Using scenario-based assessment in the development of students' digital communication skills and professional competence. Business and Professional Communication Quarterly, 87(2), 230–247.

24. Pan, L., Ul Haq, S., Shi, X., Nadeem, M. (2024). The impact of digital competence and personal innovativeness on learning behavior. SAGE Open, 14(3), 1–12.

25. Shephard, K., Egan, T. (2018). Higher education for professional and civic values: a critical review and analysis. Sustainability, 10(12), 1–17.

26. Tzafilkou, K., Perifanou, M., Economides, A. A. (2022). Development and validation of students' digital competence scale (SDiCoS). International Journal of Educational Technology in Higher Education, 19(1), 1–18.

УДК 378.016:811.1'373
ББК Ш12/18-9-3 ГРНТИ 14.35.07 Код ВАК 5.8.7

РАБОТА С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКОЙ НА ОСНОВЕ КОМПОНЕНТОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТОВ)

Мухортова Елена Александровна,
SPIN-код: 5028-1048
старший преподаватель кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Российская Федерация, г. Москва, emuhortova@fa.ru

Ремизова Мария Сергеевна,
SPIN-код: 8041-2280
старший преподаватель кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Российская Федерация, г. Москва, msremizova@fa.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: неязыковые вузы; студенты-экономисты; подготовка экономистов; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; иноязычная лексика

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются актуальные вопросы иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов, готовящих экономистов для экономики России, а именно: Каким образом активизировать введение новых лексических единиц для их эффективного запоминания и дальнейшего использования в профессиональной деятельности? Для поиска ответа на данный вопрос была сформулирована цель исследования – определить, каким образом использование критического мышления может способствовать введению в речь и рециркуляции лексического материала для лучшего запоминания студентами профессионально-ориентированной лексики в ходе изучения иностранного языка для специальных целей. Описываемый в статье формирующий эксперимент доказал, что применение элементов критического мышления на практических занятиях в неязыковом вузе способствует активизации запоминания. Обосновывается необходимость методически организованного введения новой лексики в канву занятия. Предлагаются меры по активизации речевого высказывания студентов, осваивающих язык специальности. Научная новизна исследования заключается в расширении возможностей использования принципов критического мышления при обучении языку специальности. На примере семи шагов показан алгоритм, который отвечает принципам таксономии Блума и может рассматриваться как практическая новизна в ходе иноязычной подготовки студентов по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере». Делается вывод о целесообразности использования элементов критического мышления в других видах учебной деятельности.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Мухортова, Е. А. Работа с профессиональной лексикой на основе компонентов критического мышления (на примере иноязычной подготовки экономистов) / Е. А. Мухортова, М. С. Ремизова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 261–272.

PROCEEDING PROFESSIONAL VOCABULARY BASED ON THE COMPONENTS OF CRITICAL THINKING (BY THE EXAMPLE OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING FOR ECONOMISTS)

Mukhortova Elena Alexandrovna,
Senior Lecturer of Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, Russian Federation, Moscow

Remizova Mariya Sergeevna,
Senior Lecturer of Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, Russian Federation, Moscow

KEYWORDS: non-linguistic higher education institutions; economics students; training of economists; foreign languages; foreign language teaching methodology; foreign language vocabulary

ABSTRACT. The article examines current issues relating to foreign language training for students at non-linguistic universities that train economists for the Russian economy, namely: How can the introduction of new lexical items be made more engaging to ensure they are effectively memorised and subsequently used in professional practice? To find an answer to this question, the research objective was formulated as follows: To determine how the use of critical thinking can contribute to the introduction and recirculation of lexical material to aid students' retention of subject-specific vocabulary whilst studying a foreign language for specific purposes. The formative experiment described in this article demonstrated that the use of critical thinking elements during teaching contributes to enhance memory retention. The necessity of methodically organising the introduction of new vocabulary into the lesson structure is justified. Measures are proposed to stimulate speaking among students learning the language of their specialty. The scientific novelty of this study lies in expanding the scope for applying the principles of critical thinking in the teaching of LSP. "Seven steps" algorithm is presented as adhere to Bloom's taxonomy and can be regarded as a practical application in the students' language training proceeding the discipline 'Foreign Language in the Professional Sphere'. The conclusion is drawn that it is advisable to incorporate elements of critical thinking into other types of educational activities.

FOR CITATION: Mukhortova, E. A., Remizova, M. S. (2026). Proceeding Professional Vocabulary Based on the Components of Critical Thinking (by the Example of Foreign Language Training for Economists). In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 261–272.

© Мухортова Е. А., Ремизова М. С., 2026

Введение

Постановка проблемы и обоснование актуальности. Лингводидактика, исследующая общие закономерности обучения языкам, помогает найти ответы на вопросы педагогов высшей школы как в ходе обучения иностранному языку, так и в процессе его усвоения. Ведущие методисты и исследователи [9], [12] выделяют в своих работах такие лингводидактические принципы, как принцип профессиональной коммуникативно ориентированной направленности обучения, принцип межпредметной координации, принцип сознательности и самостоятельности, принцип оптимизации и наглядности, принцип активности и интенсивной практики в обучении, принцип адекватности, принцип моделирования, принцип учета родного языка, принцип связи теории с практикой и др. Ученые также отмечают, что лингводидактику стоит рассматривать именно как общую теорию обучения языку, которая, в зависимости от дидактических целей, будет наполняться специфичным содержанием, методами и средствами обучения. Методику преподавания иностранного языка от лингводидактики отличает тот факт, что в первой во главу угла поставлен процесс передачи и усвоения способности обучаемого к общению, а во второй – изучение проблем, которые связаны с анализом, управлением и моделированием учебных процессов для овладения языком (в том числе языком специальности). В работах немецкого ученого Германа Функа отмечается, что именно лингводидактика призвана помочь овладеть иностранным языком на уровне, достаточном для решения общих и профессиональных задач индивида. Автор доказывает, что, используя только методы обучения нельзя достичь определенных целей в преподавании иностранного языка [23, с. 951]. Намного лучше с этим справляется именно лингводидактика.

Особое внимание при обучении иностранным языкам уделяется системе классификации образовательных целей, которая была разработана Бенджамином Блумом. С момента ее появления в 1956 году преподаватели в школах, средне-специальных и высших учебных заведениях стремятся выстраивать иерархию когнитивных навыков обучаемых. Таксономия Блума, которая включает в себя систему учебных целей по принципу «от простого к сложному», помогает в рамках лингводидактических процессов грамотно планировать и отдельные занятия с целевой аудиторией, и составлять программы подготовки специалистов [3]. При этом данная система определяет необходимые цели и задачи, которые преподаватель должен достичь, а также инструментарий, способный оценить результативность каждого этапа обучения. Дисциплина «Иностранный язык в профессиональной сфере», которая входит в учебные планы многих направлений подготовки неязыковых вузов, также опирается на модули таксономии: запоминание, понимание, использование, анализ, оценка, создание студентом собственного речевого высказывания.

Важно отметить, что критическое мышление, которому необходимо обучать студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, напрямую связано с модулями таксономии [16]. Данный тип мышления включает в себя не только способность грамотно выбирать источники и объективно анализировать информацию, выявлять причинно-следственные связи, но и оценивать аргументы, выявлять логические ошибки, формировать обоснованные выводы и принимать взвешенные решения. При освоении языка специальности в высшей школе критическое мышление помогает студентам приобретать и идентифицировать знания через обработку полученных данных; понимать организацию и отбор фактологического материала; внедрять элементы критического рассуждения в речевое высказывание (что подтверждает усвоение нового материала); анализировать, классифицировать, систематизировать и определять логические связи; синтезировать, соединять разрозненные единицы информации в единицу речи; планировать дальнейшие мысле-речевые процессы; оценивать собственное умозаключение / суждение и, как итог, принимать взвешенное решение.

При обучении студентов экономических специальностей важно следовать принципам таксономии и использовать элементы критического мышления при обработке новой информации на иностранном языке. Методика CLIL (Content and Language Integrated Learning) способствует этому и может быть использована «в различных контекстах, на различных уровнях образования» [20, с.43], что как раз определяет ее специфику. Знакомство студентов с возможностями самостоятельного использования знаний о критическом мышлении способно не только помочь в усвоении новой информации на иностранном языке, но и может пригодиться выпускникам по направлению подготовки «Экономика» в их дальнейшей профессиональной деятельности. Именно это положение определяет *актуальность* исследования, которое было проведено в Финансовом университете при Правительстве РФ, его результаты нашли отражение в данной статье.

Дисциплина «Иностранный язык в профессиональной сфере» отличается несколькими специфичными характеристиками. Согласно перечню компетенций, будущие экономисты должны:

1) уметь применять знания иностранного языка на уровне, достаточном для межличностного общения, учебной и профессиональной деятельности;

2) владеть основными научными понятиями и категориями экономики и управленческой науки;

3) проявлять способность применять полученные знания при решении профессиональных задач.

Обладают ли выпускники по направлению подготовки «Экономика» этими компетенциями? Анализ результатов промежуточной аттестации среди студентов 3 курса и эмпирические исследования авторов во время присутствия на экзаменах по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» показали, что даже при хорошем уровне владения иностранным языком у многих студентов в недостаточной степени развиты навыки и умения, описанные в перечне компетенций под номером 2 и 3. Эта *проблема* актуальна не только для вуза, где проходило исследование, она встречается во многих других университетах и требует решения, поскольку не позволяет утверждать, что высшая школа эффективно готовит конкурентоспособных экономистов для нужд народного хозяйства России. Кроме того, в ходе иноязычной подготовки студентов наблюдается активное использование искусственного интеллекта. Это приводит к демотивации самостоятельной работы в процессе освоения языка специальности.

Методология исследования

Проблематика подготовки профессиональных кадров для экономики страны *определила цель исследования:* проверить на практике состоятельность гипотезы о том, что использование элементов критического мышления при введении и рециркуляции лексического материала оказывает эффективное влияние на запоминание студентами профессионально ориентированной лексики в ходе изучения иностранного языка для специальных целей. *Дизайн* исследования состоял из нескольких этапов:

1. Определить участников экспериментального исследования.

2. Обозначить перечень ресурсов, которые бы входили в исследование, провести анализ существующих публикаций по теме, получить экспертное мнение в ходе научных дискуссий с коллегами.

3. Подготовить и провести обучающий эксперимент.

4. Выбрать аналитические инструменты для обработки полученных данных.

5. Провести анализ данных, подготовить рекомендации.

Анализ методической литературы показал, что методики обучения экономистов включают в себя широкий спектр учебной деятельности: обучение навыкам составления традиционных деловых писем и емейлов, изучение экономических текстов в оригинале, участие в деловых играх, подготовку имитационных речей и презентаций [22]. Педагоги продолжают искать эффективные (интенсивные) методики преподавания иностранного языка студентам неязыковых вузов [15], большое внимание уделяют отбору материала [14], имплицитным методам его введения [13], разрабатывают рекомендации для оптимизации образовательного процесса, пытаясь добиться качественного обучения специалистов экономической сферы деятельности и повышения их языковой компетенции [1]. Анализ экспертного мнения коллег из Финуниверситета, Белорусского государственного университета, Российского государственного гуманитарного университета и других вузов показал, что без запаса специальной лексики по темам своей будущей профессии студентам невозможно освоить такие виды речевой деятельности, как чтение узкоспециальной литературы, создание отчетов в ходе письменной коммуникации, а также говорение, которое является основой любой коллаборации в ходе бизнес-деятельности.

Введение лексических единиц и их дальнейшая активизация в процессе профессионально ориентированного иноязычного обучения основано на некоторых методических приемах. Обычно выделяют две группы таких приемов: способы семантизации и способы предъявления.

Беспереводные способы семантизации активно используются в пропедевтике лексических ошибок в ходе обучения языку специальности [18]. К ним можно отнести наглядность, знакомство с дефинициями на изучаемом языке, словообразовательный анализ, контекстуальную догадку, использование системных связей. Переводные способы введения лексики включают в себя непосредственный эквивалентный перевод, толкование, сопоставительный анализ терминосистем родного и изучаемого языка. Специфика работы с лексикой в рамках семантизации у каждого направления профессиональной подготовки в высшей школе своя, нам же интересно рассмотреть ее через призму подготовки студентов экономических специальностей (табл. 1).

Таблица 1. Способы семантизации лексических единиц на примере подготовки экономистов

Способ	*Классификация*	*Определение*	*Практическое применение*
Беспереводной	Наглядность	Свойство восприятия через предметность и схематичное предъявление	Блок-схемы, графики продаж и курсов валют, диаграммы. Нужный термин вводится через элемент схемы, который уже знаком студентам из профильного курса обучения
	Дефиниция	Формулировка, объясняющая смысл слова или термина	Предъявление дефиниции из отраслевого источника, который может включать в себя глоссарий из учебного пособия, отдельные части регулятора по специальности, профессиональные стандарты (например, МСФО – Международные Стандарты Финансовой Отчетности)
	Словообразовательный анализ	Языковой анализ через «историю» лексической единицы	Студент не заучивает новое слово, а старается смоделировать другие части речи на основе корня слова (например, через аффиксы, композиты, конверсию, аббревиацию и т.д.)
	Контекстуальная (языковая) догадка	Способность определить значение незнакомого слова через контекст, знания в области словообразования, учитывая лингвистические и экстралингвистические факторы	Новый термин вводится через анализ окружения в аутентичном тексте (годовые отчеты компании, реклама, транспортные накладные и т.д.)
	Системные связи	Способность к построению терминологического гнезда или семантического поля	Понимание новой лексической единицы достигается с помощью синонимов, антонимов, родовидовых отношений в предложении (например, через сравнение названий финансовой отчетности в американском и британском английском)
Переводной	Эквивалентный перевод	Текст на языке перевода максимально близко передает смысл, структуру и коммуникативную задачу оригинала	Возможно использование данного способа, когда термины однозначны, а время введения новой лексики ограничено (например, предтекстовый Language Input)
	Толкование с комментарием	Способ введения новой лексики, у которой нет эквивалента в родном языке или он неполон	Знакомство с лакунами, расхождение терминосистем через объяснение явления (например, введение понятия «маятниковой миграции» (commuting) требует определенных комментариев или схематичного представления на доске)
	Сопоставительный анализ терминосистем	Работа с «ложными друзьями» и профессиональными паронимами	Работа с однокорневыми словами, близкими по звучанию, но не совпадающими в значениях (например, economic – economics, employer – employee, perspective – prospective и т.д.)

При отборе материала для освоения учащимися языка специальности преподавателю очень важно учитывать частотность лексических единиц в отраслевом корпусе, их сочетаемость, тематическую ценность и соответствие этапу обучения. Понятно, что на старших курсах иноязычной подготовки в высшей школе объем и сложность лексики будут значительно выше, чем на первом курсе обучения. Кроме того, педагогу необходимо заранее принять решение о том, какие лексические единицы идут в активный минимум, а какие — только в рецептивный, поскольку для языка специальности рецептивный слой всегда существенно шире. Данный факт предполагает, что преподаватель, обучающий языку специальности, сам в достаточной мере подготовлен с точки зрения знаниевой компоненты своей учебной дисциплины, а также знаком с принци-

пами критического мышления.

Подготовка и проведение исследования включали в себя следующие этапы формирующего эксперимента:

1.1. *Определение количества участников*. Всего в эмпирическом исследовании приняло участие 36 студентов-третьекурсников очной формы обучения в бакалавриате по направлению подготовки: 38.03.01 Экономика, профиль обучения - «Корпоративные финансы и инвестиции». Они были поделены на две группы – 18 человек участвовали в формирующем эксперименте и столько же вошло в состав контрольной группы.

1.2. *Спецификация ресурсов* включала в себя отбор рабочих программ, учебных материалов, дополнительной литературы и материалов для тестирования (среза знаний). При составлении учебно-методических рекомендаций за основу была взята рабочая программ дисциплины для студентов, обучающихся по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» (программа подготовки бакалавров), 2022г. (составители М.В.Мельничук, Н.Г. Кондрахина и др.). В качестве основных учебных материалов были использованы пособия:

1) Английский язык: экономика и финансы. Часть 3. Финансово-экономическая среда. Environment: учебник для направления бакалавриата "Экономика", "Менеджмент", "Управление персоналом" (авторы Г.А. Дубинина, Н.Г. Кондрахина и др.; Москва: Кнорус, 2025).

2) English for the Financial Sector (автор I. MacKenzie; Cambridge: Cambridge University Press, 2013).

3) Professional English in Use (Finance) (автор I. MacKenzie; Cambridge University Press, 2013).

Дополнительные учебные материалы включали в себя:

1) Учебное пособие «Английский язык: корпоративные финансы и оценка бизнеса» (авторы Н.Г. Кондрахина, О.Н. Петрова, Н.П. Староверова; Москва : Финансовый университет, 2022).

2) Видеокурс «Introduction to Corporate Finance» (FREE Course, Corporate Finance Institute).

1.3. *Выбор аналитических инструментов* для обработки полученных данных. В обеих группах в течение семестра постоянно проводился срез знаний на основе тестирования (тесты на установление типологических признаков, а именно - вербальной памяти; тесты на определение результативности обучения лексике; тесты на определение уровня обученности по устному и письменному переводу); анализ письменных работ текущей и промежуточной контрольной работы; использовался t-критерий Стьюдента для сравнения двух независимых групп; анкетирование студентов с целью получения обратной связи; результаты текущей и промежуточной аттестации вносились в таблицы Exel. Контрольно-измерительные мероприятия позволяли проводить анализ эффективности применяемых мер педагогического взаимодействия при введении и рециркуляции лексики, а также вносить необходимые коррективы в план работы с экспериментальной группой.

1.4. *Непосредственно проведение*. Формирующий эксперимент проходил в течение одного семестра только в одной группе из 18 человек, вторая группа студентов в составе 18 человек обучалась в традиционном формате согласно рабочей программе дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере», методическим указаниям и учебно-методическим рекомендациям. Аудиторная работа в обеих группах составила 68 часов (семинарские занятия по 2 раза в неделю по 2 академических часа с 1 сентября по 28 декабря). Самостоятельная работа студентов предполагала не менее 38 часов в течение 4 месяцев. Эксперимент закончился проведением зачета в виде аттестации учебных достижений и выставлением баллов успеваемости по системе 20-20-60 (20 и 20 баллов – максимальные результаты первой и второй промежуточных аттестаций, 60 баллов – максимальный балл за выполнение лексико-грамматического задания без предварительной подготовки и решение кейс-стади во время зачета).

Описание специфики введения новой лексики в ходе иноязычной подготовки в экспериментальной группе. Предъявление преподавателем новой лексики в процессе освоения студентами дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» включали в себя как переводные, так и беспереводные способы. Наиболее сложным для студентов экспериментальной группы оказался второй способ, но он дополнительно стимулирует нейролингвистические связи, поэтому является эффективным. Некоторые приемы введения новой лексики также зарекомендовали себя наилучшим образом, хотя являются специфичными для языка специальности (Таб. 2). Все эти приемы были использованы в экспериментальной группе во время введения новых лексических единиц по темам «Бухучет», «Основы экономического анализа», «Налоги и налоговый учет», «Корпоративные финансы», «Оценка бизнеса».

Таблица 2. Приемы предъявления новых лексических единиц при подготовке экономистов в экспериментальной группе

Способ	*Определение*	*Описание*
Предтекстовое введение лексики (pre-teaching)	Знакомство с новой лексикой перед чтением или аудированием профессионального текста	На основе анализа уровня владения иностранным языком в группе преподаватель выделяет в тексте незнакомую лексику и обсуждает значение слов со студентами, облегчая понимание в ходе последующего чтения или аудирования. Возможен альтернативный вариант — введение лексики по ходу работы с текстом с последующей систематизацией
Разграничение общеупотребительного и терминологического значения многозначного слова	Выявление и анализ того, как одно и то же слово в разных контекстах реализует разные смыслы (например, общеупотребительные и терминологические)	В ходе работы с новой лексикой следует обращать внимание на специализированные термины, закрепленные в профессиональной сфере (например, security (не безопасность, а ценные бумаги), interest (не интерес, а процентная ставка) и т.д.)
Лексический подход (Lexical Approach)	Введение лексических блоков и коллокаций, а не изолированных слов, поскольку профессиональная речь зачастую клиширована	Учить студентов запоминанию не отдельных слов, а устойчивых словосочетаний (to issue bonds / shares, subject to approval, unless otherwise provided, emigrant remittances и т.д.)
Знакомство с аутентичными жанрами	Речевые формы, возникающие естественным образом в реальной рабочей практике специалистов; они создаются носителями языка для носителей языка, а не для учебных целей	Активное использование на занятиях по иностранному языку узкоспециальной документации: нормативных актов, финансовой и управленческой отчетности, спецификации, реальных бизнес-кейсов. Термин вводится вместе с типичным для жанра окружением.
Работа с собственным глоссарием и ментальными картами	Самостоятельная систематизация изучаемых лексических единиц	Лексика лучше усваивается через призму личного опыта, способности интегрировать ее в поле знакомой терминологии. Соревновательный характер заданий является мотивирующим и вовлекающим (например, через участие в конкурсе на лучшую карту памяти (mind map) в рамках группы, курса)
Симуляция	Подготовка ролевых и деловых игр, кейс-стади	Новая лексика вводится как инструмент решения профессиональной задачи, а не списком слов. Рекомендуется после каждой изученной темы (раздела) проводить коллоквиум и использовать кейс-стади с последующим проведением на их основе ролевой игры
Опора на межпредметные связи	Согласованность и интегративный характер введения лексики на изучаемом иностранном языке	Работа с профильными кафедрами, знакомство с рабочими программами дисциплин, которые студенты осваивают на русском языке.

Помимо представленных в таблице способах введения новой лексики использовались цифровые и корпусные приемы, без которых в эпоху дигитализации учебного процесса уже не обойтись. Они включали в себя:

1. Data-driven learning из специализированных корпусов (Sketch Engine, COCA, AntConc на собственном корпусе текстов по специальности). Работа с подобными сервисами позволяет студенту самостоятельно определять значение слова и его сочетаемость.

2. Интервальное повторение (с помощью таких платформ, как Anki, Quizlet, через задания в LMS **(**Learning Management System). Модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда Moodle **(**Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment**)** позволяет создавать, распространять, контролировать и анализировать образовательный процесс. В экспериментальной группе работа на платформе Moodle была обязательной, в контрольной группе – по желанию самих студентов.

Особая роль в формирующем эксперименте отводилась педагогической модели «Перевернутый класс», которая смещает акцент изучения дисциплины (теория изучается самостоятельно дома, а во время контактных часов с преподавателем отрабатывается практика использования, обсуждение и применение знаний) [4]. Данная модель позволяла студентам экспериментальной группы знакомиться с глоссарием

по изучаемой теме дома, а отработку лексических единиц проводить в аудитории. Воспитательное воздействие этой модели заключается в развитии у студентов ответственности за результаты освоения учебной дисциплины.

Практико-моделирующий этап исследования на основе формирующего эксперимента был ориентирован на выявление условий эффективности, которые позволяли бы совершенствовать иноязычную подготовку будущих экономистов, в том числе через расширение их запаса лексики. В этой связи была апробирована система «Семи этапов», которая позволила интегрировать элементы критического мышления в процесс введения и актуализации лексических единиц при обучении языку специальности во время аудиторной работы. Ее можно рассматривать как элемент *научной новизны* описываемого исследования.

Этап 1: отбор лексических единиц. Не вся лексика по новой теме непременно должна быть использована в полном объеме и сразу. С учетом уровня подготовки группы следует выбирать только те выражения, которые могут быть инвертированы в речевые высказывания прямо на занятии в ходе рециркуляции лексики. Следует использовать аутентичные материалы и продумать, в каком контексте/ситуации профессионального общения со стейкхолдерами студенты (будущие экономисты) могут использовать данные лексические единицы. Это важно сделать поскольку сжатые сроки обучения языку специальности требуют соответствия современной терминологической базе, принятой в конкретной профессиональной области [21].

Этап 2: интеграция и понимание. Для развития данных навыков педагог может заранее подготовить карточки с темами, на которых указаны не менее трех новых выражений (по количеству человек в группе). Одному из студентов дается задание включать эти новые слова в неподготовленную речь по данной теме, а остальные обучающиеся должны угадать, какие слова или словосочетания написаны на данной карточке. После этого следующий студент предлагает аудитории свои варианты предложений с новой лексикой. Эффективность подобного метода знакомства с блоком изучаемых по теме лексических единиц подтверждается многими педагогами на практике [17]. Кроме того, подобные задания активизируют знания грамматических конструкций, использование нужных языковых регистров.

Этап 3: внедрение в речь, работа в паре. После завершения работы по интеграции лексических единиц по теме преподаватель собирает раздаточный материал (карточки) и просит студентов во время парной работы повторить ту информацию, которую их сосед озвучил несколько минут назад. Такое задание увеличивает время речевой активности, помогает развивать сотрудничество и самоконтроль [10].

Этап 4: анализ и логические связи. На обсуждение в группе можно вынести следующий вопрос: «Как мы можем связать эту новую лексику с нашими предыдущими темами?», «Какие ситуации из реального сектора экономики могут быть сопряжены с новой лексикой?». Это не только укрепляет междисциплинарные связи, но и стимулирует интерес к применению лексических единиц на практике [7]. Чем чаще и активнее студенты будут использовать логику, тем быстрее они достигнут цели по запоминанию новой лексики.

Этап 5: синтез и активизация неподготовленной речи. Преподаватель предлагает студентам выбрать несколько выражений, которые они считают особенно полезными в их будущей профессиональной деятельности. Задача обучаемых – «рекламировать» выбранные словосочетания другим студентам, стараясь убедить каждого одногруппника, что именно эти коллокации будут необходимы в ходе общения с иностранными стейкхолдерами. Прогнозирование значимости профессионально ориентированных ситуаций иноязычного общения развивает у обучаемых интеграцию знаний и формирует их силу убеждения [5].

Этап 6: оценка работы каждого студента преподавателем, рекомендации по устранению ошибок в произношении отдельных. Существует множество способов, как сделать это профессионально и доходчиво [11].

Этап 7: самооценка и рейтинг. На этом этапе происходит получение обратной связи от студентов, выбор наиболее активного учащегося. Важно отметить, что не преподаватель дает оценку учебным действиям студентов, а они сами это делают через рефлексию.

Последнему, седьмому, этапу стоит уделить особое внимание, поскольку важно использовать и другие формы обратной связи исходя из того, достигнуты ли цели занятия, как его контент повлиял на уровень владения иностранным языком группы в целом или у отдельного обучаемого, какие эмоции при этом испытывали студенты, с какими сложностями они столкнулись. В педагогической литературе обратная связь определяется как «одна из функций контроля, которая заключается в получении информации об уровне обученности учащегося» [19]. В ходе формирующего экс-

перимента были использованы три базовых типа обратной связи: внешняя обратная связь, внутренняя обратная связь (т.е. саморефлексия студента), связи с членами своей группы (от англ. peer-to-peer).

Балльно-рейтинговая система в ходе разных видов контроля (промежуточного, рубежного, итогового), которая применяется во многих высших учебных заведениях, не всегда объективно оценивает деятельность каждого студента, поэтому обратная внешняя связь призвана мотивировать студента и снижать его уровень неудовлетворенности. Превентивные меры в рамках такого подхода к учебному процессу снимают напряжение, помогают избежать стресса и выгорания, способствуют избеганию конфликтов.

Обобщающий этап исследования включал анализ накопленного фактического материала, описание условий совершенствования иноязычной подготовки студентов в соответствии с гипотезой исследования, формулирование выводов и практических рекомендаций.

Результаты исследования и обсуждение

В современной системе высшего образования программа бакалавриата ориентирована на решение социальных задач, главная из которых - формирование и развитие у обучающихся личностных и профессиональных качеств, позволяющих обеспечить требования образовательных стандартов. Говоря о подготовке специалистов в области экономики, следует особое внимание уделять задачам, которые поставлены перед профессорско-преподавательским составом, обеспечивающим подготовку будущих профессионалов этой сферы деятельности: реализация студентоцентрированного подхода к процессу обучения, формирование индивидуальных траекторий обучения, а также реализация компетентностного подхода к процессу обучения. Решение задач в области профессиональной деятельности основано на организации коммуникации как внутри группы (коллектива), так и вовне, через выявление круга заинтересованных лиц (стейкхолдеров). Все семь этапов введения новой лексики способствуют развитию навыков коммуникации и командной работы. Универсальные компетенции, которые должны быть развиты у будущих экономистов (УК-1 карты компетенций), включают «способность к восприятию межкультурного разнообразия общества, в социально-историческом, этическом и философских контекстах, анализу и мировоззренческой оценке происходящих процессов и закономерностей». Системно-деятельностный подход в этом случае как никакой другой помогает глубокому погружению не только в сферу будущей специальности, но и поддерживает мотивацию к изучению иностранного языка [2]. При этом огромная роль отводится приемам, способствующим запоминанию лексических единиц, поскольку недостаточно просто познакомить студентов с терминами в языке специальности, необходимо помочь перевести их из кратковременной в долговременную память. Наиболее эффективными в ходе проведения формирующего эксперимента оказались технологии, представленные в Таб.3. После окончания эксперимента в ходе анкетирования студенты чаще всего отмечали именно их как интересные и продуктивные.

Таблица 3. Эффективные технологии для запоминания материала при обучении языку специальности, рекомендуемые к использованию при подготовке экономистов

Метод / техника	*Описание*	*Практическое применение*
Метод рециркуляции лексики	Повторение изученных лексических единиц с определенной периодичностью	Создание в учебной группе «единой базы изучаемой лексики», которая доступна через использование облачных технологий. Использование словаря коллокаций на регулярной основе (https://ozdic.com/)
Метод ассоциаций	Создании устойчивых связей между новой информацией и уже существующими знаниями или образами в памяти	На стадии введения новых лексических единиц креативная работа в парах или мини-группах помогает найти фонетические сходства, яркие образы или даже абсурдные, но запоминающиеся, мыслеформы. Платформа с возможностью нарисовать слово через ассоциативный ряд и поделиться им с одногруппниками мотивирует и вовлекает всех студентов группы (https://idroo.com/dashboard/#my-boards), вносит разнообразие в канву практического занятия
Метод разноплановового введения материала	Изучение материала в разное время и в разных местах с целью улучшить его запоминания и удержания в памя-	Разнообразие контекстов создает более гибкие и прочные ассоциации в памяти, поэтому целесообразно вводить новый лексический материал, чередуя традиционные семинарские занятия, скаффолдинг (scaffolding), игровые технологии, посещая бесплатные курсы ведущих иностранных вузов или обучаясь на российской платформе «Нето-

	ти	логия»
Мнемонические приемы	Использование специальных техник и стратегий, которые помогают запоминать информацию с помощью ассоциаций, акростихов, рифм и т.д.	Большое количество аббревиатур и акронимов, используемых в языке специальности, помогают запоминать суть понятий или видов деятельности (например, разные виды анализа: SWOT, PEST, 4Ps и т.д.; аналитический показатель EBITDA и EBIT; виды делового сотрудничества B2B, B2C, C2C и т.д.; должности в структуре управления компанией CEO, CFO, CAO, CMO, CRM, HR и т.д.). Проверить значение или использование того или иного акронима можно на сайте https://dopeoplesay.com/
Схемы и концептуальные карты	Организация информации и выстраивание связи между различными понятиями и идеями	Коллективное или самостоятельное создание «карт памяти» (mind maps) во время работы над новой темой способствует развитию когнитивных навыков, помогает быстро повторить изученный материал. Конкурс на лучшую «карту памяти» по новой теме стимулирует активность и креативность студентов. Сайт https://app.genial.ly/dashboard помогает в создании флэш карточек для запоминания новой лексики, разработке ярких презентаций
Интерактивные методы обучения	Применение обучающих игр, веб-приложений, технических устройств с вовлечением в активную деятельность	Использование заданий для проведения семинаров в интерактивном формате способствует более активной и привлекательной среды обучения: - с помощью VR очков, помогающих «оживить» темы, связанные с коллаборацией или коммуникацией; - с привлечением возможностей искусственного интеллекта (например, в качестве «виртуального собеседника») во время занятий по активизации коммуникативных навыков студентов; - создание интерактивных заданий по готовым шаблонам (например, на сайте https://learningapps.org/createApp.php)

Сопоставительный анализ результатов текущей, рубежной, промежуточной аттестации у студентов экспериментальной и контрольной группы показал, что полученное эмпирическое значение t-критерия Стьюдента заметно превышает критическое (итоговое p-значение = 0.03). Это подтверждает валидность выдвинутой гипотезы о том, что использование элементов критического мышления при введении и рециркуляции лексического материала оказывает эффективное влияние на запоминание студентами профессионально-ориентированной лексики и быстрее выводит ее в долговременную память.

Выводы и рекомендации

Формирующий эксперимент показал, что наиболее сложным способом введения новой лексики при обучении языку специальности является беспереводной способ, при этом по окончании формирующего эксперимента студенты отмечали разнообразие приемов предъявления нового лексического материала. Особенный интерес вызывали задания на основе различных аутентичных материалов, решение кейсов и задания на симуляцию, интерактивные методы обучения.

К сожалению, одной из проблем современной системы обучения иностранному языку в России является отсутствие языковой среды, которая бы способствовала формированию, развитию и применению полученных знаний. В некоторых высших учебных заведениях профессорско-преподавательский состав и администрация вуза стараются создавать интегративно-развивающую профессионально ориентированную среду с отдельными ее элементами на иностранных языках. Отсутствии потребности и возможности общения, мотивации к изучению новых лексических единиц в процессе освоения языка специальности будет стремительно падать, а это в свою очередь ведет к уменьшению количества запоминаемых слов. Именно поэтому кафедры иностранного языка должны инициировать создание интегративно-развивающей иноязычной среды [6], а соответствующие департаменты – вводить программы двойных дипломов, повышать академическую мобильность, которая является не только эффективной PR-технологией, но также способствует «международному коммуникативному взаимодействию» [8, с.40]. Если студенты видят практическую пользу от применения своих знаний иностранного языка, их не нужно будет дополнительно мотивировать к его изучению.

Если уровень владения иностранным языком у студента, выбравшего направление подготовки «Экономика», не очень высокий, и ему вряд ли удастся пройти отбор на обучение за границей в рамках программ академического обмена, то на помощь могут прийти интернет-технологии как фаси-

литаторы самообразования и интерактивного вовлечения в познавательную и коммуникативную деятельность. Они обеспечивают доступ к огромному пулу информационных ресурсов, которые по сути своей являются бесконечно разносторонней базой в рамках информационно-предметной среды. Интернет с его источниками информации и возможностями онлайн общения способствует расширению кругозора обучающихся, помогает в поиске необходимых данных за минимальный промежуток времени, дает лексическую базу через просмотр фильмов на иностранном языке, видеороликов, лекций иностранных университетов и т.д. Важным элементом интернет-технологий является возможность размещения в глобальной сети ссылки на свой блог или сайт, веб-страницы и презентации. Это дает возможность получить отклик (фидбэк) на проделанную работу в англоговорящем сообществе, что тоже стимулирует к дальнейшему развитию иноязычных компетенций. Через участие в международных конкурсах, Интернет-конференциях, семинарах и других сетевых проектах подобного рода студенты накапливают индивидуальный опыт общения с представителями других культур. Данные мероприятия способствуют реализации УК-1 карты компетенций, о которой упоминалось выше. Все эти элементы интернет-коллаборации положительным образом будут влиять также на приобретение и закрепление новой лексики студентами, а основы применения критического мышления, полученные на занятиях по иностранному языку, помогут в отборе материала, анализе его достоверности, поиске причинно-следственных связей и т.д.

В заключение стоит отметить, что критическое мышление стоит развивать не только в процессе введения и отработки лексики. Его элементы могут быть использованы в дискуссиях на актуальные темы (например, при обсуждении деловых новостей, влияния решений на состояние различных субъектов экономической деятельности, прогнозах будущих событий и т.д.), в принятии обоснованных и взвешенных решений в будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаева, Р.Г. Специфика обучения деловому английскому языку студентов экономических специальностей / Р. Г. Бабаева // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2024. – № 9. – С. 23-30.

2. Береснев, А. А. Системно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам в системе высшего профессионального образования / А. А. Береснев // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-1. – С. 79-82.

3. Бурдина Е. С. Таксономия Блума как модель развития критического мышления при обучении иностранному языку / Е.С. Бурдина // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2024. – № 1(89). – С. 484-488.

4. Гончаренко, Д. С. Применение модели "перевернутый класс" в учебном процессе (перевернутый класс - новый тренд в образовании) / Д. С. Гончаренко // Образование. Технология. Сервис. – 2015. – Т. 1, № 1(6). – С. 138-141.

5. Дробышева, Н. Н. Интегративный компонент как связующий элемент предметноязыкового интегрированного обучения (CLIL) в неязыковом вузе / Н. Н. Дробышева // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1(80). – С. 82-84. – DOI 10.24411/1991-5497-2020-00034.

6. Звягинцева, Е. П. Интегративно-развивающая образовательная среда вуза и ее влияние на процесс профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов / Е. П. Звягинцева, Н. И. Соколова // Молодой ученый. – 2014. – № 15. – С. 266-270.

7. Карпова, Т. А. Междисциплинарные связи в образовательной среде высшего учебного заведения при изучении иностранных языков / Т. А. Карпова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 3(95). – С. 124-128. – DOI 10.24158/spp.2022.3.19.

8. Квасова, Ю. А. Академическая мобильность как инструмент международного коммуникативного взаимодействия вузов / Ю. А. Квасова, В. Л. Леонтьева, В. А. Пулькина // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. – 2022. – Т. 7, № 1(23). – С. 40-49. – DOI 10.21603/2500-3372-2022-7-1-40-49.

9. Крупченко А.К. Проблема классификации принципов профессиональной лингводидактики / А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов // Непрерывное педагогическое образование. – 2012. – № 1. – С. 15.

10. Морозова, Д. А. Использование метода парного и группового обучения для развития коммуникативных навыков на уроках английского языка в 10-11-х классах / Д. А. Морозова, Г. А. Исабаева, Д. А. Ундирис // Молодой ученый. – 2025. – № 48(599). – С. 503-505.

11. Николаева, М. В. Обеспечение эффективной коррекции ошибок в процессе обучения иностранному языку / М. В. Николаева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6(103). – С. 143-145. – DOI 10.24412/1991-5497-2023-6103-143-146.

12. Новикова, Н.М. Специфика реализации базовых принципов лингводидактики при использовании интерактивных средств обучения / Н.М. Новикова // Архивариус. – 2017. – Т. 1, № 4(19). – С. 67-74.

13. Румянцева, З. А. Имплицитное обучение английскому языку студентов неязыковых специальностей / З.А. Румянцева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6(103). – С. 192-194.

14. Седова, В.К. Проблема отбора материала для обучения иностранных студентов языку специальности / В.К. Седова, А.Ю. Швецова // Молодой исследователь Дона. – 2025. – Т. 10, № 2(53). – С. 105-108.

15. Сигал, Н.Г. Использование элементов интенсивной методики в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей / Н.Г. Сигал, А.С. Буланкина, О.А. Геркина // Архонт. – 2024. – № 7(46). – С. 57-61.

16. Ситникова, А.Ю. Развитие у студентов навыков критического мышления при обучении иностранному языку / А.Ю. Ситникова, О.А. Симонова, И.Е. Чмых // Образование и право. – 2020. – № 5. – С. 244-248.

17. Степанищева, С.Н. Методы и приемы введения новой лексики / С. Н. Степанищева, А. Ю. Пыхтунова, О. С. Ваганова, Л. Н. Нор // Вестник научных конференций. – 2022. – № 11-3(87). – С. 116-117.

18. Чикнаверова, К. Г. Использование семантизации для пропедевтики лексических ошибок студентов при обучении юридическому английскому языку в вузе / К. Г. Чикнаверова // Язык и культура. – 2019. – № 47. – С. 277-300. – DOI 10.17223/19996195/47/16.

19. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004.

20. Atabekova, A. A. Content and Language Integrated Learning for Non-Language University Students: Exploring Language Teaching Practices and Needs / A.A. Atabekova, J. Basma // Global Scientific Potential. – 2024. – No. 6(159). – P. 43-47.

21. Dolgenko, A.N. The use of foreign language authentic material in the educational process / A. N. Dolgenko, S. F. Murashko, S. V. Rudakova, A. A. Kasatikova // Crimea Almanac. – 2022. – No. 32. – P. 29-34.

22. Satgeldiyeva, A. Methods of teaching English Language in economic specialization students / A. Satgeldiyeva // Матрица научного познания. – 2023. – No. 3-1. – P. 204-206.

23. Funk, Hermann. „Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht“. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (orgs.) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, V. 1, Berlin/New York: de Gruyter, 2010, S. 940-952.

R E F E R E N C E S

1. Babaeva, R. G. (2024). Specifika obucheniya delovomu anglijskomu yazy`ku studentov e`konomicheskix special`nostej = The Specifics of Teaching Business English to Students of Economics. Scientific Review. Series 2: Humanities, 9, 23–30.

2. Beresnev, A. A. (2020). Sistemno-deyatel`nostny`j podxod k obucheniyu inostranny`m yazy`kam v sisteme vy`sshego professional`nogo obrazovaniya = A systemic-activity approach to foreign language teaching in the higher professional education system. Problems of Modern Pedagogical Education, 69-1, 79–82.

3. Burdina, E. S. (2024). Taksonomiya Bluma kak model` razvitiya kriticheskogo my`shleniya pri obuchenii inostrannomu yazy`ku = Bloom’s Taxonomy as a Model for Developing Critical Thinking in Foreign Language Teaching. Skif. Issues in Student Research. – 2024. – No. 1(89). – pp. 484–488.

4. Goncharenko, D. S. (2015). Primenenie modeli perevernuty`j klass v uchebnom processe (perevernuty`j klass - novy`j trend v obrazovanii) = The application of the ‘flipped classroom’ model in the teaching process (the flipped classroom – a new trend in education) Education. Technology. Service, Vol. 1, No. 1(6), 138–141.

5. Drobysheva, N. N. (2020). Integrativny`j komponent kak svyazuyushhij e`lement predmetnoyazy`kovogo integrirovannogo obucheniya (CLIL) v neyazy`kovom vuze = The integrative component as a unifying element of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in a non-language-specialist university. World of Science, Culture and Education, 1(80), 82–84. – DOI 10.24411/1991-5497-2020-00034.

6. Zvyagintseva, E. P., Sokolova N. I. (2014). Integrativno-razvivayushhaya obrazovatel`naya sreda vuza i ee vliyanie na process professional`no orientirovannoj inoyazy`chnoj podgotovki studentov = The integrative and developmental educational environment of a university and its impact on the process of professionally oriented foreign language training for students. Young Scientist, 15, 266–270.

7. Karpova, T. A. (2022). Mezhdisciplinarny`e svyazi v obrazovatel`noj srede vy`sshego uchebnogo zavedeniya pri izuchenii inostranny`x yazy`kov = Interdisciplinary links in the educational environment of a higher education institution in the study of foreign languages. Society: Sociology, Psychology, Pedagogy, 3(95), 124–128. DOI 10.24158/spp.2022.3.19.

8. Kvasova, Yu. A., Leontyeva, V. L., Pulkina V. A. (2022). Akademicheskaya mobil`nost` kak instrument mezhdunarodnogo kommunikativnogo vzaimodejstviya vuzov = Academic mobility as a tool for international communicative interaction between higher education institutions. Bulletin of Kemerovo State University. Series: Political, Sociological and Economic Sciences, Vol. 7, No. 1(23), 40–49. DOI 10.21603/2500-3372-2022-7-1-40-49.

9. Krupchenko, A.K., Kuznetsov, A.N. (2012). Problema klassifikacii principov professional`noj lingvodidaktiki = The problem of classifying the principles of professional language teaching. Continuing Teacher Education, 1, 15.

10. Morozova, D. A., Isabaeva, G. A., Undiris D. A. (2025). Ispol`zovanie metoda parnogo i gruppovogo obucheniya dlya razvitiya kommunikativny`x navy`kov na urokax anglijskogo yazy`ka v 10-11-x klassax = The use of pair and group learning methods to develop communicative skills in English lessons in Years 10–11. Young Scientist, 48(599), 503–505.

11. Nikolaeva, M. V. (2023). Ensuring effective error correction in the process of foreign language teaching. World of Science, Culture and Education, 6(103), 143–145. DOI 10.24412/1991-5497-2023-6103-143-146.

12. Novikova, N.M. (2017). Obespechenie e`ffektivnoj korrekcii oshibok v processe obucheniya inostrannomu yazy`ku = Specific features of implementing the basic principles of language teaching when using interactive teaching aids. Archivarius, Vol. 1, No. 4(19), 67–74.

13. Rumyantseva, Z. A. (2023). Implicitnoe obuchenie anglijskomu yazy`ku studentov neyazy`kovy`x special`nostej = Implicit English language learning for students of non-language degree programmes. World of Science, Culture and Education, 6(103), 192–194.

14. Sedova, V. K., Shvetsova A. Yu. (2025). Problema otbora materiala dlya obucheniya inostranny`x studentov yazy`ku special`nosti = The problem of selecting material for teaching foreign students the language of their specialism. Young Researcher of the Don, Vol. 10, No. 2(53), 105–108.

15. Sigal, N.G., Bulanina, A.S., Gerkina O.A. (2024). Ispol`zovanie e`lementov intensivnoj metodiki v obuchenii inostrannomu yazy`ku studentov neyazy`kovy`x special`nostej = The use of elements of intensive teaching methods in foreign language instruction for students of non-language specialisms. Arkhont, 7(46), 57–61.

16. Sitnikova, A.Yu., Simonova, O.A., Chmykh, I.E. (2020). Razvitie u studentov navy`kov kriticheskogo my`shleniya pri obuchenii inostrannomu yazy`ku = Developing students' critical thinking skills in foreign language teaching. Education and Law, 5, 244–248.

17. Stepanishcheva, S.N., Pykhtunova, A.Yu., Vaganova, O.S., Nor L.N. (2022). Metody` i priemy` vvedeniya novoj leksiki = Methods and techniques for introducing new vocabulary. Bulletin of Scientific Conferences, 11-3(87), 116–117.

18. Chiknaverova, K. G. (2019). Ispol`zovanie semantizacii dlya propedevtiki leksicheskix oshibok studentov pri obuchenii yuridicheskomu anglijskomu yazy`ku v vuze = The use of semantisation in the preliminary study of students' lexical errors when teaching legal English at university. Language and Culture, 47, 277–300. DOI 10.17223/19996195/47/16.

19. Shchukin, A.N. (2004). Obuchenie inostranny`m yazy`kam: teoriya i praktika: Uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov = Foreign Language Teaching: Theory and Practice: A Study Guide for Teachers and Students. Moscow: Filomatis.

20. Atabekova, A. A., Basma, J. (2024). Content and Language Integrated Learning for Non-Language University Students: Exploring Language Teaching Practices and Needs. Global Scientific Potential, 6(159), 43-47.

21. Dolgenko, A.N., Murashko S. F., Rudakova S. V, Kasatikova A. A. (2022). The use of foreign language authentic material in the educational process. Crimea Almanac, 32, 29-34.

22. Satgeldiyeva, A. (2023). Methods of teaching English Language in economic specialization students. Матрица научного познания, 3-1, 204-206.

23. Funk, Hermann (2010). „Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht". In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (orgs.) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, V. 1. Berlin/New York: de Gruyter, 940-952.

УДК 378.016:811.161.1
ББК Ш141.12-9-99 ГРНТИ 14.35.09 Код ВАК 5.8.2

РЕАЛИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В МЕТОДИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ОСНОВЕ КВИЗА

Непомнящих Екатерина Александровна,
SPIN-код: 7903-4623
доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Байкальский государственный университет, Российская Федерация, г. Иркутск, trunova.k_86@mail.ru

Барышникова Ульяна Николаевна,
SPIN-код: 5116-5300
старший преподаватель кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Байкальский государственный университет, Российская Федерация, г. Иркутск, ulyana_710@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; иностранные студенты; РКИ; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; квиз; лингвострановедческая компетенция; регионоведческая компетенция; региональный компонент; лингвострановедение; Байкал

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается квиз как эффективная форма организации занятия по русскому языку для реализации регионального компонента лингвострановедческой компетенции иностранных студентов, в том числе стажеров. Проблема исследования заключается в следующем: как эффективно организовать занятие по русскому языку как иностранному, чтобы вызвать у обучающихся познавательный интерес к изучению регионального материала и успешно формировать навыки коммуникативного взаимодействия на регионоведческие темы. Цель исследования – создание модели методической разработки квиза по теме «Байкал» для реализации регионального компонента лингвострановедческой компетенции. Исследование базируется на коммуникативно-деятельностном подходе, в соответствии с которым изучение языкового материала, в том числе регионального содержания, предполагает деятельностный характер и организацию коллективных форм работы в сотрудничестве с целью решения проблемных речевых задач и формирования умений и навыков успешной коммуникативной деятельности. В основе исследования также лежит принцип, согласно которому региональный компонент в содержательном аспекте представляет собой основу формирования лингворегионоведческой (лингвокраеведческой) компетенции, которая является составной частью компетенции лингвострановедческой. В процессе исследования были использованы индуктивный метод анализа, метод педагогического моделирования, метод внедрения результатов исследования в педагогическую практику и педагогическое наблюдение, изучение продуктов деятельности практику, метод обработки данных. Также в основе исследования лежит принцип интеграции регионоведческого материала в содержание лингвострановедческого аспекта обучения. В результате исследования создана и апробирована методическая разработка квиза «Байкал». Представлен полный языковой материал квиза – разнообразные задания, в том числе с использованием мультимедийных средств. Описана четырехкомпонентная операциональная структура квиза, построенная в соответствии с учетом принципов коммуникативной целесообразности и когнитивной сложности. Представлены результаты апробации созданной методической разработки в Байкальском государственном университете (г. Иркутск). Научная новизна работы заключается в подтверждении гипотезы о том, что квиз является эффективным инструментом комплексного формирования и диагностики регионального компонента лингвострановедческой компетенции иностранных студентов при изучении русского языка. Практическая значимость исследования состоит в возможности применения созданной методической разработки квиза «Байкал» в практике преподавания лингвострановедения, лингворегионоведения (Сибирский федеральный округ), практического курса русского языка как иностранного. Теоретическая значимость исследования заключается в созданной авторами четырехкомпонентной операциональной структуре квиза и доказательстве идеи о том, что задания квиза должны создаваться на основе разнообразных поликодовых текстов регионального характера, в том числе представленных в мультимедийном формате. Разработанный комплекс заданий квиза обеспечивает одновременное эффективное формирование, диагностику и устойчивую мотивацию при освоении как программного, так и регионального-специфичного учебного материала.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Непомнящих, Е. А. Реализация регионального компонента в методике русского языка как иностранного на основе квиза / Е. А. Непомнящих, У. Н. Барышникова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 273–285.

IMPLEMENTING THE REGIONAL COMPONENT IN THE METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE USING QUIZZES

Nepomniashchikh Ekaterina Alexandrovna,
Associate Professor of Department of Russian Language and Intercultural Communication, Baikal State University, Russian Federation, Irkutsk

Baryshnikova Uliana Nikolaevna,
Senior Lecturer of Department of Russian Language and Intercultural Communication, Baikal State University, Russian Federation, Irkutsk

KEYWORDS: higher education institutions; international students; RFL (Russian as a Foreign Language); Russian as a foreign language; methodology of teaching Russian; quiz; linguistic and cultural competence; regional studies competence; regional component; linguistic and cultural studies; Lake Baikal

© Непомнящих Е. А., Барышникова У. Н., 2026

ABSTRACT. The article looks at quizzes as an effective way to organize Russian language lessons to implement the regional component of foreign students' linguistic and cultural competence, including interns. The research problem is as follows: how to effectively organize a Russian as a foreign language lesson to spark students' interest in learning regional material and successfully develop their communication skills on regional topics. The goal of the study is to create a model for a quiz lesson on the topic of 'Baikal' to support the regional component of linguistic and cultural competence. The research is based on a communicative-activity approach, which means that studying language material, including regional content, involves an activity-based approach and organizing group work together to solve language-related problems and develop the skills needed for successful communication. The study is also based on the principle that the regional component in the content aspect serves as the foundation for developing linguistic regional studies (linguistic local studies) competence, which is part of the broader linguistic and cultural competence. The research used an inductive method of analysis, the method of pedagogical modeling, the method of implementing research results into teaching practice, pedagogical observation, studying the outputs of practical activity, and data processing methods. The study is also based on the principle of integrating regional studies material into the content of the cultural-linguistic aspect of teaching. As a result of the research, a methodological development of the 'Baikal' quiz was created and tested. The complete language material of the quiz is presented – various tasks, including those using multimedia tools. The four-component operational structure of the quiz is described, built according to the principles of communicative appropriateness and cognitive complexity. The results of testing the developed methodological guide at Baikal State University (Irkutsk) are presented. The scientific novelty of the work lies in confirming the hypothesis that a quiz is an effective tool for the integrated development and assessment of the regional component of foreign students' intercultural language competence when learning Russian. The practical significance of the study is in the possibility of using the developed "Baikal" quiz in teaching intercultural language studies, regional studies (Siberian Federal District), and practical Russian as a foreign language courses. The theoretical significance of the study lies in the four-component operational structure of the quiz created by the authors and in demonstrating the idea that quiz tasks should be based on a variety of regional polycode texts, including those presented in multimedia format. The developed set of quiz tasks ensures the effective simultaneous development, assessment, and sustained motivation when learning both the standard curriculum and region-specific material.

FOR CITATION: Nepomniashchikh, E. A., Baryshnikova, U. N. (2026). Implementing the Regional Component in the Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language Using Quizzes. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 273–285.

Введение

Когда иностранный студент приезжает в Россию, его знания о стране изучаемого языка в основном ограничиваются небольшим набором культурных символов, а об особенностях конкретного российского города – места фактического обучения – он, как правило, знает еще меньше. Формирование лингвострановедческой компетенции является одной из важнейших задач преподавателя русского языка как иностранного (РКИ), поскольку язык не отделим от культуры и мировоззрения народа. Регионоведческий аспект лингвострановедческой компетенции является фундаментальной основой безболезненной интеграции иностранных студентов в языковую среду региона. Критически важным становится формирование регионоведческой компетенции у студентов-стажеров, которым необходимо за короткий срок научиться распознавать и понимать региональные символы и реалии.

Современные исследователи обращают внимание на то, что «существующие учебные пособия по РКИ и страноведению для иностранных студентов, изучающих русский язык, являются недостаточно содержательными и инновационными» [16, с. 184], «регионоведческий и лингворегионоведческий компонент представлен в них слабо и ограничивается только информацией о Москве, Санкт-Петербурге и еще нескольких городах России, тогда как для студентов, обучающихся в других регионах страны, более актуальна информация о регионе их проживания и обучения» [7, с. 107]. Действительно, лингвострановедческая информация общероссийской значимости достаточно хорошо представлена в современных учебниках, в то время как специфический регионоведческий материал, связанный с конкретным регионом России, практически не представлен. При этом отдельный город России, в котором обучается иностранный студент, становится для него значимой частью жизни, тем местом, с которым у иностранца будет ассоциироваться образ России и о котором студент будет рассказывать своим согражданам, вернувшись на родину. Необходимость включения регионоведческого материала в содержание обучения русскому языку как иностранному не вызывает сомнения. Региональный компонент играет важнейшую роль в процессе социокультурной адаптации иностранных студентов, а также выступает одним из способов повышения мотивации к обучению, отвечая требованиям актуальности учебной информации.

В связи с этим возникает потребность в дополнительных учебно-методических разработках, способных предоставить обучающимся возможность получить аутентичную или адаптированную регионоведческую информацию в нестандартной увлекательной форме.

Сегодня активно создаются лингвост-

рановедческие [19] и лингворегионоведческие [7] словари, ценность которых не вызывает сомнений, однако методика работы с такими словарями описана в недостаточной степени. Такие словари представляют собой концентрат готовой лингвострановедческой и лингворегионоведческой информации и могут использоваться как материл, который способен лечь в основу содержания обучения, однако эффективность использования такого материала зачастую зависит от методического мастерства преподавателя.

Кроме того, сегодня методисты предлагают формировать у обучающихся лингвострановедческую компетенцию, а также реализацию ее регионального компонента на основе интернет-мемов [17] и других различных «учебных текстов инновационных форматов» [16, с. 184]. Однако, поскольку «ведущими в настоящие время остаются интерактивные формы занятий при главенствующей роли игровых технологий» [10, с. 178], одной из продуктивных форм может выступать квиз-технология как «многофункциональный интерактивный метод обучения, контроля, мотивации и развлечения» [2, с. 32]. Отличие квиза от других форм организации занятия состоит, по мнению исследователей, в элементах геймификации, которые «делают процесс обучения более психологически привлекательным, мотивирующим и эффективным» [21, с. 433].

Квиз – это «командная интеллектуальная игра, в которой участники в течение определенного времени отвечают на вопросы из самых разных сфер знания» [8, с. 156]. Доказано, что такая форма организации занятия «способствует качественному усвоению информации, развивает мышление и навыки, лингвокультурологическую, лингвострановедческую, лингвокраеведческую компетенции» [18, с. 241], однако требует серьезной подготовки и больших временных затрат со стороны преподавателя, которому необходимо самостоятельно подобрать регионоведческий материал, разработать систему заданий, содержащих не только текстовую, но и визуальную, а также мультимедийную информацию. Современные методисты предлагают использовать нейросети и специализированные электронные сервисы для генерации заданий квизов [18, с. 244-245], рекомендуют проведение квизов на базе современных мобильных приложений и чат-ботов [14, с. 43].

На наш взгляд, очень важным в решении этой проблемы становится обмен готовыми методическими материалами, которые могут быть использованы другими коллегами, с описанием положительного опыта проведения подобных обучающих мероприятий. Такой методический обмен усиливает мотивацию к профессиональному самосовершенствованию, способствует не только развитию профессиональной компетенции преподавателей РКИ, но и повышает качество обучения иностранцев в вузах России.

Цель исследования – создание модели методической разработки квиза по теме «Байкал» для реализации регионального компонента лингвострановедческой компетенции.

Тема «Байкал» входит в учебник В. Е. Антоновой, М. М. Нахабиной, А. А. Толстых «Дорога в Россию», включенный в большинство программ направления «Лингвистика» [1, с. 20-21], поэтому методическая разработка будет полезна всем преподавателям РКИ. Однако для преподавателей, работающих в Сибирском федеральном округе, методическая ценность представленного материала значительно возрастает, поскольку задания квиза включают региональный компонент, особенно актуальный для иностранцев, обучающихся в указанном регионе.

В рамках исследования были решены следующие задачи:

- изучить особенности реализации регионального компонента лингвострановедческой компетенции на основе организации занятия в форме квиза;

- предложить модель методической разработки квиза «Байкал», содержащую комплекс заданий с использованием различных форматов;

- представить опыт апробации методической разработки с целью оценки ее эффективности в реализации регионального компонента лингвострановедческой компетенции иностранных студентов.

В процессе исследования были использованы следующие методы: индуктивный метод анализа – для изучения особенностей реализации регионального компонента лингвострановедческой компетенции в процессе занятия, организованного в форме квиза, а также при анализе и отборе языкового материала по теме «Байкал»; педагогическое моделирование – при создании модели методической разработки квиза «Байкал» и заданий к ней; метод внедрения результатов исследования в педагогическую практику и педагогическое наблюдение – при проведении учебного занятия на основе созданной методической разработки и анализе ее эффективности для реализации регионального компонента лингвострановедческой компетенции; изучение продуктов деятельности и метод обработки данных – при анализе результатов апробации методической разработки квиза «Байкал».

Теоретической базой исследования послужили публикации современных методистов, которые изучают особенности формирования лингвострановедческой компетен-

ции, а также реализации регионального компонента обучения у иностранных студентов на основе квиза как специфической формы организации занятия: обосновывают разграничение понятий «лингвокраеведение/лингворегионоведение» и «лингвострановедение» [3], доказывают высокую результативность организации занятий в форме квиза как средства обучения русскому языку как иностранному для достижения конкретных учебных целей [12; 2; 8; 10; 11; 18; 21] в рамках игровых [12; 14] и интерактивных педагогических технологий [15]; подтверждают важность и необходимость изучения регионоведческого материала на занятиях по русскому языку как иностранному для адаптации студентов к новой языковой и культурной среде [13].

Исследование базируется на коммуникативно-деятельностном подходе, в соответствии с которым изучение языкового материала, в том числе регионального содержания, предполагает деятельностный характер и организацию коллективных форм работы в сотрудничестве с целью решения проблемных речевых задач и формирования умений и навыков успешной коммуникативной деятельности. В основе исследования также лежит принцип, согласно которому региональный компонент в содержательном аспекте представляет собой основу формирования лингворегионоведческой (лингвокраеведческой) компетенции, которая является составной частью компетенции лингвострановедческой: «Если лингвострановедение изучает язык в его отношении к культуре, то лингвокраеведение изучает языковые особенности края в различных аспектах, учитывая не только культурную специфику, но и географическую (изучение топонимии, микротопонимии), этнографическую (изучение говоров и ономастикона, отражающих этнографические особенности края)» [3, с. 15]. Лингворегионоведческие знания, получаемые, главным образом, из текстов различных форматов и позволяющие распознавать и понимать региональные символы и реалии, способствуют овладению языком, успешной интеграции в новую языковую среду, в которую иностранцы непосредственно погружены, а также формированию умения грамотно вести коммуникацию, в том числе на регионоведческие темы. Методология исследования также основывается на признанном в методике РКИ лингворегионоведческом подходе. Он заключается в идее о том, что процесс знакомства иностранных обучающихся с особенностями региона (природными, историческими, культурными, социально-экономическими) должен быть управляемым и контролируемым, а не стихийным. Это позволяет преподавателю проводить мониторинг не только уровня регионоведческих знаний иностранных обучающихся, но и уровня их адаптации в регионе обучения. Исследование носит прикладной характер для реализации принципа интеграции регионоведческого материала в содержание лингвострановедческого аспекта обучения.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения созданной методической разработки квиза «Байкал» в практике преподавания лингвострановедения, лингворегионоведения (Сибирский федеральный округ), практического курса русского языка как иностранного в соответствии с учебником В. Е. Антоновой, М. М. Нахабиной, А. А. Толстых «Дорога в Россию», входящим в большинство учебных программ направления «Лингвистика» в вузах России [1, с. 20-21].

Обсуждение и результаты

Квиз на занятиях по русскому языку как иностранному – это «командная интеллектуальная игра, способствующая развитию творческого потенциала студентов и улучшению межкультурной коммуникации» [18, с. 245], она «помогает обогатить словарный запас, расширяет знания о России, формирует ее образ» [Там же]. Методическими целями квиза по русскому языку как иностранному обычно выступают «развитие личностных качеств; развитие коммуникативных навыков и навыков группового взаимодействия; навыков слушания и бесконфликтного общения на иностранном языке; развитие навыков самообучения и навыков ведения спонтанного диалога; развития навыков командной работы» [15, с. 257]. Занятия в форме квиза, «являясь по своей сути отдыхом» [11, с. 390], способствуют «формированию познавательного интереса обучающихся» [2, с. 32] за счет игровой формы, в которой в нестандартном виде актуализируется и закрепляется учебный материал, моделируется «ситуация успеха и здоровой соревновательной атмосферы» [21, с. 434], снижается «психологический барьер и страх ошибки» [Там же], развивается «быстрота реакции и языковой догадки» [Там же].

Основу квиза, как правило, составляют вопросы, поэтому зачастую синонимом слова *квиз* выступает слово *викторина*. Обзор научно-методической литературы показал, что задания квиза как особой «игровой формы» (Козлова, Ревенко, 2022, с. 389) могут быть разными, включая работу с мультимедийными материалами: фильмами [11, с. 223], чат-ботами [14], компьютерными симуляциями и майнд-картами [15, с. 255-256], видеоматериалами и инфорграфикой [18, с. 242-243].

На основе анализа опыта проведения занятий в форме квиза преподаватели РКИ выделяют следующие ограничения и методические риски данной формы организации занятия:

1) «сложность оценки творческих и продуктивных навыков устной и письменной речи»;

2) «вероятность поверхностного усвоения материала, в случае если упор делается только на скорости»;

3) «ограниченность форматов, поскольку квизы плохо подходят для проверки логики развернутого высказывания»;

4) «зависимость от технического оснащения»;

5) «азартность и концентрация на соревновании, а не на содержании»;

6) «демотивация студентов с более низким уровнем подготовки, которые постоянно проигрывают» [21, с. 435].

На наш взгляд, указанных сложностей поможет избежать качественная подготовка материалов квиза, то есть отбор методически выверенной, ценной регионоведческой информации (п. 2); создание заданий разнообразных форм (пп. 1, 2, 5); предоставление учебной информации в различных форматах (п. 3); подготовка учебного пространства для проведения квиза (п. 4); тщательное планирование преподавателем состава команд (п. 6): в одной команде должны находиться обучающиеся разных уровней успеваемости, так как, априори академически сильным обучающимся неинтересно соревноваться с теми, кто объективно значительно слабее, и наоборот.

Формирование когнитивного компонента у обучающихся происходит на основе следующих принципов, которых необходимо придерживаться при создании заданий для квиза:

«- степень сложности должна варьировать между простыми и сложными и увеличиваться по ходу игры;

- тематика вопросов должна соответствовать интересам и знаниям участников;

- различный формат вопросов: от простого текстового представления информации до видеоряда, изошарады» [10, с. 178].

Для достижения конкретных методических целей и решения определенных дидактических задач тематику квиза следует ограничить конкретным страноведческим материалом, в том числе с региональным компонентом, под которым понимается комплекс знаний о месте (городе, регионе) проживания и обучения иностранного студента, изучающего русский язык: «Лингвострановедческая компетенция как знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка и способность пользоваться этими знаниями включает в себя формирование у иностранных учащихся представлений о регионе проживания и обучения с целью достижения полноценной коммуникации на изучаемом языке в аутентичной речевой ситуации» [12, с. 137]. В современной методике РКИ термин «лингворегионоведение» рассматривается «как составная часть лингвострановедения, связанная с конкретным регионом» [7, с. 108]. Лингворегионоведческая компетенция учитывает «не только культурную специфику, но и географическую (изучение топонимии, микротопонимии), этнографическую (изучение говоров и ономастикона, отражающих этнографические особенности края)» [3, с. 15]. В этой связи особую трудность для иностранных обучающихся представляет специфическая лексика чужой страны и ее регионов, которая быстро забывается «вне смысловых связей» [9, с. 123]. Исследователи отмечают, что особенно «важно обеспечить такой отбор материла по регионоведению, при котором были бы взаимосвязаны содержание (регионоведческие факты), наглядная форма и лексический набор» [13, с. 222].

Таким образом, одной из эффективных форм организации занятия для реализации регионального компонента лингвострановедческой компетенции иностранных студентов может выступать квиз в связи с его игровой основой, способствующей запоминанию регионоведческих фактов и закреплению специфической лексики, а также возможностью представления учебного материала в наглядной аудиовизуальной форме.

Методическая разработка квиза «Байкал»

Далее предлагаем методическую разработку квиза «Байкал», проведение которого требует следующей предварительной работы, обеспечивающей обучающихся необходимыми знаниями общероссийской и региональной значимости.

Первым шагом на пути изучения темы «Байкал» может стать прочтение текста «Чудо природы» в учебнике В. Е. Антоновой, М. М. Нахабиной, А. А. Толстых «Дорога в Россию» [1, с. 20-21]. Текст дает обучающимся общие сведения о Байкале, которые наглядно представлены в цифрах: возраст, глубина, количественные показатели флоры и фауны. Однако регионоведческая лексика в данном тексте представлена лишь несколькими лексическими единицами: *Ольхон* (самый большой остров на Байкале), *Ангара* (единственная река, вытекающая из Байкала), *Енисей* (река, в которую впадает Ангара). Поскольку Байкал представляет собой не только общенациональное достояние России, но и имеет общемировое значение и непосредственно ассоциируется с Россией и

Сибирью, изучение темы следует дополнить сведениями из других источников, которые позволят обучающимся осознать уникальность данного природного феномена. Цифровой лингвострановедческий словарь «Россия» (уровень А1-А2[1] и/или В1-В2[2]) предоставляет материалы энциклопедического характера с визуальным подкреплением и медиатекой, которые помогут актуализировать важные региональные лексические единицы: *Баргузин* (название ветра), *омуль, голомянка* (рыбы – эндемики Байкала), *нерпа* (животное – эндемик Байкала).

Следующим этапом предварительной подготовки к проведению квиза на уровне реализации регионального компонента должно стать знакомство обучающихся с текстами «Байкал», «Архитектурно-этнографический музей “Тальцы”», «Животный мир озера Байкал», «Остров Ольхон» в учебном пособии «Прогулки по Иркутску» [4]. Тексты содержат богатейший регионоведческий материал, актуализирующий узкую, но актуальную для обучающихся, проживающих на территории Сибирского федерального округа, лексику: *эндемик, эпишура* (планктонный рачок – эндемик Байкала), *Листвянка* (популярный среди туристов населенный пункт на берегу Байкала), *Тальцы* (архитектурно-этнографический музей на берегу Байкала) и др. Важно, что представленные в пособии тексты являются адаптированными, что позволит иностранным студентам «изучить национально-региональную специфику языковых единиц и при этом учесть особенности регионального мировосприятия человека» [3, с. 13].

Завершающим этапом в изучении темы «Байкал» должен стать квиз, который позволит проверить у обучающихся знание специфической региональной лексики, умение понимать аутентичные тексты регионоведческой тематики (в том числе поликодовые), а также навыки коммуникации на регионоведческие темы.

Квиз «Байкал» представляет собой интерактивное мероприятие, предназначенное для иностранных студентов, изучающих русский язык на уровне В1. Квиз имеет высокую методическую ценность в аспекте реализации регионального компонента лингвострановедческой компетенции на содержательном уровне.

Методическая разработка квиза «Байкал» включает в себя семь заданий, распределенных по четырем блокам: 1) вопросы по картинкам, 2) ребусы, кроссворд, 3) открытые вопросы, а также 4) задания на основе мультимедийных материалов.

Первый блок заданий. Задание на идентификацию визуальных стимулов (картинок) предполагает распределение изображений по трем семантическим категориям и ответы на вопросы: «Кто это?» (животные, птицы), «Что это?» (растения) и «Где это?» (географические объекты) (Рис. 1): *багульник, кедр, медведь, нерпа, эпишура, омуль, соболь, чайка, Ольхон, Листвянка*.



Рис. 1. Задание «Вопросы по картинкам» квиза «Байкал»

[1] Лингвострановедческий словарь «Россия». Байкал. URL: https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/?title=%D0%91%D0%B0%D0%B9%D0%BA%D0%B0%D0%BB/A1-A2 (дата обращения: 22.10.2026).

[2] Лингвострановедческий словарь «Россия». Байкал. URL: https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/?title=%D0%91%D0%B0%D0%B9%D0%BA%D0%B0%D0%BB/B1-B2 (дата обращения: 22.10.2026).

С методической точки зрения данное задание решает две взаимосвязанные задачи – актуализацию и первичную диагностику имеющихся у иностранных студентов фоновых знаний о Байкале в невербальной (визуальной) форме. В отличие от вербальных определений, работа с изображением позволяет снизить уровень языковой тревожности и актуализировать значение лексической единицы посредством визуальной опоры. Методическая ценность задания заключается в его полифункциональности. Во-первых, оно реализует принцип наглядности, являясь опорой для беспереводной семантизации сложных для объяснения понятий. Во-вторых, задание построено по принципу антиципации трудностей: наиболее сложные лексические единицы (*эпишура*, *Ольхон*) вводятся уже в начале занятия, что позволяет преподавателю определить уровень остаточных знаний обучающихся и актуализировать специальную региональную лексику с опорой на визуальный код. Данное задание выполняет не только контролирующую, но и обучающе-ориентирующую функцию, позволяя провести экспресс-проверку остаточных знаний.

Второй блок заданий квиза «Байкал» объединяет две классические формы игровой лингводидактики – ребусы и кроссворд. Несмотря на разницу в механике выполнения, методически они направлены на решение единой задачи: переход от пассивного узнавания визуальных образов (по сравнению с первым блоком) к активному оперированию лексическими единицами в процессе аналитического декодирования. В ребусах, созданных с помощью ресурса «Квестодел»[1], были зашифрованы различные лексемы региональной специфики (Рис. 2): *Лиственка, хаски, Ольхон, Енисей, эпишура, берег, омуль, лёд, катер, кедр*.

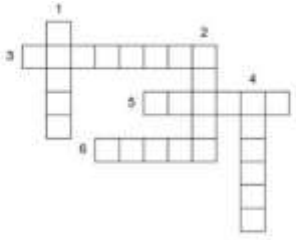
[1] Конструктор квестов. URL: https://kvestodel.ru/ (дата обращения: 22.10.2026).



Рис. 2. Задание «Ребусы» квиза «Байкал»

Отметим, что, поскольку во время квиза пользоваться мобильными устройствами студентам запрещено, для выполнения этого задания целесообразно дать лексическую подсказку – список слов, из которых состоят ребусы, так как некоторые из данных лексических единиц могут быть не знакомы обучающимся: *банка*, *пила*, *герб*, *руль*, *ракетка*.

Кроссворд включает вопросы, ответы на которые требуют привлечения более широкого регионального контекста (Рис. 3).



1. *Собака, на которой можно покататься на Байкале (хаски).*
2. *Животное-эндемик Байкала (нерпа).*
3. *Название байкальского ветра (Баргузин).*
4. *Музей старинных деревянных домов, который находится по дороге на Байкал (Тальцы).*
5. *Коренные жители Сибири (буряты).*
6. *Одна из птиц, которая живёт на Байкале (чайка).*

Рис. 3. Задание «Кроссворд» квиза «Байкал»

По мнению Н. Н. Дзида, с одной стороны, кроссворд – это интеллектуальная игра, которая привносит элемент азарта и соревновательности в рутину занятия. С другой стороны, она развивает логическое мышление и позволяет обобщить и более прочно запомнить изученный материал за счет целенаправленного речевого репродуцирования лексической единицы [5, с. 91].

Действительно, формат головоломок воспринимается студентами как увлекательная игра, что позволяет формировать у обучающихся целостное представление о русской языковой картине мира через призму регионально маркированной лексики. Кроме того, игра снижает уровень стресса, который традиционно появляется на занятии в результате индивидуального оценивания обучающихся; формат квиза способствует снижению стрессовой нагрузки благодаря работе в команде, а также подключению эмоциональной составляющей. Успешное решение подобных лингвистических задач (разгадывание сложного ребуса или слова в кроссворде) создает ситуацию успеха, критически важную для поддержания мотивации при изучении языка в иноязычной среде, позволяет формировать здоровую конкуренцию среди обучающихся на знаниевой основе.

Третий блок заданий представляет собой открытые вопросы, требующие от студентов самостоятельного формулирования полного ответа на русском языке. Содержательно вопросы охватывают ключевые фактологические характеристики озера и связанные с ним реалии:

1) *Как называется река, вытекающая из Байкала?(Ангара);*

2) *Какое место занимает Байкал среди озёр мира по объёму запасов пресной воды? (Первое);*

3) *Какова максимальная глубина Байкала? (1642 метра);*

4) *Назовите обобщающее понятие для названий Верховик, Култук, Баргузин, Сарма (ветер);*

5) *Какова продолжительность жизни омуля? (15-20 лет)* и др.

В отличие от предыдущих заданий, ориентированных на узнавание и дешифровку (рецептивные и аналитические действия), данный блок требует активной речевой деятельности, основанной на извлечении из долговременной памяти точных регионоведческих сведений, а также их вербализации с соблюдением лексико-грамматических норм русского языка. Это задание моделирует ситуацию реальной коммуникации, в которой от говорящего требуется не просто выбрать правильный вариант из предложенных, а самостоятельно спродуцировать высказывание, опираясь на усвоенные регионоведческие факты.

Открытые вопросы являются наиболее сложным и одновременно наиболее информативным компонентом квиза. Они позволяют перейти от контроля, ориентированного на узнавание, к оценке способности студента выступать в роли субъекта межкультурной коммуникации, владеющего точной фактологической информацией и средствами ее вербальной передачи. Успешное выполнение этого задания подтверждает не только количественный объем усвоенной информации, но и качественное преобразование знаний в инструмент порождения собственного высказывания о культуре изучаемого региона.

Четвертый блок квиза объединяет три задания, направленных на формирование и контроль навыков аудирования с опорой на аутентичный аудиовизуальный материал: видеоролик «Загадочные сокровища среднего Байкала. Путешествие на Ушканьи острова»[1] (продолжительность – 3 мин 25 сек), песню группы «Яхонт» – «Изумрудная волна»[2] (продолжительность – 3 мин 16 сек), посвященную озеру, и мультфильм «Легенда о Байкале и Ангаре»[3] (продолжительность – 3 мин 13 сек). Задания организованы по принципу нарастания когнитивной сложности и степени свободы речевой реакции: от рецептивного теста с выбором ответа (видеоролик) через частично-продуктивное восстановление текста (песня) к полностью продуктивным открытым вопросам по содержанию сюжета (мультфильм).

Задание для видеоролика «Загадочные сокровища среднего Байкала. Путешествие на Ушканьи острова».

Посмотрите видеоролик и выполните тестовое задание.

1. Какова площадь самого большого острова Байкала – Ольхона?

А) 730 квадратных километров;

Б) 642 квадратных километра;

В) 200 квадратных метров;

Г) 9,5 квадратных километров (Ответ: А).

2. Сколько всего островов входит в архипелаг Ушканьи острова?

А) Семь больших;

Б) Один большой и три малых (всего 4);

[1] Загадочные сокровища среднего Байкала. Путешествие на Ушканьи острова. «Телеканал МИР». URL: https://rutube.ru/video/1c1812e5b74600c2d4ce53efba8fa687/ (дата обращения: 22.10.2026).

[2] «Изумрудная волна». URL: https://rutube.ru/video/f5cbb0c3fbc9799a83f0e16876dcf6f8/ (дата обращения: 22.10.2026).

[3] Легенда о Байкале и Ангаре. URL: https://rutube.ru/video/30c29038f433ab1222cfca45256d3f71/ (дата обращения: 22.10.2026).

В) Только два острова;

Г) Более двадцати (Ответ: Б).

3. Как называется зверь, обитающий на Ушканьих островах?

А) Байкальский омуль;

Б) Байкальская нерпа;

В) Заяц-беляк;

Г) Глухарь (Ответ: Б).

4. Как нерпа попала в озеро Байкал?

А) По подземным рекам;

Б) По водам Енисея и Ангары;

В) Ее завезли первопроходцы;

Г) Она всегда обитала там с древних времен (Ответ: Б).

5. Сколько муравейников насчитали ученые на Большом Ушканьем острове?

А) Около 730;

Б) Около 1642;

В) Более семи тысяч;

Г) Около двухсот (Ответ В).

6. Где именно на Большом Ушканьем острове расположены муравейники?

А) В глубине леса;

Б) На берегу;

В) На вершине скал;

Г) Под водой (Ответ: Б).

7. Какие ограничения действуют для посещения Ушканьих островов?

А) Посещение запрещено совсем;

Б) Можно посетить только зимой;

В) Только в составе организованной группы с сотрудником парка;

Г) Бесплатный вход для всех желающих (Ответ: В).

Задание для песни группы «Яхонт» «Изумрудная волна».

Прослушайте песню «Изумрудная волна», вставьте пропущенные слова в нужной форме.

Выбегает величава и вольна
Из _____ изумрудная _____.
Из-под сумрачного неба сквозь _____
Недовольно смотрит вслед Хамар-Дабан.
Ах, какая у _____ глубина –
Не дотянешься до каменного дна,
И _____ от темна и до темна
По _____ изумрудная волна.

Ой, волна, ты волна – _____ просторы,
А вокруг _____, тайга и _____.
Ой, волна, ты волна – _____ просторы,
А вокруг _____, тайга и _____.

И бежит, бежит свободна и быстра
То на _____, то на запад _____.
А на западе давно для встречи с ней
Распахнул свои объятья _____.
Как разгневался тут батюшка _____.
_____ пенные догнать её послал.
Только волны бьются в скалы головой –
Не вернуть им _____ домой.

Задание для мультфильма «Легенда о Байкале и Ангаре».

Посмотрите мультфильм и ответьте на вопросы:

1. За кого Байкал хотел выдать Ангару замуж?

2. Кто рассказал Ангаре об Енисее?

3. Что сделал Байкал, когда узнал о том, что Ангара влюбилась в Енисея?

4. Что сделал Байкал, обнаружив пропажу дочери?

5. Чем закончилась легенда?

Мультимедийные материалы многоканально воздействуют на восприятие обучающихся и требуют мобилизации аудиальных навыков с опорой на визуализацию: дифференциации речевого потока на составляющие речь грамматико-лексические элементы, семантического анализа, активизации слуховой памяти, вербализации услышанного в письменной форме. Работа с мультимедийным контентом позволяет преподавателю реализовать принцип концентрического предъявления материала: одна и та же регионоведческая информация (реалии Байкала, топонимы, ключевые образы) многократно повторяется в разных контекстах и форматах, что способствует ее переходу из оперативной памяти в долговременную. При этом важно, что мультимедийные тексты характеризуются разной жанровой природой. Нарратив, в том числе научно-популярный, играет важную роль в «формировании иноязычной коммуникативной компетенции» [6, с. 192]. Музыкально оформленный поэтический текст формирует эстетическое восприятие языка, развивает эмоциональный интеллект обучающихся посредством аттрактивного эффекта. Легенда как фольклорно-сказочный сюжет «способствует погружению в языковую картину мира русского народа» [20, с. 103], помогает запомнить регионоведческий материал на основе сказочных образов, что особенно важно в китайской аудитории.

Методическая ценность мультимедийного блока заключается в реализации принципа наглядности, аутентичности и жанрового разнообразия, что обеспечивается мультимедийной поддержкой данного блока заданий. Погружение обучающихся в естественную языковую среду, пусть и в аутентичной цифровой форме, способствует не только более глубокому усвоению регионоведческого материала, но и помогает сформировать устойчивый навык восприя-

тия русской речи в ее реальном функционировании.

Представленная методическая разработка квиза «Байкал» была апробирована в работе со студентами направления «Лингвистика» Байкальского государственного университета (г. Иркутск) 6 ноября 2025 года[1]. Обучающиеся, приехавшие в Иркутск на годовую языковую стажировку, на момент участия в квизе пробыли в России всего около двух месяцев, но уже успели побывать на Байкале, однако коммуникативные навыки студентов, проверенные посредством работы «Встреча с Байкалом», написанной по приезде с экскурсии на озеро, были низкими. Это вызвало необходимость закрепления у обучающихся сложной специфической лексики и регионоведческих фактов и реалий посредством знакомства с дополнительными регионоведческими текстами, описанными выше. В ходе проведения занятия в форме квиза обучающиеся проявили высокий интерес к выполнению заданий, что, на наш взгляд, было обусловлено игровой основой занятия и разнообразной формой заданий и подачи регионоведческого материала. После проведенного занятия студенты написали сочинение «Что я знаю о Байкале», которое продемонстрировало высокий уровень реализации регионального компонента лингвострановедческой компетенции, что явилось подтверждением высокой эффективности созданной методической разработки. Таким образом, учебное мероприятие позволило на основе мотивирующей соревновательной среды актуализировать сложную, но актуальную регионоведческую лексику на основе аутентичных текстов регионоведческой тематики, которая в дальнейшем поможет обучающимся осуществлять речевую деятельность на русском языке в аспекте регионального контекста.

Итак, реализация регионального компонента лингвострановедческой компетенции может осуществляться с помощью различных способов организации учебной деятельности. Одной из главных проблем пополнения страноведческих знаний является набор специфической лексики, связанной с конкретным культурным фоном и реалиями. «Правильно подобранный регионоведческий материал позволяет вызвать интерес у учащихся к изучению иностранного языка, использовать его в межкультурном диалоге, представляя свой родной регион» [13, с. 223]. Предложенная методическая разработка квиза «Байкал» помогает превратить регионоведческий материал из статичного набора фактов в динамичный инструмент познавательной деятельности обучающихся.

Таким оборазом, методическая разработка квиза базируется на дидактической модели, в которой квиз рассматривается как целостная полифункциональная система. Модель включает четыре взаимосвязанных компонента: концептуально-целевой, содержательный, процессуально-технологический и диагностико-результативный.

1. Концептуально-целевой компонент определяет стратегические ориентиры разработки. Ведущей целью выступает комплексное формирование лингвострановедческой компетенции иностранных студентов на основе регионально-специфического материала.

2. Содержательный компонент модели образует тщательно отобранный набор регионально-специфических единиц, объединенных темой «Байкал».

3. Процессуально-технологический компонент описывает логику развертывания квиза во времени и его внутреннюю структуру. Квиз реализуется в очной игровой форме и состоит из четырех последовательных блоков, выстроенных по вектору «от рецепции к продукции».

4. Диагностико-результативный компонент модели обеспечивает измерение и оценку реализации регионального компонента лингвострановедческой компетенции. Диагностика заложена непосредственно в структуру заданий и проводится без вынесения контроля в отдельную, изолированную процедуру.

Предложенная модель представляет собой замкнутую дидактическую систему, в которой цели, содержание, технология проведения и оценка результатов находятся в отношениях взаимного соответствия и обеспечивают комплексную реализацию регионального компонента лингвострановедческой компетенции в интенсивном игровом формате. Универсальный характер модели позволяет воспроизводить ее на материале других регионов России, замещая содержательное наполнение при сохранении структуры и принципов построения квиза.

Выводы

Итак, исследования последних лет в области методики РКИ подтверждают гипотезу о том, что квиз является эффективной формой организации занятия по русскому языку как иностранному с целью формирования как лингвострановедческой компетенции обучающихся, в том числе в аспекте реализации ее регионального компонента.

Создана и описана дидактическая модель квиза «Байкал». Первый блок заданий (визуальная идентификация реалий) фор-

[1] Иностранные Студенты БГУ проверили свои знания о Байкале. URL: https://bgu.ru/news/newsdetail.aspx?id=13664 (дата обращения: 22.10.2026).

мирует первичную ориентировочную основу, актуализирует пассивный словарь и снимает языковой барьер через невербальную опору. Второй блок (кроссворд и ребусы) переводит обучающихся на уровень аналитической работы с лексикой: от узнавания образа к дешифровке и семантизации слова, задействуя механизмы языковой догадки и закрепляя графический облик лексических единиц. Третий блок заданий (открытые вопросы) требует от обучающихся самостоятельной вербализации точной регионоведческой информации с соблюдением языковых норм. Четвертый блок (задания на основе мультимедийного материала), погружает студентов в аутентичную звучащую речь разной жанровой природы и активизирует наиболее сложный для иностранцев навык аудирования с последующей смысловой переработкой услышанного.

Результаты апробации свидетельствуют о том, что созданная методическая разработка представляет собой дидактически обоснованную систему формирования и диагностики реализации регионального компонента лингвострановедческой компетенции иностранных студентов. Целостность данной системы обеспечивается единой концептуальной рамкой, в которой последовательно реализуются принципы дифференциации трудностей, жанрово-форматного разнообразия, опоры на различные каналы восприятия.

Методическая ценность описанной модели заключается в ее полифункциональности. Каждое задание одновременно выполняет обучающую, диагностическую и мотивационную функции, что позволяет преподавателю реализовать принцип единства обучения и контроля. Игровой, соревновательный формат квиза в сочетании с аутентичным, регионально-специфичным содержанием обеспечивает высокий уровень познавательного интереса и создает благоприятный эмоциональный фон, на котором даже сложная лексика усваивается непроизвольно, в процессе решения увлекательных учебно-диагностических задач.

Перспективой дальнейшего исследования является создание подобных дидактических моделей по другим страноведческим и регионоведческим темам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова, В. Е., Нахабина, М. М., Толстых, А. А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых : в 2 т. – Т. II. – 3-е изд. Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – 184 с. – EDN: QUORST

2. Буевич, О. В. Квиз как технология активного обучения языку специальности иностранных военнослужащих / О. В. Буевич // Актуальные направления обучения русскому языку как иностранному в поликультурной многоуровневой образовательной среде : Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 03 октября 2025 года. – Санкт-Петербург : Военный институт физической культуры Министерства обороны РФ, 2026. – С. 32–35. – EDN ERQJQV.

3. Верховых, Л. Н. Лингвокраеведение как научное направление (к вопросу о соотношении терминов лингвокраеведение - лингвострановедение - лингворегионоведение) / Л. Н. Верховых // Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования : сборник научных статей. – Витебск : Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2022. – С. 12–18. – EDN WMJTFV.

4. Гинчук, А. П. Прогулка по Иркутску: учебное пособие по страноведению / А. П. Гинчук, О. Г. Сидоренкова. – Иркутск : Изд. дом БГУ, 2012. – 70 с.

5. Дзида, Н. Н. Кроссворд как форма контроля на уроках РКИ / Н. Н. Дзида // Довузовская подготовка иностранных граждан: проблемы и перспективы : Сборник научных материалов III Международной научно-практической конференции, Казань, 25–27 сентября 2025 года. – Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2025. – С. 90–92. – EDN XXEVEI.

6. Дугарцыренова, С. Б. Нарративные стратегии в формировании иноязычной коммуникативной компетенции / С. Б. Дугарцыренова // Global & Regional Research. – 2026. – Т. 8. – № 2. – С. 192–198.

7. Евтюгина, А. А. Электронный лингворегионоведческий словарь Урала в обучении русскому языку как иностранному / А. А. Евтюгина, А. Е. Сарычева // Вестник педагогических наук. – 2026. – № 1. – С. 106–119. – EDN RCQJDN.

8. Зайцева, И. А. Лингвокультурология как база для межкультурной коммуникации на уроках РКИ в системе высшего образования (на примере квиза) / И. А. Зайцева, С. С. Лапшина // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 6. – С. 155–160. – EDN ADGHKP.

9. Зубова, А. В. Методы и проблемы изучения иностранных языков / А. В. Зубова // Global & Regional Research. – 2020. – Т. 2. – № 4. – С. 122–129. – EDN MGUOIC.

10. Киселева, О. В. Интерактивные формы работы на занятиях по русскому языку как иностранному как способ оптимизации учебной деятельности / О. В. Киселева, Е. В. Мерекина // Гуманитарные основы инженерного образования: методические аспекты в преподавании речеведческих дисциплин и проблемы речевого воспитания в вузе : Сборник материалов VIII Всероссийской научно-методической конференции, Санкт-Петербург - Петергоф, 20 мая 2022 года / Ред. Т.В. Рябова, О.А. Кунникова. – Санкт-Петербург Петергоф : Военный институт (железнодорожных войск и военных сообщений) Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева, 2022. – С. 177–181. – EDN XYPDUC.

11. Козлова, А. Ю. Квиз как средство обучения русскому языку как иностранному // Язык и культура: взгляд молодых / А. Ю. Козлова, И. В. Ревенко : Материалы V Международной научно-практической конференции, Москва, 24–25 мая 2022 года / Гл. редактор В. И. Карасик. – Москва : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2023. – С. 389–392. – EDN JHZQDC.

12. Крапивник, Е. В. Игровые технологии как средство формирования лингвокраеведческой компетенции в Дальневосточном вузе / Е. В. Крапивник // Ученые заметки ТОГУ. – 2020. – Т. 11. – № 4. – С. 136–139. – EDN LGDPCE.

13. Крысанова, Н. Ю. Обоснование необходимости использования регионоведческого материала на уроках иностранного языка / Н. Ю. Крысанова // Вестник Мичуринского государственного аграрного университета. – 2011. – № 2-2. – С. 221–224. – EDN PCGFUB.

14. Лапшина, С. С. Инновационные образовательные технологии в межкультурной коммуникации на занятиях РКИ в техническом вузе / С. С. Лапшина // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2023. – № 4(57). – С. 45–51. – DOI 10.37386/2413-4481-2023-4-45-51. – EDN KOGAPS.

15. Лешутина, И. А. Интерактивные педагогические технологии как предмет рефлексии в обучении русскому языку как иностранному студентов филологических специальностей / И. А. Лешутина, М. А. Давыдова, В. М. Филиппова // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2024. – № 12. – С. 249–263. – DOI 10.24412/2304-120X-2024-11213. – EDN KYLLWP.

16. Панова, И. А. Формирование лингвострановедческой компетенции иностранных студентов на материале учебных текстов инновационных форматов / И. А. Панова // XVII Машеровские чтения: материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 20 октября 2023 г. – Витебск : Витеб. гос. ун-т им. П. М. Машерова, 2023. – Т. 1. – С. 183–185. – EDN KTSMNO.

17. Писарь, Н. В. Интернет-мемы как средство формирования лингвострановедческой компетенции при обучении иностранных студентов и слушателей русскому языку / Н. В. Писарь // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5. – № 3. – С. 326–331. – DOI 10.30853/pedagogy.2020.3.9. – EDN OJDGZJ.

18. Пожидаева, А. С. Лингвострановедческий квиз на уроках РКИ / А. С. Пожидаева // Современные технологии в преподавании русского языка как иностранного : Материалы VII Международной научно-практической конференции, Оренбург, 29–30 октября 2025 года. –Оренбург : Оренбургский государственный медицинский университет, 2025. – С. 240–245. – EDN HOGIFW.

19. Соломатова, Л. В. Лингвострановедческие словари как инструмент развития социокультурной компетенции обучающихся в целях достижения метапредметных результатов / Л. В. Соломатова // Иноязычное образование в довузовских образовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации: традиции и инновации: материалы IV научно-практической конференции по актуальным проблемам преподавания иностранных языков в довузовских образовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации, Москва, 01–02 ноября 2022 г. Москва : Воен. ун-т, 2023. – С. 222–229. – EDN WOYIEZ.

20. Сюй И Русская народная сказка как инструмент формирования лингвокультурологической компетенции на начальном этапе обучения РКИ / И Сюй // Global & Regional Research. – 2026. – Т. 8. – № 1. – С. 103–108.

21. Хавдок, А. Н. Преимущества и недостатки использования квизов на занятиях по русскому языку как иностранному / А. Н. Хавдюк // Наука, технологии, общество: Экологический инжиниринг в интересах устойчивого развития территорий (НТО-VI-2025) : сборник научных статей по материалам VI Всероссийской (национальной) научной конференции, Красноярск, 06–07 ноября 2025 года. – Красноярск : Общественное учреждение "Красноярский краевой Дом науки и техники Российского союза научных и инженерных общественных объединений", 2025. – С. 432–436. – EDN VEXMIQ.

REFERENCES

1. Antonova, V. E., Nahabina, M. M., Tolstyh, A. A. (2009). Doroga v Rossiju = Road to Russia: Russian language textbook (B 1): in 2 vols. St. Petersburg: Zlatoust, 184 p. EDN: QUORST

2. Buevich, O. V. (2026). Kviz kak tehnologija aktivnogo obuchenija jazyku special'nosti inostrannyh voennosluzhashhih = Quiz as an active learning technique for specialized language training of foreign military personnel. Current trends in teaching Russian as a foreign language in a multicultural, multilevel educational environment / Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, St. Petersburg, October 3, 2025. 32–35. St. Petersburg: Military institute of physical culture of the Ministry of defence of the Russian Federation. EDN ERQJQV.

3. Verkhovykh, L. N. (2022). Lingvokraevedenie kak nauchnoe napravlenie (k voprosu o sootnoshenii terminov lingvokraevedenie - lingvostranovedenie - lingvoregionovedenie) = Linguistic local studies as a scientific field (on the relationship between the terms linguistic local studies, linguistic country studies, and linguistic regional studies). Regional Onomastics: Problems and Prospects of Research: collection of scientific articles, 12–18. Vitebsk: Vitebsk state university named after P. M. Masherov. EDN WMJTFV.

4. Ginchuk, A. P., Sidorenkova, O. G. (2012). Progulka po Irkutsku: uchebnoe posobie po stranovedeniyu = A Walk around Irkutsk: a textbook on country studies. Irkutsk: BSU Publishing House, 70 p.

5. Dzida, N. N. (2025). Krossvord kak forma kontrolja na urokah RKI = Crossword as a form of assessment in lessons of Russian as a foreign language. Pre-university training of foreign citizens: problems and prospects: proceedings of the III International scientific and practical conference, Kazan, September 25–27, 2025, 90–92. Kazan: Kazan federal university. EDN XXEVEI.

6. Dugarcyrenova, S. B. (2026). Narrativnye strategii v formirovanii inojazychnoj kommunikativnoj kompetencii = Narrative strategies in the formation of foreign language communicative competence. Global & Regional Research, 8(2), 192–198.

7. Evtjugina, A. A., Sarycheva, A. E (2026). Jelektronnyj lingvoregionovedcheskij slovar' Urala v obuchenii russkomu jazyku kak inostrannomu = Electronic linguistic regional dictionary of the Urals in teaching Russian as a foreign language. Bulletin of Pedagogical Sciences, (1), 106–119. EDN RCQJDN.

8. Zajceva, I. A., Lapshina, S. S. (2020). Lingvokul'turologija kak baza dlja mezhkul'turnoj kommunikacii na urokah RKI v sisteme vysshego obrazovanija (na primere kviza) = Cultural linguistics as a basis for intercultural

communication in lessons of Russian as a foreign language in higher education (using a quiz as an example). Modern pedagogical education, (6), 155–160. EDN ADGHKP.

9. Zubova, A. V. (2020). Metody i problemy izuchenija inostrannyh jazykov = Methods and problems of learning foreign languages. Global & Regional Research, 2(4), 122–129. EDN MGUOIC.

10. Kiseleva, O. V., Merekina, E. V. (2022). Interaktivnye formy raboty na zanjatijah po russkomu jazyku kak inostrannomu kak sposob optimizacii uchebnoj dejatel'nosti = Interactive forms of work in classes of Russian as a foreign language as a way to optimize learning activities. Humanitarian foundations of engineering education: methodological aspects in teaching speech studies disciplines and problems of speech education in higher education, 177–181. St. Petersburg – Peterhof: Military Institute (Railway Troops and Military Communications) of the Military Academy of Logistics named after General of the Army A. V. Khrulev. EDN XYPDUC.

11. Kozlova, A. Ju., Revenko, I. V. (2023). Kviz kak sredstvo obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu = Quiz as a tool of teaching Russian as a foreign language. Language and culture: the view of the young: proceedings of the V International scientific and practical conference, Moscow, May 24–25, 2022, 389–392. Moscow: Pushkin State Russian Language Institute. EDN JHZQDC.

12. Krapivnik, E. V. (2020). Igrovye tehnologii kak sredstvo formirovanija lingvokraevedcheskoj kompetencii v Dal'nevostochnom vuze = Game technologies as a tool of forming linguistic competence at a Far Eastern university. Scientific Notes of TOGU, 11(4), 136–139. EDN LGDPCE.

13. Krysanova, N. Ju. (2011). Obosnovanie neobhodimosti ispol'zovanija regionovedcheskogo materiala na urokah inostrannogo jazyka = Justification of the need to use regional studies material in foreign language lessons. Bulletin of Michurinsk state agrarian university, (2-2), 221–224. EDN PCGFUB.

14. Lapshina, S. S. (2023). Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii v mezhkul'turnoj kommunikacii na zanjatijah RKI v tehnicheskom vuze = Innovative educational technologies in intercultural communication in classes of Russian as a foreign language at a technical university. Bulletin of the Altai state pedagogical university, 4(57), 45–51. DOI 10.37386/2413-4481-2023-4-45-51. EDN KOGAPS.

15. Leshutina, I. A., Davydova, M. A., Filippova, V. M. (2024). Interaktivnye pedagogicheskie tehnologii kak predmet refleksii v obuchenii russkomu jazyku kak inostrannomu studentov filologicheskih special'nostej = Interactive pedagogical technologies as a subject of reflection in teaching Russian as a foreign language to students of philological specialities. Scientific and methodological electronic magazine "Concept", (12), 249–263. DOI 10.24412/2304-120X-2024-11213. EDN KYLLWP.

16. Panova, I. A. (2023). Formirovanie lingvostranovedcheskoj kompetencii inostrannyh studentov na materiale uchebnyh tekstov innovacionnyh formatov = Formation of foreign students' linguistic and cultural competence based on educational texts of innovative formats. XVII Masherov readings: proceedings of the international scientific and practical conference of students, postgraduates and young scientists, Vitebsk, October 20, 2023, Vol. 1, 183–185. Vitebsk: Vitebsk State University named after P. M. Masherov. EDN KTSMNO.

17. Pisar', N. V. (2020). Internet-memy kak sredstvo formirovanija lingvostranovedcheskoj kompetencii pri obuchenii inostrannyh studentov i slushatelej russkomu jazyku = Internet memes as a tool of developing foreign students' linguistic and cultural competence in teaching Russian. Pedagogy. Theory and practice issues, 5(3), 326–331. DOI 10.30853/pedagogy.2020.3.9. EDN OJDGZJ.

18. Pozhidaeva, A. S. (2025). Lingvostranovedcheskij kviz na urokah RKI = Linguistic and cultural quiz in lessons of Russian as a foreign language. Modern technologies in teaching Russian as a foreign language: proceedings of the VII International scientific and practical conference, Orenburg, October 29–30, 2025, 240–245. Orenburg: Orenburg State Medical University. EDN HOGIFW.

19. Solomatova, L. V. (2023). Lingvostranovedcheskie slovari kak instrument razvitija sociokul'turnoj kompetencii obuchajushhihsja v celjah dostizhenija metapredmetnyh rezul'tatov = Linguistic and cultural dictionaries as a tool for developing students' sociocultural competence in order to achieve meta-subject results. Foreign language education in pre-university educational organizations of the Ministry of Defence of the Russian Federation: Traditions and Innovations: Proceedings of the IV Scientific and practical conference on current issues of teaching foreign languages in pre-university educational organizations of the Ministry of Defence of the Russian Federation, Moscow, November 1–2, 2022, 222–229. Moscow: Military University. EDN WOYIEZ.

20. Sjuj, I. (2026). Russkaja narodnaja skazka kak instrument formirovanija lingvokul'turologicheskoj kompetencii na nachal'nom jetape obuchenija RKI = Russian folk tale as a tool for forming linguoculturological competence at the initial stage of teaching Russian as a foreign language. Global & Regional Research, 8(1), 103–108.

21. Havdok, A. N. (2025). Preimushhestva i nedostatki ispol'zovanija kvizov na zanjatijah po russkomu jazyku kak inostrannomu = Advantages and disadvantages of using quizzes in Russian as a foreign language classes. Science, technology, society: environmental engineering for sustainable development of territories (NTO-VI-2025): Collection of scientific articles based on the materials of the VI All-Russian (National) Scientific Conference, Krasnoyarsk, November 6–7, 2025, 432–436. Krasnoyarsk: Public Institution "Krasnoyarsk Regional House of Science and Technology of the Russian Union of Scientific and Engineering Public Associations". EDN VEXMIQ.

УДК 378.016:811.111'373
ББК Ш143.21-9-3 ГРНТИ 14.35.09 Код ВАК 5.8.2

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Пехова Дарья Игоревна,
SPIN-код: 4592-4831
преподаватель кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Российская Федерация, г. Москва, DIPehova@fa.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: неязыковые вузы; студенты; английский язык; методика преподавания английского языка; профессионально ориентированное обучение; лексикология английского языка; лексическая компетенция; информационная безопасность; лексическая терминология

АННОТАЦИЯ. Проблема исследования связана с тем, что профессионально ориентированное обучение английскому языку студентов направления «Информационная безопасность» требует не только освоения общеупотребительной лексики, но и формирования умения точно использовать терминологические единицы в учебно-профессиональном контексте. Цель исследования состоит в разработке методических условий формирования профессионально ориентированной лексической компетенции у студентов 2 курса направления «Информационная безопасность». Методологическую основу составили компетентностный, коммуникативно-деятельностный и контекстный подходы. Использованы анализ научной литературы, педагогическое наблюдение, анализ 114 учебных письменных и переводных работ студентов, классификация типичных лексико-терминологических затруднений, разработка системы упражнений. В исследовании рассматриваются учебные материалы, применяемые при работе с 57 студентами 2 курса Финансового университета. Основные результаты представлены в виде типологии лексических трудностей и модели поэтапной работы с профессиональной лексикой. Научная новизна заключается в уточнении содержания профессионально ориентированной лексической компетенции применительно к студентам направления «Информационная безопасность». Теоретическая значимость исследования состоит в конкретизации роли терминологической точности, лексической сочетаемости и профессионального микроконтекста в ESP-обучении. Практическая значимость определяется возможностью использования предложенной системы заданий на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе и при организации самостоятельной работы студентов. Сделан вывод о том, что эффективное формирование профессионально ориентированной лексической компетенции возможно при переходе от переводного усвоения терминов к их контекстуальному, коллокационному и продуктивному использованию в учебно-профессиональной коммуникации.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Пехова, Д. И. Формирование профессионально ориентированной лексической компетенции у студентов направления «Информационная безопасность» при обучении английскому языку / Д. И. Пехова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 286–295.

DEVELOPING PROFESSIONALLY ORIENTED LEXICAL COMPETENCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING FOR INFORMATION SECURITY STUDENTS

Pekhova Daria Igorevna,
Lecturer of Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, Russian Federation, Moscow

KEYWORDS: non-linguistic universities; students; English language; English language teaching methodology; professionally oriented instruction; English lexicology; lexical competence; information security; lexical terminology

ABSTRACT. The research problem is determined by the need to develop professionally oriented lexical competence in English language teaching for Information Security students. The purpose of the study is to identify methodological conditions that support accurate and contextually appropriate use of professional vocabulary by second-year students. The methodological basis includes competence-based, communicative activity-based and context-based approaches. The methods comprise analysis of literature, pedagogical observation, analysis of 114 students' written and translation tasks, classification of lexical and terminological difficulties, and development of exercises. The empirical material was obtained from 57 second-year students of the Financial University. The main results include a typology of lexical difficulties and a staged model for teaching information security vocabulary. The scientific novelty lies in specifying the content of professionally oriented lexical competence for Information Security students. The theoretical significance is connected with clarifying the role of terminology, collocations and professional microcontexts in ESP teaching. The practical significance is determined by the possibility of applying the proposed tasks in English classes for non-linguistic university students. The study concludes that effective lexical competence development requires moving from translation-based memorisation of terms to contextual, collocational and productive use in educational and professional communication.

FOR CITATION: Pekhova, D. I. (2026). Developing Professionally Oriented Lexical Competence in English Language Teaching for Information Security Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 286–295.

© Пехова Д. И., 2026

Постановка проблемы и актуальность исследования

Профессионально ориентированное обучение английскому языку в неязыковом вузе все чаще рассматривается не как дополнение к основной образовательной программе, а как условие подготовки выпускника к работе с международными источниками, документацией, цифровыми сервисами и профессиональной коммуникацией. Для студентов направления «Информационная безопасность» этот вопрос имеет особую значимость: большая часть терминологии отрасли закреплена именно в англоязычном научном и техническом дискурсе. Даже при работе в русскоязычной профессиональной среде студент сталкивается с такими единицами, как authentication, authorization, vulnerability, threat, risk, data breach, phishing, malware, credentials, access control, encryption. Их нельзя освоить только как набор переводных соответствий, поскольку смысл термина зависит от контекста и устойчивых словосочетаний.

В практике преподавания английского языка студентам технических и финансово-экономических направлений часто обнаруживается противоречие между формальным знанием отдельных терминов и недостаточной готовностью использовать их в связном высказывании. Обучающийся может перевести слово security как «безопасность», но при этом затрудняться в выборе между security и safety; узнавать слово threat, но смешивать его с risk; понимать слово vulnerability, но не уметь употребить его в конструкции to detect vulnerabilities или vulnerability assessment. В результате профессионально ориентированный текст оказывается либо слишком общим, либо перегруженным неточными кальками с русского языка.

Актуальность исследования определяется тем, что формирование профессиональной лексики не может сводиться к заучиванию глоссария. Лексическая компетенция предполагает способность распознавать термин в тексте, понимать его системные связи, использовать его в типичных коллокациях, отличать общеупотребительное значение слова от специального, выбирать термин с учетом коммуникативной задачи и жанра высказывания. Для будущих специалистов в области информационной безопасности такие умения важны не только на занятиях по английскому языку, но и при чтении инструкций, аналитических обзоров, отчетов об инцидентах, описаний угроз и рекомендаций по защите данных.

Проблема исследования заключается в недостаточной разработанности методических приемов, позволяющих соединить обучение профессиональной терминологии с развитием у студентов навыков осмысленного употребления лексики в контексте. В имеющейся практике работа с терминологией нередко строится по схеме «термин – перевод – проверка запоминания». Такая схема удобна на начальном этапе, но она не обеспечивает перехода от узнавания слова к его продуктивному использованию. Поэтому требуется методическая модель, в которой профессиональная лексика рассматривается не изолированно, а через контекст, типичные профессиональные ситуации, лексическую сочетаемость и речевую задачу.

Цель исследования состоит в разработке и обосновании методических условий формирования профессионально ориентированной лексической компетенции у студентов 2 курса направления «Информационная безопасность» при обучении английскому языку.

Объектом исследования является процесс профессионально ориентированного обучения английскому языку студентов неязыкового вуза.

Предметом исследования выступает методика работы с профессионально ориентированной лексикой в процессе обучения английскому языку студентов направления «Информационная безопасность».

Гипотеза исследования заключается в том, что формирование профессионально ориентированной лексической компетенции будет более результативным, если работа с терминологией строится поэтапно: от распознавания значения термина и его соотнесения с профессиональным контекстом к освоению устойчивых словосочетаний, анализу типичных ошибок и продуктивному использованию лексики в письменном и устном высказывании.

Для достижения поставленной цели были определены следующие *задачи*:

1) проанализировать научные подходы к формированию лексической компетенции и профессионально ориентированному обучению английскому языку;

2) выявить особенности англоязычной терминологии информационной безопасности, значимые для обучения студентов неязыкового вуза;

3) описать типичные лексико-терминологические затруднения студентов при работе с профессионально ориентированными текстами;

4) разработать модель поэтапной работы с профессиональной лексикой;

5) предложить систему заданий и критерии оценки сформированности профессионально ориентированной лексической компетенции.

Научная новизна исследования состоит в уточнении содержания профессионально ориентированной лексической компетенции применительно к обучению английскому языку студентов направления «Информационная безопасность». В работе профессиональная лексическая компетенция рассматривается не только как знание терминов и их переводных соответствий, но и как способность употреблять терминологические единицы в типичных профессиональных микроконтекстах, распознавать смысловые различия между близкими понятиями, использовать устойчивые словосочетания и избегать дословного переноса русскоязычных моделей в английский текст.

Теоретическая значимость исследования заключается в конкретизации методических условий работы с профессиональной лексикой в системе ESP-обучения. Предложенная модель объединяет элементы терминологической, контекстной, коллокационной и продуктивной работы с лексикой. Такой подход позволяет рассматривать профессионально ориентированную лексику не как перечень слов для запоминания, а как средство формирования учебно-профессионального высказывания.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования разработанных заданий на практических занятиях по английскому языку со студентами направлений, связанных с информационными технологиями, информационной безопасностью, экономикой и финансами. Материалы статьи могут быть полезны преподавателям английского языка при составлении глоссариев, разработке упражнений на терминологическую точность, подготовке заданий для письменной речи и организации самостоятельной работы студентов.

Анализ последних исследований и публикаций

Вопросы профессионально ориентированного обучения иностранному языку традиционно рассматриваются в русле коммуникативного, компетентностного и контекстного подходов. В отечественной методике обучения иностранным языкам существенное значение имеют работы Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, в которых обучение иностранному языку представлено как процесс формирования способности к межкультурной коммуникации [2]. Е. Н. Соловова подчеркивает необходимость соединения языкового, речевого и социокультурного компонентов обучения [7]. А. Н. Щукин рассматривает лексическую сторону речи как один из ключевых компонентов владения иностранным языком [11].

При определении содержания лексической работы значимыми являются и общие методические понятия, связанные с отбором, предъявлением и закреплением языкового материала [1]. Педагогико-психологический аспект проблемы проявляется в том, что усвоение профессиональной лексики требует осознанной учебной деятельности и активной позиции обучающегося [3]. Коммуникативная методика обучения иностранному языку позволяет рассматривать термин не как изолированную единицу, а как средство решения речевой задачи [4]. В рамках компетентностного подхода профессиональная лексика выступает частью результата подготовки будущего специалиста [10]. Методические положения, представленные в продвинутом курсе Е. Н. Солововой, также подчеркивают необходимость перехода от языкового материала к его продуктивному использованию в речи [8]. Дополнительные возможности для самостоятельной работы с профессиональной лексикой создают информационные и коммуникационные технологии, применяемые в образовательном процессе [5]. Вопросы информатизации образования и использования ИКТ в лингвистической подготовке раскрываются в работах И. В. Роберт и П. В. Сысоева [6; 9].

Для профессионально ориентированного обучения особенно важны исследования, связанные с ESP — English for Specific Purposes. Т. Хатчинсон и А. Уотерс рассматривают ESP как подход, в котором отбор содержания и методов обучения определяется потребностями обучающихся [17]. Т. Дадли-Эванс и М. Дж. Сент-Джон связывают развитие ESP с анализом профессиональных потребностей, жанров и дискурсивных особенностей конкретной сферы [15]. Х. Бастуркмен показывает, что разработка курса ESP требует не только отбора тематического словаря, но и учета речевых действий, которые обучающийся должен выполнять в профессиональном контексте [12].

Проблематика лексической компетенции подробно представлена в исследованиях, посвященных словарному запасу, продуктивному владению лексикой и академическому словарю. И. С. П. Нейшн рассматривает знание слова как многоаспектное явление, включающее форму, значение и употребление [22]. Б. Лауфер и П. Нейшн показывают, что лексическое богатство письменной речи связано не только с объемом словаря, но и с характером его использования в тексте [20]. А. Коксхед разработала Academic Word List, что стало значимым шагом в изучении академической лексики и ее роли в обучении английскому языку [14].

В контексте неязыкового вуза особую роль играет разграничение общеакадемической, общепрофессиональной и узкоспециальной лексики. К. Хайленд отмечает, что академический и профессиональный дискурс не существует вне дисциплинарного контекста: лексика приобретает значение через жанр, цель высказывания и ожидания профессионального сообщества [18]. Для студентов направления «Информационная безопасность» это означает необходимость работы не только с отдельными терминами, но и с типичными выражениями: to prevent unauthorized access, to protect sensitive data, to detect vulnerabilities, to respond to a security incident, to reduce cyber risks.

Современные исследования 2020–2025 гг. усиливают данную позицию и показывают, что ESP-обучение в высшей школе все больше связывается с анализом учебно-профессиональных потребностей, специализированной лексикой, стратегиями самостоятельного освоения словаря и технологически поддержанной работой с языковым материалом. Х. Бастуркмен уточняет ключевые понятия ESP, подчеркивая, что обучение должно быть ориентировано на учебные и профессиональные языковые потребности студентов и на специализированный английский язык [13]. Т. М. Дуонг на материале технических студентов показывает значимость метакогнитивных, когнитивных и социальных стратегий освоения ESP-лексики [16]. M. Lacková обосновывает потенциал корпусных материалов для обучения профессиональной лексике, поскольку они позволяют работать с частотностью, сочетаемостью и аутентичными контекстами употребления терминов [19]. Х. Ли, анализируя преподавание академического английского в высшей школе, выделяет learner-centered, multimodal и technology-driven strategies как актуальные направления развития языковой подготовки студентов [21].

Анализ исследований показывает, что проблема формирования профессионально ориентированной лексической компетенции сохраняет актуальность. С одной стороны, накоплен значительный теоретический материал по ESP и обучению лексике. С другой стороны, в практической методике не всегда достаточно подробно описаны приемы работы с терминологией конкретных направлений подготовки, в частности с англоязычной лексикой информационной безопасности. Нерешенной остается задача разработки таких заданий, которые помогали бы студенту перейти от запоминания терминов к их осмысленному употреблению в учебно-профессиональной коммуникации.

Таким образом, несмотря на значительное количество исследований по ESP и формированию лексической компетенции, недостаточно разработанным остается вопрос методической организации работы с англоязычной терминологией информационной безопасности в условиях неязыкового вуза. Особенно нуждаются в уточнении приемы перехода от переводного знания термина к его контекстуальному и продуктивному использованию.

Методология и методы исследования

Методологическую основу исследования составили компетентностный, коммуникативно-деятельностный и контекстный подходы. Компетентностный подход позволил рассматривать профессионально ориентированную лексику как компонент иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста. Коммуникативно-деятельностный подход определил необходимость включения студентов в задания, предполагающие не механическое воспроизведение терминов, а их использование в речевой деятельности. Контекстный подход позволил связать работу с лексикой с профессиональными ситуациями, характерными для области информационной безопасности.

В исследовании использовались следующие методы: теоретический анализ научной и методической литературы, педагогическое наблюдение, анализ учебных письменных и переводных работ студентов, классификация типичных лексико-терминологических затруднений, моделирование системы упражнений, качественная интерпретация результатов учебной работы.

Исследование проводилось в течение одного семестра 2025/2026 учебного года и было ориентировано на работу со студентами 2 курса направления подготовки «Информационная безопасность» Финансового университета. В фокусе анализа находились учебные материалы и задания, применяемые в группах общей численностью 57 человек. Данный контингент был выбран потому, что студенты уже обладают базовым уровнем владения английским языком и одновременно начинают активно сталкиваться с профессиональной терминологией своей области.

Эмпирический материал составили 114 учебных работ: 57 письменных фрагментов объяснительного характера и 57 переводных заданий по темам information security, cyber threats, data protection, phishing, authentication, access control, malware, encryption, incident response. Единицей анализа выступал фрагмент работы, в котором

студент использовал или должен был использовать профессионально ориентированную лексическую единицу. При отборе лексики учитывались три признака: частотность термина в учебно-профессиональных текстах, его значимость для понимания темы и потенциальная трудность для русскоязычных студентов.

Анализ студенческих работ проводился по заранее заданной карте лексико-терминологических затруднений. В каждой работе фиксировались случаи терминологической неточности, нарушения лексической сочетаемости, калькирования с русского языка, чрезмерной обобщенности формулировки и слабой связи термина с профессиональной ситуацией. Один фрагмент мог относиться к нескольким категориям, если в нем одновременно проявлялись разные типы затруднений. Количественная обработка данных осуществлялась путем подсчета числа студентов, у которых был выявлен соответствующий тип затруднения; поэтому суммарная доля по категориям превышает 100 %.

Работа строилась в три этапа. На первом этапе проводился отбор учебных текстов и письменных заданий, а также фиксировались повторяющиеся лексико-терминологические ошибки. На втором этапе разрабатывались упражнения, направленные на распознавание значения, освоение сочетаемости и употребление терминов в микроконтекстах. На третьем этапе формулировались критерии оценки профессионально ориентированной лексической компетенции и описывались методические условия ее формирования.

Основной материал исследования и обсуждение результатов

Профессиональная лексика в области информационной безопасности имеет ряд особенностей, которые важно учитывать в преподавании английского языка. Во-первых, значительная часть терминов представляет собой общеупотребительные слова, получающие специальное значение в профессиональном контексте: threat, risk, attack, protection, access, credentials, policy. Во-вторых, многие термины образуют устойчивые словосочетания, и их некорректная сочетаемость сразу делает высказывание неестественным: to commit a data breach, to detect a vulnerability, to gain unauthorized access, to encrypt sensitive data. В-третьих, часть терминов имеет близкие русские соответствия, что приводит к смешению понятий.

В учебной практике особенно часто проявляется трудность разграничения пар security — safety, threat — risk, vulnerability — weakness, data breach — data leakage, authentication — authorization. Например, слово safety студенты иногда используют для обозначения информационной безопасности, хотя в профессиональном контексте обычно требуется security. Слово risk нередко употребляется вместо threat, хотя первое обозначает вероятность и последствия неблагоприятного события, а второе — источник или потенциальную причину угрозы. Подобные различия не всегда очевидны при переводе, поэтому требуют отдельной методической проработки.

Анализ 114 учебных письменных и переводных заданий позволил выделить несколько типичных групп затруднений. Первая группа связана с терминологической неточностью: студент выбирает близкое, но не вполне соответствующее контексту слово. Вторая группа связана с нарушением лексической сочетаемости: термин употребляется сам по себе правильно, но соединяется с нетипичным глаголом или существительным. Третья группа включает дословные кальки с русского языка, например конструкции типа information defense вместо information security или computer virus attack в ситуации, где уместнее malware attack. Четвертая группа связана с чрезмерной обобщенностью: вместо профессионально точного высказывания студент использует фразы hackers are dangerous или data must be protected, не раскрывая, какие именно угрозы, данные или способы защиты имеются в виду. Количественное распределение наиболее частотных трудностей представлено в таблице 1; при этом один студент мог демонстрировать несколько типов затруднений. Поэтому суммарная доля превышает 100 %.

Таблица 1. Распределение типичных лексико-терминологических затруднений студентов

Тип затруднения	*Число студентов с данным типом затруднения*	*Доля от общего числа студентов*
Смешение security и safety	21	36,8 %
Смешение threat и risk	18	31,6 %
Нарушение лексической сочетаемости	32	56,1 %
Калькирование с русского языка	24	42,1 %
Чрезмерно общая лексика вместо профессионально точной	28	49,1 %
Слабая связь термина с профессиональной ситуацией	26	45,6 %

Представленные данные показывают, что наиболее заметной проблемой оказалась не столько нехватка отдельных терминов, сколько их употребление в нехарактерных для английского языка сочетаниях. Более половины студентов допускали ошибки коллокационного характера, а почти половина заменяла профессионально точные формулировки общими словами. Полученные данные позволяют сделать вывод о целесообразности перехода от глоссарного способа работы к контекстному и продуктивному освоению лексики.

Для преодоления указанных трудностей была разработана модель поэтапной работы с профессионально ориентированной лексикой. Ее основная идея состоит в том, что термин должен проходить несколько уровней освоения: узнавание, понимание, соотнесение с близкими понятиями, включение в устойчивое словосочетание, использование в предложении, применение в связном учебно-профессиональном тексте. Такая последовательность позволяет избежать ситуации, когда студент знает перевод слова, но не может употребить его самостоятельно.

Таблица 2. Этапы работы с профессионально ориентированной лексикой

Этап	*Содержание работы*	*Пример учебного действия*
Первичное распознавание	Соотнесение термина с общей темой и базовым значением	Определить, к какой группе относится термин: угрозы, защита, доступ, данные
Уточнение значения	Разграничение близких понятий	Сравнить risk и threat, authentication и authorization
Коллокационная работа	Освоение типичных словосочетаний	Составить выражения: detect vulnerabilities, protect sensitive data
Контекстуализация	Употребление термина в предложении или микротексте	Описать ситуацию phishing attack с использованием 3–4 терминов
Продуктивное применение	Использование профессиональной лексики в письменном или устном высказывании	Написать краткий incident report или explanation paragraph

Первый этап направлен на снятие первичных трудностей понимания. На этом этапе нецелесообразно перегружать студентов большим количеством терминов. Эффективнее работать с небольшими тематическими блоками: threats, protection measures, access and identity, data, incidents. Такая группировка помогает студентам увидеть внутреннюю организацию лексики и не воспринимать профессиональный словарь как случайный набор слов.

Второй этап связан с уточнением значения. Здесь продуктивны задания на сопоставление близких терминов. Например, студентам можно предложить объяснить, почему в выражении password authentication нельзя заменить authentication на authorization, или почему cyber threat и cyber risk не являются полными синонимами. Такие задания требуют не только перевода, но и понимания профессионального содержания.

Третий этап предполагает работу с лексической сочетаемостью. Для студентов важно увидеть, что профессиональная точность проявляется не только в выборе существительного, но и в выборе глагола, прилагательного, предлога. На занятии можно использовать задания, где студент соединяет глаголы prevent, detect, reduce, protect, encrypt, monitor с подходящими существительными. Например, выражения reduce risks, detect malware, prevent unauthorized access, encrypt data, monitor network traffic помогают закрепить термин в речевой модели.

Четвертый этап связан с микроконтекстом. Студентам предлагаются короткие ситуации: сотрудник получил подозрительное письмо; пользователь несколько раз ввел неверный пароль; в организации обнаружена утечка данных; система заблокировала несанкционированный доступ. Задача студента – описать ситуацию с использованием ограниченного набора терминов. Такой формат удобен тем, что он не требует большого текста, но вынуждает выбрать точные лексические средства.

Пятый этап ориентирован на продуктивное применение лексики. На этом этапе студенты выполняют более развернутые задания: пишут краткое объяснение проблемы, составляют рекомендации для сотрудников, описывают инцидент, формулируют правила безопасной работы с данными. Преподаватель оценивает не только грамматическую правильность, но и терминологическую точность, уместность словосочетаний и способность студента избегать чрезмерно общих формулировок.

Таблица 3. Типичные лексико-терминологические затруднения студентов

Тип затруднения	*Проявление в учебной работе*	*Методический прием*
Смешение близких терминов	risk употребляется вместо threat; safety вместо security	Сравнительные мини-задания и контрастивные пары
Нарушение сочетаемости	protect risks, make encryption, do authentication	Коллокационные таблицы и подбор глагола к термину
Калькирование с русского языка	information defense, secret data в неподходящем контексте	Редактирование неудачных фраз и поиск естественной английской формулировки
Слишком общая лексика	bad programs, dangerous people, problems with data	Замена общих слов профессиональными терминами
Слабая контекстуализация	термины перечисляются без связи с ситуацией	Микрокейсы и короткие профессиональные сценарии

Особое место в предложенной модели занимает работа с ошибками. Ошибка рассматривается не как формальный недостаток, а как материал для анализа. Например, если студент пишет The company must protect risks, преподаватель может не просто исправить выражение на reduce risks или manage risks, а предложить группе объяснить, почему глагол protect сочетается с data, systems, users, но не с risks. Такой способ работы помогает студентам осознать системность английской профессиональной лексики.

Еще один важный прием — построение мини-глоссария не по алфавиту, а по смысловым блокам и сочетаемости. Традиционный список терминов часто выглядит так: access — доступ, attack — атака, breach — нарушение, encryption — шифрование. Более продуктивным является формат, где термин сразу включен в выражение и контекст: unauthorized access to a system, phishing attack, data breach, encryption of sensitive data. Такой глоссарий ближе к реальному использованию языка.

Для самостоятельной работы студентам можно предложить задание «термин в трех контекстах». Студент выбирает один термин, например vulnerability, и составляет три предложения: определение, пример ситуации и рекомендацию. Например: A vulnerability is a weakness in a system. Attackers can exploit a vulnerability to gain access to data. Companies should regularly scan systems to detect vulnerabilities. Такое задание помогает перейти от перевода к употреблению.

Важным условием является связь профессиональной лексики с жанрами учебно-профессионального общения. Для направления «Информационная безопасность» целесообразно использовать такие жанры, как краткое предупреждение для сотрудников, описание инцидента, фрагмент инструкции, объяснение угрозы, рекомендация по защите данных. В каждом жанре профессиональная лексика выполняет разную функцию: в инструкции — регламентирующую, в описании инцидента — информативную, в рекомендации — аргументирующую.

Оценивание профессионально ориентированной лексической компетенции также должно быть многоаспектным. Недостаточно проверять, сколько терминов студент запомнил. Необходимо учитывать точность значения, сочетаемость, контекстуальную уместность, разнообразие лексики и способность исправлять собственные ошибки. Поэтому в исследовании предложены критерии, которые могут применяться при оценке письменных заданий.

Таблица 4. Критерии оценки профессионально ориентированной лексической компетенции

Критерий	*Содержание критерия*	*Показатель сформированности*
Терминологическая точность	выбор термина соответствует профессиональному смыслу	студент различает близкие понятия и избегает смысловой подмены
Лексическая сочетаемость	термин употребляется в типичных английских коллокациях	студент использует естественные сочетания глагола и существительного
Контекстуальная уместность	лексика соответствует ситуации, теме и жанру	студент выбирает слова с учетом коммуникативной задачи
Продуктивность употребления	термины включаются в связное высказывание	студент использует лексику не списком, а в тексте
Редактирование	студент замечает и исправляет лексические неточности	студент может объяснить, почему правка необходима

Предложенные критерии позволяют оценивать не только итоговый текст, но и процесс работы студента с лексикой. Например, студент может использовать ограниченное количество терминов, но сделать это точно и уместно. В таком случае качество работы будет выше, чем при механическом включении большого числа специальных слов без связи с содержанием. Это особенно важно для студентов, которые стремятся показать «профессиональность» текста за счет терминологической насы-

щенности, но при этом теряют ясность высказывания.

В качестве примера учебного задания можно предложить студентам короткий текст с намеренно включенными лексическими неточностями: The company should protect risks and stop dangerous programs. Workers must use safety rules to avoid hacker problems. Студенты должны заменить общие или неверные выражения профессионально корректными: The company should reduce cyber risks and prevent malware attacks. Employees must follow security policies to avoid phishing and unauthorized access. Такое задание одновременно развивает терминологическую точность и навык редактирования.

Другой тип задания связан с восстановлением коллокаций. Студентам предлагается список глаголов и существительных: detect, prevent, encrypt, monitor, reduce; vulnerabilities, unauthorized access, sensitive data, network traffic, risks. Задача состоит не только в соединении слов, но и в составлении предложений, связанных с профессиональной ситуацией. Например: Security teams monitor network traffic to detect suspicious activity. Такой формат переводит лексику из пассивного знания в продуктивное употребление.

Для развития письменной речи целесообразно использовать задание «объяснение для неспециалиста». Студент должен объяснить один профессиональный термин простым английским языком, не теряя точности. Например, phishing can be described as an attempt to trick users into giving their passwords or other confidential information. Это задание важно потому, что будущий специалист по информационной безопасности должен уметь говорить о сложных угрозах понятно для сотрудников организации, не имеющих технической подготовки.

Методическая ценность предложенной модели состоит в том, что она позволяет постепенно усложнять работу с лексикой. На начальном этапе студент учится узнавать термин и отличать его от близких слов. Затем он осваивает сочетаемость и типичные контексты. После этого переходит к собственному высказыванию и редактированию. Такая последовательность особенно важна для неязыкового вуза, где время на изучение английского языка ограничено, а профессиональная насыщенность материала достаточно высока.

Результатом исследования является типология лексико-терминологических трудностей и система методических приемов, ориентированных на их преодоление. Выделенные трудности показывают, что главная проблема студентов связана не столько с отсутствием отдельных слов, сколько с недостаточным пониманием их профессионального употребления. Следовательно, эффективная работа с лексикой должна быть направлена на развитие точности, сочетаемости и контекстуальной уместности.

Выводы и перспективы дальнейшего исследования

Проведенное исследование, основанное на анализе 114 учебных письменных и переводных работ студентов, позволило обосновать методические условия формирования профессионально ориентированной лексической компетенции у студентов направления «Информационная безопасность» при обучении английскому языку. Поставленная цель достигнута: определены особенности англоязычной терминологии данной предметной области, описаны типичные лексико-терминологические затруднения студентов, предложена модель поэтапной работы с профессиональной лексикой и разработаны критерии ее оценки.

Первый вывод состоит в том, что профессиональная лексика информационной безопасности требует специальной методической организации. Ее нельзя эффективно осваивать только через переводные списки, поскольку значительная часть трудностей возникает на уровне разграничения близких понятий, лексической сочетаемости и употребления термина в профессиональном контексте.

Второй вывод заключается в том, что работа с лексикой должна строиться от понимания значения к продуктивному использованию. Наиболее значимыми этапами являются контрастивное сопоставление терминов, освоение коллокаций, работа с микрокейсами, редактирование неточных формулировок и создание собственных учебно-профессиональных высказываний.

Третий вывод связан с необходимостью оценивать не только количество усвоенных терминов, но и качество их использования. Для этого целесообразно учитывать терминологическую точность, сочетаемость, контекстуальную уместность, продуктивность употребления и способность студента объяснять внесенные исправления.

Практические рекомендации состоят в следующем: при обучении студентов направления «Информационная безопасность» следует группировать лексику по смысловым блокам, использовать профессиональные микроконтексты, включать задания на различение близких понятий, формировать коллокационные мини-глоссарии, регулярно предлагать упражнения на редактирование лексических оши-

бок и связывать работу с терминологией с жанрами учебно-профессиональной коммуникации.

Перспективы дальнейших исследований связаны с количественной проверкой эффективности предложенной модели, расширением корпуса студенческих письменных работ, сопоставлением трудностей студентов разных направлений подготовки и разработкой электронного глоссария по английской терминологии информационной безопасности для учебных целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2006. – 336 с.

3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2004. – 384 с.

4. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1991. – 223 с.

5. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2009. – 272 с.

6. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования: психолого-педагогический и технологический аспекты / И. В. Роберт. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.

7. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – Москва : Просвещение, 2008. – 239 с.

8. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс / Е. Н. Соловова. – Москва : АСТ : Астрель, 2008. – 272 с.

9. Сысоев, П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании / П. В. Сысоев. – Москва : Либроком, 2013. – 264 с.

10. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – Москва : Эйдос, 2013. – 73 с.

11. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А. Н. Щукин. – Москва : Филоматис, 2006. – 480 с.

12. Basturkmen, H. Developing Courses in English for Specific Purposes / H. Basturkmen. – London : Palgrave Macmillan, 2010. – 157 p.

13. Basturkmen, H. Core Concepts in English for Specific Purposes / H. Basturkmen. – Cambridge : Cambridge University Press, 2025. – DOI: 10.1017/9781009376723.

14. Coxhead, A. A New Academic Word List / A. Coxhead // TESOL Quarterly. – 2000. – Vol. 34, No. 2. – P. 213–238. – DOI: 10.2307/3587951.

15. Dudley-Evans, T. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach / T. Dudley-Evans, M. J. St John. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 301 p.

16. Duong, T. M. Insights into ESP Vocabulary Learning Strategies Used by Vietnamese Tertiary Students / T. M. Duong // Journal of Language and Education. – 2022. – Vol. 8, No. 1. – P. 38–49. – DOI: 10.17323/jle.2022.10924.

17. Hutchinson, T. English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 183 p.

18. Hyland, K. English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book / K. Hyland. – London : Routledge, 2006. – 356 p.

19. Lacková, M. Teaching ESP Vocabulary with the Application of Corpus-Based Materials at Universities: A Rapid Review of Literature / M. Lacková // Arab World English Journal. – 2025. – Vol. 16, No. 4. – P. 273–288. – DOI: 10.24093/awej/vol16no4.16.

20. Laufer, B. Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production / B. Laufer, P. Nation // Applied Linguistics. – 1995. – Vol. 16, No. 3. – P. 307–322. – DOI: 10.1093/applin/16.3.307.

21. Li, H. Teaching Academic English in Higher Education: Strategies and Challenges / H. Li // Frontiers in Education. – 2025. – Vol. 10. – Article 1559307. – DOI: 10.3389/feduc.2025.1559307.

22. Nation, I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language / I. S. P. Nation. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 477 p.

REFERENCES

1. Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy: teoriya i praktika obucheniya yazykam = New dictionary of methodological terms and concepts: theory and practice of language teaching. Moscow: IKAR, 448 p.

2. Galskova, N. D., Gez, N. I. (2006). Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika = Theory of foreign language teaching. Linguodidactics and methodology. Moscow: Akademiya, 336 p.

3. Zimnyaya, I. A. (2004). Pedagogicheskaya psikhologiya = Educational psychology. Moscow: Logos, 384 p.

4. Passov, E. I. (1991). Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu = Communicative method of teaching foreign language speaking. Moscow: Prosveshchenie, 223 p.

5. Polat, E. S., Bukharkina, M. Yu., Moiseeva, M. V., Petrov, A. E. (2009). Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya = New pedagogical and information technologies in the education system. Moscow: Akademiya, 272 p.

6. Robert, I. V. (2014). Teoriya i metodika informatizatsii obrazovaniya: psikhologo-pedagogicheskiy i tekhnologicheskiy aspekty = Theory and methodology of education informatization: psychological, pedagogical and technological aspects. Moscow: BINOM. Laboratoriya znaniy, 398 p.

7. Solovova, E. N. (2008). Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lektsiy = Methods of teaching foreign languages: basic lecture course. Moscow: Prosveshchenie, 239 p.

8. Solovova, E. N. (2008). Metodika obucheniya inostrannym yazykam: prodvinutyy kurs = Methods of teaching foreign languages: advanced course. Moscow: AST: Astrel, 272 p.

9. Sysoev, P. V. (2013). Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii = Information and communication technologies in linguistic education. Moscow: Librokom, 264 p.

10. Khutorskoy, A. V. (2013). Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii = Competence-based approach in education. Moscow: Eidos, 73 p.

11. Shchukin, A. N. (2006). Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika = Teaching foreign languages: theory and practice. Moscow: Filomatis, 480 p.

12. Basturkmen, H. (2010). Developing courses in English for specific purposes. London: Palgrave Macmillan, 157 p.

13. Basturkmen, H. (2025). Core concepts in English for specific purposes. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009376723

14. Coxhead, A. (2000). A new academic word list. TESOL Quarterly, 34(2), 213–238. https://doi.org/10.2307/3587951

15. Dudley-Evans, T., St John, M. J. (1998). Developments in English for specific purposes: A multidisciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 301 p.

16. Duong, T. M. (2022). Insights into ESP vocabulary learning strategies used by Vietnamese tertiary students. Journal of Language and Education, 8(1), 38–49. https://doi.org/10.17323/jle.2022.10924

17. Hutchinson, T., Waters, A. (1987). English for specific purposes: A learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 183 p.

18. Hyland, K. (2006). English for academic purposes: An advanced resource book. London: Routledge, 356 p.

19. Lacková, M. (2025). Teaching ESP vocabulary with the application of corpus-based materials at universities: A rapid review of literature. Arab World English Journal, 16(4), 273–288. https://doi.org/10.24093/awej/vol16no4.16

20. Laufer, B., Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. Applied Linguistics, 16(3), 307–322. https://doi.org/10.1093/applin/16.3.307

21. Li, H. (2025). Teaching academic English in higher education: strategies and challenges. Frontiers in Education, 10, 1559307. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1559307

22. Nation, I. S. P. (2001). Learning vocabulary in another language. Cambridge: Cambridge University Press, 477 p.

УДК 37.013.83
ББК Ч432.024 ГРНТИ 14.35.07 Код ВАК 5.8.7

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ КВАЛИМЕТРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ ГОТОВНОСТИ ВЕТЕРАНОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рожков Илья Вячеславович,
SPIN-код: 8148-7322
кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры маркетинга, ведущий научный сотрудник института управленческих исследований и консалтинга факультета «Высшая школа управления», Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Российская Федерация, г. Москва, irojkov@fa.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: квалиметрическая модель; готовность к обучению; ветераны СВО; непрерывное образование; андрагогика; обучение взрослых; метакогнитивная информированность; травмоинформированная практика

АННОТАЦИЯ. Проблема исследования: как перевести конструкт «готовность ветерана специальной военной операции (СВО) к обучению» из интуитивно употребляемой категории в измеримую плоскость, если сложившаяся традиция изучения адаптации ветеранов носит преимущественно описательный характер и не располагает стандартизированным диагностическим аппаратом? Цель исследования – теоретическое обоснование и концептуальное описание квалиметрической модели оценки готовности ветеранов СВО к обучению в системе непрерывного образования. Методология и методы: модель строится на синтезе квалиметрии в образовании, педагогики взрослых (андрагогики) и травмоинформированной практики; применялись теоретический анализ и синтез, сравнительно-сопоставительный метод, концептуальное моделирование, квалиметрическое конструирование шкал и экспертные процедуры обоснования весовых коэффициентов. Основные результаты: разработана трехкомпонентная структура метакогнитивной информированности обучающегося (структурная, процедурная и стратегическая мета-информация); определены четыре частных индекса – глубины метакогнитивной информированности, доступности информационно-образовательных каналов, проактивного педагогического сопровождения и удовлетворенности метакогнитивным обеспечением; предложены измерительные шкалы, правила нормализации, интегральный индекс готовности с базовой конфигурацией весов 0,40/0,25/0,20/0,15 и трехуровневая интерпретационная шкала. Научная новизна заключается в первой интегративной концептуальной модели готовности ветеранов к обучению, в методологической процедуре перевода латентного педагогического конструкта в измеримую плоскость и в теоретическом прототипе диагностического инструмента. Практическая значимость состоит в возможности адресного проектирования педагогического сопровождения особой социальной группы, теоретическая – в операционализации андрагогических и травмоинформированных требований средствами квалиметрии. Содержательный вывод: предложенная модель образует концептуальную архитектуру, конструктивно подготовленную к эмпирической валидации, которая определена как перспектива дальнейших исследований.

БЛАГОДАРНОСТИ: статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Рожков, И. В. Концептуальная квалиметрическая модель оценки готовности ветеранов специальной военной операции к обучению в системе непрерывного образования / И. В. Рожков // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 296–309.

A CONCEPTUAL QUALIMETRIC MODEL FOR ASSESSING THE READINESS OF SPECIAL MILITARY OPERATION VETERANS FOR LEARNING IN THE SYSTEM OF LIFELONG EDUCATION

Rozhkov Ilya Vyacheslavovich,
Candidate of Economics, Associate Professor, Associate Professor of the Marketing Department, Leading Researcher of Institute of Management Research and Consulting of the Faculty of the Higher School of Management, Financial University under the Government of the Russian Federation, Russian Federation, Moscow

KEYWORDS: qualimetric model; readiness for learning; SMO veterans; lifelong education; andragogy; adult education; metacognitive awareness; trauma-informed practice

ABSTRACT. Research problem: how can the construct of “readiness of a Special Military Operation veteran for learning” be translated from an intuitively used category into a measurable plane, given that the established tradition of studying veterans' adaptation remains predominantly descriptive and lacks a standardized diagnostic apparatus? The aim of the study is to substantiate theoretically and describe conceptually a qualimetric model for assessing the readiness of SVO veterans for learning within the system of lifelong education. Methodology and methods: the model is built on a synthesis of qualimetry in education, andragogy and trauma-informed practice; theoretical analysis and synthesis, the comparative method, conceptual modeling, qualimetric construction of scales and expert procedures for justifying weight coefficients are applied. The main results: a three-component structure of learners' metacognitive awareness (structural, procedural and strategic meta-information) is developed; four partial indices are defined – the depth of metacognitive awareness, the accessibility of information and educational channels, proactive pedagogical support, and satisfaction with metacognitive provision; measurement scales, normalization rules, an integral readiness index with a baseline weight configuration of 0.40/0.25/0.20/0.15, and a three-level interpretive scale are proposed. The scientific novelty lies in the first inte-

© Рожков И. В., 2026

grative conceptual model of veterans' readiness for learning, in a methodological procedure for translating a latent pedagogical construct into a measurable plane, and in a theoretical prototype of a diagnostic instrument. The practical significance consists in the possibility of designing targeted pedagogical support for a particular social group; the theoretical significance lies in operationalizing andragogical and trauma-informed requirements by means of qualimetry. In conclusion, the proposed model constitutes a conceptual architecture constructively prepared for empirical validation, which is identified as a prospect for further research.

ACKNOWLEDGEMENTS: This article is based on the results of research conducted with budget funding under a state assignment to the Financial University under the Government of the Russian Federation.

FOR CITATION: Rozhkov, I. V. (2026). A Conceptual Qualimetric Model for Assessing the Readiness of Special Military Operation Veterans for Learning in the System of Lifelong Education. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 296–309.

Постановка проблемы и обоснование ее актуальности

Сегодня непрерывное образование – это не просто педагогическая концепция, а фундаментальный принцип жизни современного человека. Регулярное обучение стало нормой профессионального развития, а не разовым событием. Рост числа исследований в области lifelong learning подтверждает, что экономика знаний требует от специалистов гибкости и способности самостоятельно управлять своим развитием [1; 2]. Российская педагогика активно адаптируется к этим вызовам, развивая компетентностный подход в стандартах [3; 4] и концепции стратегий непрерывного обучения [5]. Однако новая реальность ставит перед нами сложную задачу. Образовательная система должна не просто предоставлять доступ к знаниям, но и уметь диагностировать готовность взрослого к обучению. Только понимая этот уровень, можно выстроить эффективную и адресную поддержку обучающегося.

Это требование особенно обостряется с ветеранами специальной военной операции. Их образовательная траектория – двойная: и канал профессиональной переподготовки, и механизм ресоциализации. Специфику этой группы взрослых обучающихся задает контраст сильных и уязвимых сторон. Сильная сторона понятна – это зрелые, мотивированные и дисциплинированные люди с богатым жизненным опытом и потребностью в осмысленной гражданской перспективе. Уязвимая сторона иная: длительный перерыв в учебе, непривычные академические регламенты и цифровые образовательные платформы, повышенное психологическое напряжение от травматического опыта [6; 7]. Ветераны привыкли к четким задачам и понятным правилам. В образовательной среде они спотыкаются о другую логику. Достаточно инструкциям быть неполными – и обучающийся отказывается от учебы еще на старте. Аналогично работает размытость критериев оценки и избыточный информационный шум. Поэтому критическим условием успеха становится метакогнитивная информированность – четкое понимание того, как устроено обучение, как выставляются оценки и какая поддержка доступна.

Здесь же обнаруживается противоречие. Система непрерывного образования нуждается в инструментах для оценки готовности ветеранов, но существующие исследования остаются описательными и не дают стандартизированных методов измерения. Отсюда исследовательский вопрос: каким должен быть научный измерительный аппарат, превращающий понятие «готовность ветерана к обучению» из интуитивного представления в объективный измеримый показатель? Раздел 3 показывает, что решение этой задачи разбросано по трем областям – квалиметрии, андрагогике, травмоинформированной педагогике – но целостной модели пока нет.

Цель исследования – теоретически обосновать и концептуально описать квалиметрическую модель, которая оценивает готовность ветеранов СВО к обучению в системе непрерывного образования.

Объект исследования – процесс оценки готовности взрослых к освоению образовательных программ. Предметом выступает квалиметрическая модель, построенная на диагностике метакогнитивной информированности. Такой подход позволяет трактовать готовность не как статичное состояние личности, а как результат взаимодействия обучающегося с образовательной средой, подлежащий математическому описанию (квалиметрической формализации).

Чтобы прийти к этой цели, мы поставили четыре *задачи*:

1. Объединить теорию метапознания с андрагогикой и выстроить единый понятийный фундамент.
2. Выделить конкретные критерии, опираясь на структуру мета-информации.
3. Прописать саму «математику» процесса: как именно измерять, какие шкалы использовать и как обрабатывать данные.
4. Сформулировать, какой вклад эта модель вносит в современную педагогику.

Логика решения задач повторяет процесс создания измерительного инструмента. Сначала определяется содержание поня-

тия, затем выделяются критерии, и только после этого выстраиваются расчетные схемы и правила интерпретации результатов.

Анализ последних исследований и публикаций по проблеме

Первое направление исследований посвящено адаптации ветеранов к мирной жизни. В отечественной науке сложилась глубокая, но преимущественно описательная традиция. Изучены механизмы ресоциализации [8], психологические технологии реабилитации ветеранов и их семей [7], специфика адаптации студентов с боевым опытом к вузовской среде [6]. Исследованы как общие факторы социальной адаптации [9], так и особенности социализации ветеранов с ПТСР [10]. Международные лонгитюдные исследования дополняют эту картину, подтверждая, что успех перехода к гражданской жизни напрямую зависит от качества образовательных программ [11].

Несмотря на высокую содержательность, эти работы имеют существенный пробел, выраженный в том, что они фокусируются на описательных и рекомендательных выводах, не выделяя измеримых характеристик готовности ветерана к обучению и не предлагая инструментов для их стандартизированной диагностики.

Второе направление связано с изучением метапознания и обучения взрослых. Понятие метапознания введено Дж. Флейвеллом, определявшим метакогниции как знания человека о собственных познавательных процессах и способность управлять ими [12, p. 906]; А. Браун развернула его в структуру из метакогнитивных знаний и метакогнитивной регуляции [13]. В отечественной психологии структура метакогнитивных процессов личности раскрыта А. В. Карповым и И. М. Скитяевой [14], роль интеллектуальной рефлексии в организации мышления – М. А. Холодной [15], содержание метакогнитивных способностей личности – в последующих работах [16]. Классические допущения М. Ноулза о взрослом обучающемся [17], сохраняющие эвристический потенциал и в современных интерпретациях [18], задают нормативное ядро андрагогики: автономность субъекта, опора на опыт, практическая ориентация, внутренняя мотивация. Тем не менее андрагогические принципы используются преимущественно как декларативные ориентиры проектирования программ – до операционального измерительного уровня они не доведены.

Третье направление образует квалиметрия в образовании и методология измерения педагогических конструктов. Квалиметрию трактуют как науку о количественной оценке качества педагогических объектов и процессов [19; 20]. Ее аппарат развивается применительно к качеству обучения и образовательных систем [21; 22], включая опыт квалиметрической оценки деятельности образовательных организаций [23]. Процедуры получения и согласования экспертных суждений поставлены на строгую основу теорией педагогической экспертизы [24]. В международной практике глубоко разработана методология перевода сложных педагогических и психологических конструктов в измеримую плоскость – от теории психометрической валидности и надежности оценочных инструментов [25] до систематизации доказательств валидности при построении аргументации валидации [26] и требований к использованию теории при проектировании исследовательских процедур [27].

Сопоставление этих трех направлений позволяет выделить нерешенные задачи проблемы. Во-первых, конструкт «готовность к обучению» применительно к ветеранам остается интуитивной категорией: существующие исследования описывают адаптацию и проектируют программы психосоциальной поддержки, но не дают измеримых стандартизированных подходов к оценке готовности. Во-вторых, эффективной диагностике мешает ряд методологических барьеров:

1. Отсутствие операционализации. Принципы андрагогики и требования травмоинформированной практики пока не переведены в измеримые параметры.

2. Методологический разрыв. Несмотря на развитый инструментарий, квалиметрия в образовании ранее не рассматривала готовность ветеранов как специфический объект исследования. При этом в психометрической традиции нет механизма объединения (агрегации) частных показателей в единую интегральную оценку – такой механизм характерен именно для квалиметрического подхода.

Возникает противоречие. Система непрерывного образования нуждается в объективной оценке готовности ветеранов, но теоретически обоснованного аппарата для такой диагностики пока нет. Настоящая статья восполняет этот разрыв на теоретико-методологическом уровне.

Методология и методы исследования

Методологическую базу нашего исследования составляет принцип междисциплинарного синтеза, реализованный через четыре взаимодополняющие линии. В основе данной работы лежит квалиметрический подход, который позволяет перевести качественные педагогические характери-

стики в количественную форму, сохраняя при этом возможность их содержательной интерпретации [19; 20; 21].

Теория педагогической экспертизы определяет корректные процедуры получения и согласования экспертных суждений, необходимых для обоснования весовых коэффициентов [24]. Теория обучения взрослых (андрагогика) фиксирует допущения об автономности, опыте и практической ориентации взрослого обучающегося, подлежащие учету при конструировании диагностических заданий [17; 18]. Травмоинформированная практика ресоциализации требует проектировать образовательную среду с учетом возможных последствий травматического опыта [7]. Интеграция названных линий осуществляется в форме концептуального моделирования: содержательные положения каждой линии переводятся в структурные элементы модели – компоненты, индексы, шкалы и правила агрегации.

В исследовании применен комплекс теоретических методов: систематический анализ педагогической, психологической и квалиметрической литературы; сравнительно-сопоставительный анализ подходов к оценке готовности к обучению и методологии оценки информированности социальных групп; обобщение и абстрагирование при формировании категориального аппарата; концептуальное моделирование как ведущий метод конструирования архитектуры модели; квалиметрический метод – при построении шкал, правил нормализации и интегральной агрегации; метод экспертных оценок – при выборе способа обоснования весовой конфигурации и формулировании требований к экспертной процедуре (метод Дельфи, парные сравнения и анализ иерархий определены как процедуры, подлежащие применению на этапе эмпирической валидации).

Ход исследования включал пять последовательных этапов. На первом этапе выполнен проблемно-тематический анализ источников, опубликованных в отечественных и международных рецензируемых изданиях, и зафиксирован разрыв между потребностью в диагностике готовности ветеранов к обучению и отсутствием измерительного аппарата (раздел 3). На втором этапе проведен междисциплинарный синтез понятийного аппарата: категории метапознания, андрагогики и квалиметрии согласованы в единой системе определений (подраздел 5.2). На третьем этапе сконструирована архитектура модели по схеме «содержательное ядро – измерительная оболочка» (подраздел 5.3). На четвертом этапе осуществлена операционализация: построены расчетные схемы четырех индексов, правила нормализации, интегральная формула и интерпретационная шкала (подразделы 5.4, 5.5). На пятом этапе определены границы теоретического результата и программа его будущей эмпирической валидации (раздел 6). Достоверность результата обеспечивалась опорой на верифицируемые источники, воспроизводимостью логики построения модели и соответствием проектируемого инструмента международным требованиям к качеству измерений [25; 27].

Изложение основного материала исследования

Идея (гипотеза) исследования. В основу нашего исследования положена идея рассмотрения готовности ветерана СВО к обучению как системного свойства, возникающего в процессе взаимодействия обучающегося и образовательной среды. В данной модели субъектная сторона взаимодействия описывается трехкомпонентной структурой метакогнитивной информированности, а средовая – четырьмя измеримыми факторами трансляции мета-информации.

Научная новизна предложенного подхода раскрывается в трех ключевых аспектах:

1. Двусторонность диагностики. В отличие от существующих решений, оцениваются одновременно и обучающийся, и образовательная среда. Это позволяет избежать ложной констатации «неготовности» студента, когда реальная причина – в непрозрачности информационного обеспечения среды.

2. Операциональность. Каждый выявленный фактор снабжен конкретной расчетной схемой и шкалой. Инструмент переводится тем самым из разряда рекомендательных ориентиров в разряд точных диагностических средств.

3. Специфическая направленность. Методология учитывает принципы андрагогики и травмоинформированного подхода. Инструментарий проектируется с учетом особенностей взрослого обучающегося с опытом травматического стресса, для которого предсказуемость образовательной среды является необходимым условием успешного обучения.

Теоретическая гипотеза исследования формулируется следующим образом: если мета-информация структурного, процедурного и стратегического типа доступна обучающемуся, предъявляется упреждающе и принимается им, то агрегированная по четырем частным индексам интегральная оценка отражает реальную способность ветерана к метакогнитивной самоорганизации в образовательном процессе и позволя-

ет прогнозировать его академическую адаптацию. Гипотеза задает и программу своей будущей проверки – от экспертной оценки содержательной валидности диагностических кейсов до психометрического анализа индексов. Научная новизна работы носит трехуровневый характер: теоретическая новизна состоит в разработке первой интегративной концептуальной модели готовности ветеранов СВО к обучению, объединяющей квалиметрию, андрагогику и травмоинформированную практику в единой рамке; методологическая – в процедуре перевода латентного конструкта «готовность к обучению» в измеримую плоскость через систему индексов, шкал и правил взвешивания; практическая – в создании теоретического прототипа диагностического инструмента, пригодного к последующей эмпирической валидации.

Понятийный аппарат модели. Центральной категорией модели выступает готовность ветерана СВО к обучению – интегративное состояние субъекта, обеспечивающее его способность к упреждающей метакогнитивной самоорганизации в образовательном процессе: постановке учебных целей, выбору стратегии освоения материала, контролю продвижения и своевременной коррекции. Как любой латентный педагогический конструкт, готовность не поддается непосредственному наблюдению: она проявляется в множестве поведенческих, когнитивных и перцептивных индикаторов и потому требует опосредованного измерения. Отсюда принципиальная установка модели: готовность к обучению – многомерная категория, не сводимая ни к отдельному знаниевому тесту, ни к мотивационному опроснику. Задача квалиметрии – построить такую систему индикаторов, которая сохранила бы содержательную полноту конструкта и одновременно позволила получать численно выраженный, сопоставимый результат.

Как показано в разделе 3, метакогнитивные процессы изучены в психологии разносторонне – от классических работ Дж. Флейвелла и А. Браун до отечественных исследований метакогнитивных способностей [12; 13; 14; 15; 16]. Опираясь на эту традицию, в модели применяется рабочее определение: метакогнитивная информированность – степень осведомленности и глубина понимания обучающимся целей, логики, регламентов, процедур и стратегических ресурсов образовательного процесса, соединенная со способностью регулировать учебную деятельность на основе этого понимания. Данная категория служит механизмом, связывающим общую готовность обучающегося с конкретными характеристиками образовательной среды. Так, обучающийся с высоким уровнем информированности не просто механически выполняет задания, а активно анализирует собственный процесс обучения, выявляет неэффективные стратегии и корректирует свою работу.

В качестве связующего звена между педагогической средой и когнитивной сферой субъекта мы используем категорию **мета-информации**. Если предметная информация отвечает на вопрос *«что именно изучается»*, то мета-информация объясняет, *«как организован процесс освоения»*: от целей и структуры курса до алгоритмов выполнения заданий, критериев оценивания и правил взаимодействия. Данная категория была заимствована из квалиметрической методологии оценки информированности социальных групп [28; 29]. В рамках нашего подхода образовательный процесс рассматривается как высокотехнологичная социальная услуга, а информированность обучающегося – как измеримый показатель качества взаимодействия среды и субъекта.

Для ветеранов СВО мета-информационное измерение приобретает критическое значение. В этом контексте предсказуемость и четкая структурированность среды становятся факторами психологической безопасности, в то время как информационный дефицит может стать сигналом для прекращения обучения.

Понятийный аппарат модели сознательно выстроен в логике андрагогики. Классические допущения М. Ноулза о взрослом обучающемся [17] задают пять ориентиров: самосознание взрослого как автономного субъекта; личный опыт как ресурс обучения; готовность учиться тогда, когда знание необходимо для решения реальных жизненных задач; практическая ориентация обучения; внутренняя мотивация. У каждого из допущений есть прямой квалиметрический эквивалент. Уважение к автономности требует прозрачности правил и свободы выбора, а значит – измерения доступности каналов и проактивности сопровождения. Опора на опыт предполагает диагностические задания, построенные на материале реальных ситуаций. Практическая ориентация задает требование содержательной валидности кейс-тестов. Мотивационная устойчивость отражается перцептивно-оценочными индикаторами. Тем самым положения андрагогики не декларируются на словах, а встраиваются в саму измерительную архитектуру модели.

Завершая описание понятийного аппарата, зафиксируем терминологическую дифференциацию, соблюдаемую далее. Диагностика – процесс выявления актуального состояния метакогнитивной информиро-

ванности обучающегося; оценка – результат количественного измерения этого состояния, выраженный в индексах; квалиметрическая модель – совокупность методологических принципов, диагностических процедур и оценочных шкал, связывающих диагностику с оценкой. Такое разграничение устраняет смешение процессуального и результативного аспектов измерения на всем протяжении построения модели.

Структура критериев модели. Ядро модели образует трехкомпонентная структура метакогнитивной информированности, развернутая по трем предметным полям мета-информации (рис.). Структурная мета-информация (смысловой вектор) формирует у обучающегося «карту знаний»: понимание целей обучения, осознание связей между темами и модулями, видение того, как осваиваемое знание встроится в будущую профессиональную деятельность. Процедурная мета-информация (технологический вектор) снимает операциональную неопределенность и снижает учебный стресс: это понятные алгоритмы выполнения заданий, прозрачные критерии оценивания, ясные правила академического взаимодействия с преподавателями и сокурсниками. Стратегическая мета-информация (вектор самоорганизации) обеспечивает управление собственными ресурсами: знание графика и контрольных точек, осведомленность о доступных ресурсах поддержки, умение распределять нагрузку и восстанавливать работоспособность. Для ветерана, вернувшегося к учебе после длительного перерыва, три вектора в совокупности отвечают на главный практический вопрос – что, как и с помощью чего ему предстоит осваивать.



Рис. Концептуальная архитектоника квалиметрической модели метакогнитивной информированности

Онтологический статус трех компонентов требует уточнения. Это не уровни и не этапы освоения, а три взаимодополняющих предметных поля, в которых разворачивается взаимодействие обучающегося с образовательной средой: они отвечают на вопрос «о чем предоставляется информация», а не «как она усвоена». Различие между компонентами предметно, а не уровнево: структурная мета-информация раскрывает архитектуру знания, процедурная – алгоритмы и критерии деятельности, стратегическая – ресурсы и временные стратегии. Выделение именно этих трех полей не произвольно: оно воспроизводит классическую триаду метакогнитивных знаний – декларативное знание (что и зачем изучается), процедурное знание (как действовать) и условное стратегическое знание (когда, почему и какими средствами) [12; 13]. Трехкомпонентная структура наследует теоретически обоснованную архитектуру метапознания, и именно это наследование обеспечивает содержательную валидность всей диагностической конструкции.

Отношение между тремя содержательными компонентами и четырьмя измерительными индексами выстраивается по схеме «содержательное ядро – измерительная оболочка». Компоненты описывают объект диагностики – содержание мета-информации в трех аспектах. Индексы задают операциональные ракурсы его измерения: глубину понимания этого содержания обучающимся (когнитивный результат), доступность каналов, через которые

оно транслируется (средовой фактор), своевременность его предъявления (процессуальный фактор) и субъективное качество его восприятия (перцептивно-оценочный фактор). Ядро и оболочка не дублируют, а взаимно дополняют друг друга: модель оценивает не «качество информации» само по себе и не абстрактное состояние сознания, а степень соответствия между тем, насколько мета-информация доступна и структурирована во внешней среде, и тем, насколько она реально осознана и освоена обучающимся. Состав критериев и их связь с измерительным аппаратом обобщены в таблице 1.

Таблица 1. Система критериев и измерительных индексов концептуальной квалиметрической модели

Компонент (критерий) модели	*Измерительный индекс*	*Объект квалиметрической диагностики*	*Измерительная процедура и шкала*
Структурная, процедурная и стратегическая мета-информация (содержательное ядро модели)	$I_{гмк}$	Глубина объективно правильного понимания целей, логики, процедурных правил и критериев оценивания образовательного курса	Стандартизированное кейс-тестирование: вопросы закрытой формы на материале всех трех компонентов; нормированная доля верных ответов, шкала 0–100 %
Информационно-образовательная среда (средовой фактор)	$I_{диипед}$	Доступность, удобство и оперативность каналов трансляции мета-информации	Анкетная оценка каждого канала по шкале Лайкерта 1–5 с нормализацией к шкале 0–100 %
Педагогическое сопровождение (процессуальный фактор)	$I_{пипед}$	Упреждающий характер предъявления мета-информации к ключевым академическим событиям	Фиксация фактов проактивного информирования; их доля от общего числа диагностических этапов, шкала 0–100 %
Дидактическое мета-обеспечение (перцептивно-оценочный фактор)	$I_{умо}$	Субъективное качество и понятность мета-материалов для обучающегося	Рейтинговая шкала удовлетворенности с нормализацией к шкале 0–100 %

Процедура измерения и оценки. Процедурный контур модели опирается на базовые положения квалиметрии: качественные педагогические характеристики переводятся в количественную форму при сохранении содержательной интерпретируемости результата [19; 22]. Инструментарий конструируется на шкалах трех типов: номинальных – для классификации каналов информирования и типов заданий; порядковых – для уровневых суждений о выраженности характеристик; интервальных – для балльных оценок, допускающих арифметическую агрегацию [23]. Тип шкалы для каждого критерия фиксируется в модели явно, поскольку от него зависят допустимые операции над данными и границы интерпретации.

Первый индекс – индекс глубины метакогнитивной информированности $I_{гмк}$ – диагностирует когнитивный результат: степень объективно правильного понимания ветераном целей, логики, процедурных правил и критериев оценивания курса. Измерительная схема предполагает стандартизированное кейс-тестирование: диагностический комплекс формируется из вопросов закрытой формы на материале структурного, процедурного и стратегического компонентов, причем кейсы проектируются с опорой на реальный опыт взрослого обучающегося, что отвечает андрагогическому требованию практической ориентации. Расчетная схема индекса имеет вид:

$$I_{\text{гмк}} = \frac{\sum_{i=1}^{N_{\text{респ}}} K_{\text{пр}}^{(i)}}{N_{\text{вопр}} \cdot N_{\text{респ}}} \times 100\,\%, \quad (1)$$

где $I_{гмк}$ – индекс глубины метакогнитивной информированности; $K_{пр}$ – количество верных ответов i-го обучающегося на кейсовые вопросы; $N_{вопр}$ – общее количество вопросов диагностического комплекса; $N_{респ}$ – число обследованных обучающихся. Для интерпретации результата вводятся теоретические пороги: значения 80 % и выше соответствуют высокому уровню – обучающийся самостоятельно ориентируется в дидактическом пространстве курса; от 60 до 79 % – среднему уровню, на котором сохраняются затруднения в интерпретации сложных критериев и алгоритмов; ниже 60 % – низкому уровню, означающему метакогнитивную дезориентацию и высокий риск академической дезадаптации.

Второй индекс – индекс доступности информационно-образовательных каналов $I_{диипед}$ – характеризует средовой фактор. Ветеран взаимодействует с множеством каналов трансляции мета-информации: платформы дистанционного обучения, электронный деканат, чат-боты поддержки, личные консультации преподавателей и тьюторов, печатные методические материалы. Каждый канал оценивается обучающимся по шкале Лайкерта от 1 («абсолютно

недоступен или непонятен») до 5 («максимально доступен и удобен»); итоговый индекс нормирует суммарные баллы к максимально возможному значению:

$$I_{\text{диипед}} = \frac{\sum_{i=1}^{N_{\text{респ}}} \sum_{j=1}^{K_{\text{кан}}} B_{ij}}{5 \cdot K_{\text{кан}} \cdot N_{\text{респ}}} \times 100\,\%, \quad (2)$$

где B_{ij} – балл оценки доступности j-го канала i-м обучающимся; $K_{кан}$ – число оцениваемых каналов; $N_{респ}$ – число респондентов. Принципиально, что индекс измеряет не техническое наличие каналов, а субъективно подтвержденную доступность мета-информации – в полном соответствии с трактовкой информированности как условия действенности любой системы поддержки [28].

Третий индекс – индекс проактивного педагогического сопровождения $I_{пипед}$ – фиксирует процессуальный фактор: долю ситуаций, в которых мета-информация предъявлена обучающемуся упреждающе, до возникновения дидактического затруднения или личного запроса. Измерительная схема строится на перечне ключевых академических событий (старт модуля, промежуточная аттестация, защита курсовой работы, сессия) и учете фактов проактивного информирования по каждому из них:

$$I_{\text{пипед}} = \frac{N_{\text{проакт}}}{N_{\text{общ}}} \times 100\,\%, \quad (3)$$

где $N_{проакт}$ – число зафиксированных фактов упреждающего направления мета-информации цифровой образовательной средой или тьютором; $N_{общ}$ – общее число контрольно-диагностических этапов учебного процесса. Проактивность выступает операциональным маркером травмоинформированной среды: упреждающая поддержка устраняет саму возможность оказаться в ситуации неопределенности без ориентиров.

Четвертый индекс – индекс удовлетворенности метакогнитивным обеспечением $I_{умо}$ – измеряет перцептивно-оценочный фактор: субъективное качество и понятность мета-материалов. Обучающийся оценивает понятность, полноту и практическую полезность мета-материалов по рейтинговой шкале; суммарная оценка нормируется к максимально возможной:

$$I_{\text{умо}} = \frac{\sum_{i=1}^{N_{\text{респ}}} R_i}{R_{max} \cdot N_{\text{респ}}} \times 100\,\%, \quad (4)$$

где R_i – суммарная оценка качества мета-материалов, выставленная i-м обучающимся; R_{max} – максимально возможная суммарная оценка по применяемой шкале. Включение перцептивного индекса продолжает линию моделей качества услуг, в которых субъективное восприятие получателя признается неотъемлемым компонентом качества [30], и опирается на отечественный опыт мониторинга удовлетворенности получателей государственных услуг [31; 32].

Завершают процедурный контур два универсальных шага. Нормализация приводит все частные показатели к единой безразмерной шкале 0–100 %, устраняет несопоставимость исходных шкал и делает допустимой линейную агрегацию. Взвешивание отражает различную относительную значимость частных индексов для итоговой оценки готовности; весовые коэффициенты определяются корректными экспертными процедурами – методом Дельфи, парными сравнениями, анализом иерархий – с обязательной проверкой согласованности суждений [24]. Циклическая логика применения модели – измерение, интерпретация, коррекция условий обучения, повторное измерение – воспроизводит контур качества PDCA [33] и превращает модель из разового измерителя в инструмент управления педагогическим сопровождением.

Формула итогового показателя и интерпретационная шкала. Итоговым выражением модели служит интегральный индекс готовности $I_{иг}$, рассчитываемый как взвешенная сумма частных квалиметрических индексов:

$$I_{\text{иг}} = \sum_{i=1}^{n} w_i \cdot I_i, \quad (5)$$

где $I_{иг}$ – интегральный индекс готовности к обучению; I_i – частный квалиметрический индекс; w_i – весовой коэффициент i-го индекса; n – число частных индексов (n = 4). Чтобы агрегация данных была корректной, веса нормируют: их сумма равна единице ($\sum w_i = 1$), а каждый коэффициент строго положителен. Это сохраняет единую шкалу интегрального показателя.

В качестве базовой конфигурации, подлежащей последующей валидации, предлагается следующее распределение весов:

– 0,40 – глубина метакогнитивной информированности;

– 0,25 – доступность каналов информации;

– 0,20 – проактивность сопровождения;

– 0,15 – удовлетворенность информационным обеспечением.

Расчетная схема интегрального показателя ($I_{иг}$) выглядит следующим образом:

$$I_{\text{иг}} = 0{,}40 \cdot I_{\text{гмк}} + 0{,}25 \cdot I_{\text{диипед}} + 0{,}20 \cdot I_{\text{пипед}} + 0{,}15 \cdot I_{\text{умо}}, \quad (6)$$

Распределение весов (см. табл. 2) основано на принципе причинно-следственной иерархии. Максимальный вес 0,40 присвоен глубине информированности – это ключевой фактор, непосредственно определяющий готовность к обучению. Средовые и процессуальные факторы (доступность каналов и проактивность сопровождения) создают необходимые условия для информи-

рованности, но не гарантируют ее, что объясняет их промежуточный вес. Фактор удовлетворенности (перцептивный фактор) играет важную роль в поддержании устойчивости готовности, однако он наиболее подвержен ситуативным искажениям, поэтому получил минимальный вес. Данная конфигурация – теоретическая гипотеза. В ходе эмпирической валидации веса могут быть уточнены с помощью психометрического анализа и педагогической экспертизы.

Таблица 2. Базовая конфигурация весовых коэффициентов интегрального индекса готовности

Частный индекс	*Обозначение*	*Вес*	*Содержательное обоснование относительного веса*
Индекс глубины метакогнитивной информированности	$I_{гмк}$	0,40	Ключевая роль когнитивной регуляции: глубина понимания условий учебной деятельности прямо определяет возможность самостоятельной организации познавательного процесса
Индекс доступности информационно-образовательных каналов	$I_{диипед}$	0,25	Средовой фактор: доступность каналов создает объективные предпосылки информированности, но не гарантирует ее достижение
Индекс проактивного педагогического сопровождения	$I_{пипед}$	0,20	Процессуальный фактор: упреждающая поддержка снижает вероятность дидактической дезориентации до ее возникновения
Индекс удовлетворенности метакогнитивным обеспечением	$I_{умо}$	0,15	Перцептивно-оценочный фактор: субъективное принятие мета-материалов поддерживает устойчивость готовности, но подвержено ситуативным искажениям

Для интерпретации полученных значений интегрального показателя предлагается трехуровневая шкала.

1. Эталонный уровень (85–100 %): метакогнитивная автономия. Обучающийся демонстрирует высокий уровень самоорганизации, эффективно управляет временем, глубоко понимает структуру материала и самостоятельно выбирает наиболее эффективные стратегии обучения.

2. Допустимый уровень (65–84 %): устойчивая адаптируемость. Обучающийся успешно справляется с учебной программой, но в процессе может нуждаться в периодической поддержке со стороны преподавателя или тьютора – как в части процедурных действий, так и в выборе стратегий.

3. Критический уровень (менее 65 %): зона академического риска. Высокая степень метакогнитивной неопределенности на этом этапе требует оперативного вмешательства, активации проактивного сопровождения и пересмотра каналов передачи информации.

Границы данных уровней установлены теоретически и рассматриваются в рамках исследования как рабочие гипотезы, подлежащие эмпирической проверке.

Заключение

Основные выводы. Целью нашего исследования было теоретическое обоснование и концептуальное описание квалиметрической модели оценки готовности ветеранов СВО к обучению в системе непрерывного образования. Все четыре задачи нами были решены. Задача уточнения понятийного аппарата решена в подразделе 5.2: категория готовности операционально связана с метакогнитивной информированностью и мета-информацией, а андрагогические допущения получили квалиметрические эквиваленты. Задача определения структуры критериев решена в подразделе 5.3: выделены три компонента мета-информации и четыре измерительных индекса, их состав обобщен в таблице 1 и представлен в концептуальной архитектонике модели (рис. 1). Задача описания процедуры измерения решена в подразделах 5.4 и 5.5: построены расчетные схемы четырех индексов (формулы (1)–(4)), правила нормализации и взвешивания, интегральная формула (5)–(6) с базовой конфигурацией весов 0,40/0,25/0,20/0,15 и трехуровневая интерпретационная шкала. Задача раскрытия теоретического вклада решена в подразделе 6.2.

Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать три обобщающих вывода. Во-первых, готовность ветерана СВО к обучению – комплексная многомерная система, включающая когнитивный, средовой, процессуальный и перцептивный компоненты. Ее корректная диагностика невозможна без одновременного учета всех четырех измерений, что и предопределяет четырехиндексную архитектуру модели. Во-вторых, применение квалиметрического подхода переводит латентный конструкт в область количественных измерений. В нашей модели:

1) содержательное ядро диагностики формируется трехкомпонентной структурой

метакогнитивной информированности;

2) инструментарий представлен четырьмя адаптированными индексами;

3) методика обработки (включающая шкалирование, нормализацию, экспертное взвешивание и агрегацию) обеспечивает получение четкого и интерпретируемого интегрального результата.

В-третьих, предложенная модель имеет высокий теоретический потенциал для андрагогики, педагогики непрерывного образования и практик ресоциализации. Она связывает теоретические принципы обучения взрослых и требования травмоинформированного подхода с конкретным инструментарием для измерения их эффективности.

Теоретический вклад в педагогику непрерывного образования. Первый аспект вклада – в переосмыслении концепции готовности к обучению. Традиционно в исследованиях взрослых готовность рассматривается либо как личностное состояние, либо как набор стартовых компетенций. Предлагаемая модель работает иначе: готовность трактуется как системное свойство, возникающее в точке взаимодействия обучающегося и образовательной среды.

Отсюда – двусторонность диагностики. Субъектное измерение (структурная, процедурная и стратегическая мета-информация) оценивает внутренние ресурсы человека. Средовое измерение (доступность каналов, проактивность сопровождения и удовлетворенность обеспечением) фиксирует качество образовательной среды. Такой подход избавляет от распространенной ошибки – ложного вывода о «неготовности» обучающегося в ситуациях, когда реальная причина кроется в несовершенстве самой образовательной системы. Для педагогики непрерывного образования это означает смену управленческой парадигмы: оценка готовности становится инструментом коррекции не только образовательного маршрута студента, но и самой образовательной среды.

Второй аспект работы – в превращении андрагогических принципов из абстрактных постулатов в рабочие измерительные инструменты. За основу взяты пять классических допущений М. Ноулза [17], которые долгое время оставались лишь декларативными принципами [18]. В рамках квалиметрической модели они «приземлены».

Вместо того чтобы заявлять об автономии взрослого, мы измеряем ее через доступность каналов поддержки и качество сопровождения – создаем среду, где есть и опора, и выбор. Опыт обучающегося (в нашем случае – ветеранов) учитывается не на словах, а через содержание кейсов, максимально приближенных к их реальности. Практическая направленность обучения проверяется через валидность заданий. Психологический комфорт и внутренняя мотивация – через специальные индексы оценки восприятия. В итоге возникает симбиоз: андрагогика дает квалиметрии смыслы, а квалиметрия дает андрагогике способ точного измерения.

Третье направление работы посвящено внедрению принципов травмоинформированного обучения в измерительную практику. Мы опираемся на данные о ресоциализации ветеранов, согласно которым образовательная среда, игнорирующая травматический опыт, становится для них источником новой угрозы, подавляя всякую мотивацию [7; 10].

Чтобы сделать поддержку ветеранов системной, мы перевели принципы психологической безопасности (предсказуемость, прозрачность, право выбора) на язык математических индексов. Прозрачность среды измеряется через доступность каналов связи. Проактивность поддержки – через готовность системы действовать на опережение. Психологический комфорт – через индекс удовлетворенности. При этом критически важным становится внедрение четких процедурных алгоритмов: предсказуемость оценки защищает ветеранов от ретравматизации, вызванной субъективизмом или неопределенностью [6]. В конечном счете модель позволяет перевести качественные требования психологической помощи в количественные параметры педагогического управления.

Четвертое направление вклада – в расширении объекта квалиметрии. Если классическая квалиметрия фокусируется на оценке систем, программ и результатов обучения [19; 20; 23], то наша модель переносит измерительную логику на специфическую социальную группу, чья готовность к обучению ранее не была формализована в рамках данного метода.

Мы осуществляем междисциплинарный перенос, заимствуя из методологии оценки социальных групп принципы доступности, проактивности, адресности и своевременности мета-информации [28; 29]. Этот подход требует высокой методологической культуры [34] и позволяет интегрировать в педагогическую квалиметрию современные стандарты качества. В частности, модель закладывает фундамент для будущих эмпирических исследований, которые должны опираться на строгую теорию валидности и надежности [25], практику построения аргументации валидации [26] и международные методические стандарты проектирования исследовательских проце-

дур [27].

Наконец, пятый аспект работы направлен на трансформацию управления качеством в непрерывном образовании. Наша модель превращает диагностику готовности в инструмент персонализации.

Результаты позволяют выделить конкретный профиль дефицитов:

1. **глубинный** (непонимание логики курса);
2. **средовой** (недоступность каналов связи);
3. **процессуальный** (несвоевременная поддержка);
4. **перцептивный** (трудности в восприятии материалов).

Такая детализация позволяет подбирать максимально точные стратегии помощи.

Использование интегрального индекса и интерпретационной шкалы дает возможность сравнивать программы сопровождения на уровне разных институтов и вовремя запускать меры поддержки. В конечном счете, модель отвечает на важнейший вопрос современного образования [1; 2] – как сделать процесс инклюзии ветеранов, людей с ограничениями здоровья и взрослых, меняющих профессиональный путь, не формальным, а реально измеримым и эффективным.

Ограничения и перспективы дальнейших исследований. Поскольку данная работа является концептуальной, ее результаты следует рассматривать как теоретическую базу. На текущем этапе весовые конфигурации модели выступают в роли обоснованных гипотез, а пороги интерпретации заданы теоретически. Следующим шагом должна стать практическая реализация – создание конкретного инструментария: стандартизированных тестов, протоколов наблюдения за проактивным поведением и систем анкетирования.

Эти рамки не ограничивают ценность работы, а задают вектор для будущих изысканий. Наша цель заключалась в создании модели, которая не просто описывает явления, но и готова к масштабной проверке в полевых условиях.

Перспективы дальнейших исследований связаны прежде всего с эмпирической валидацией модели. Ее программа включает экспертную проверку содержательной валидности диагностических кейсов, психометрический анализ надежности и конструктной валидности четырех индексов по канонам теории валидности, уточнение весовых коэффициентов и интерпретационных порогов на выборках обучающихся ветеранов, апробацию модели в вузах и организациях дополнительного профессионального образования, лонгитюдное отслеживание динамики готовности в связи с академической успешностью и удержанием в обучении. Отдельное направление составляет расширение области применения модели на иные категории взрослых обучающихся, переживающих переход между жизненными ролями, – что позволило бы говорить о квалиметрической диагностике готовности к обучению как об общем инструменте педагогики непрерывного образования.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Thwe, W. P. Lifelong Learning in the Educational Setting: A Systematic Literature Review / W. P. Thwe, A. Kálmán // The Asia-Pacific Education Researcher. – 2024. – Vol. 33, No. 2. – P. 407–417.

2. Lifelong Learning for Active Aging: A Bibliometric Analysis from 2002 to 2024 / D. V. Hung [и др.] // Educational Process: International Journal. – 2025. – Vol. 18. – Art. e2025458.

3. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования / В. И. Байденко. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

4. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya (дата обращения: 15.09.2026).

5. Шацкая, И. В. Стратегирование развития непрерывного образования / И. В. Шацкая // Стратегирование: теория и практика. – 2022. – Т. 2, № 1 (3). – С. 1–11.

6. Мантрова, А. В. Социально-психологическая адаптация в вузе студентов-участников СВО / А. В. Мантрова, И. Л. Федотенко // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2025. – № 10 (248). – С. 188–195. – DOI 10.5930/1994-4683-2025-10-188-195.

7. Психологические технологии реабилитации, реадаптации и ресоциализации ветеранов СВО и членов их семей / М. В. Алексеева, О. В. Алмазова, Т. Т. Батышева [и др.]. – Москва : Издательство Московского университета, 2025. – 657 с.

8. Кисляков, П. А. Социально-психологическая адаптация и ресоциализация ветеранов боевых действий / П. А. Кисляков, М. В. Мельниченко // Образование и наука. – 2024. – Т. 26, № 3. – С. 102–129.

9. Некрасов, Д. В. Социальная адаптация ветеранов специальной военной операции / Д. В. Некрасов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. – 2025. – URL: https://ecsocmenus.elpub.ru/jour/article/view/1146 (дата обращения: 15.09.2026).

10. Яхудина, Т. С. Особенности социализации ветеранов специальной военной операции с посттравматическим стрессовым расстройством в условиях мирной жизни / Т. С. Яхудина. – 2026. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=77651 (дата обращения: 15.09.2026).

11. Vogt, D. The Veterans Metrics Initiative study of US veterans' experiences during their transition from military service / D. Vogt [и др.] // Journal of General Internal Medicine. – 2018. – Vol. 33. – URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6009506/ (дата обращения: 15.09.2026).

12. Flavell, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry / J. H. Flavell // American Psychologist. – 1979. – Vol. 34, No. 10. – P. 906–911. – DOI 10.1037/0003-066X.34.10.906.

13. Brown, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms / A. L. Brown // Metacognition, motivation, and understanding / ed. by F. E. Weinert, R. H. Kluwe. – Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 1987. – P. 65–116.

14. Карпов, А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – Москва : Институт психологии РАН, 2005. – 352 с.

15. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 272 с.

16. Карпов, А. В. О содержании понятия метакогнитивных способностей личности / А. В. Карпов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2013. – № 4 (25). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-soderzhanii-ponyatiya-metakognitivnyh-sposobnostey-lichnosti (дата обращения: 15.09.2026).

17. Knowles, M. S. Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning / M. S. Knowles. – San Francisco : Jossey-Bass, 1984. – 448 p.

18. Clair, R. St. Andragogy: Past and Present Potential / R. St. Clair // New Directions for Adult and Continuing Education. – 2024. – No. 184. – P. 7–13. – DOI 10.1002/ace.20546.

19. Субетто, А. И. Квалиметрия : малая энциклопедия. Вып. 1 / А. И. Субетто. – Санкт-Петербург : ИПЦ СЗТУ, 2010. – 244 с.

20. Субетто, А. И. Квалиметрия человека и образования: генезис, становление, развитие, проблемы и перспективы / А. И. Субетто // Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика : сборник материалов / под науч. ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. – Санкт-Петербург ; Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.

21. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учебное пособие / Н. Ф. Талызина. – Москва : Академия, 1998. – 288 с.

22. Гарашкина, Н. В. Квалиметрические технологии в системе современной социальной работы / Н. В. Гарашкина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23, № 175. – С. 27–35.

23. Ивченко, Е. В. Опыт квалиметрической оценки научно-исследовательской деятельности военной образовательной организации высшего образования / Е. В. Ивченко, С. Г. Григорьев, Д. В. Овчинников, И. Ф. Латыпов // Вестник Российской военно-медицинской академии. – 2022. – Т. 24, № 4. – С. 719–725. – DOI 10.17816/brmma111049.

24. Черепанов, В. С. Основы педагогической экспертизы : учебное пособие / В. С. Черепанов. – Ижевск : Издательство ИжГТУ, 2006. – 122 с.

25. Cook, D. A. Current concepts in validity and reliability for psychometric instruments: theory and application / D. A. Cook, T. J. Beckman // The American Journal of Medicine. – 2006. – Vol. 119, No. 2. – P. 166.e7–166.e16.

26. What counts as validity evidence? Examples and prevalence in a systematic review of simulation-based assessment / D. A. Cook [и др.] // Advances in Health Sciences Education. – 2014. – Vol. 19, No. 3. – P. 233–250.

27. How to incorporate theory in qualitative research: AMEE Guide No. 183 / R. E. Stalmeijer [и др.] // Medical Teacher. – 2026. – DOI 10.1080/0142159X.2026.2614604.

28. Рожков, И. В. Особенности законодательного регулирования и информационной поддержки повышения качества жизни (на примере «здорового образа жизни») / И. В. Рожков // Евразийская адвокатура. – 2023. – № 4 (63). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-zakonodatelnogo-regulirovaniya-i-informatsionnoy-podderzhki-povysheniya-kachestva-zhizni-na-primere-zdorovogo-obraza (дата обращения: 15.09.2026).

29. Рожков, И. В. Сущность, характеристика и нормативно-правовое регулирование управления клиентским опытом в цифровой среде / И. В. Рожков // Евразийская адвокатура. – 2024. – № 4 (69). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-harakteristika-i-normativno-pravovoe-regulirovanie-upravleniya-klientskim-opytom-v-tsifrovoy-srede (дата обращения: 15.09.2026).

30. Parasuraman, A. A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research / A. Parasuraman, V. A. Zeithaml, L. L. Berry // Journal of Marketing. – 1985. – Vol. 49, No. 4. – P. 41–50.

31. Полянскова, Н. В. Мониторинг удовлетворенности получателей государственных услуг на примере Самарской области / Н. В. Полянскова, М. В. Симонова // Уровень жизни населения регионов России. – 2023. – Т. 19, № 2. – С. 226–242.

32. Дмитриева, Н. Е. Независимая оценка получателями качества услуг в социальной сфере / Н. Е. Дмитриева, Е. М. Стырин, Е. В. Ястребова // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2019. – № 4. – С. 111–134.

33. Деминг, У. Э. Выход из кризиса: Новая парадигма управления людьми, системами и процессами / У. Э. Деминг. – Москва : Альпина Паблишер, 2019. – 418 с.

34. Анисимов, О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. – Москва : Экономика, 1991. – 415 с.

REFERENCES

1. Thwe, W. P. Lifelong Learning in the Educational Setting: A Systematic Literature Review / W. P. Thwe, A. Kálmán // The Asia-Pacific Education Researcher. – 2024. – Vol. 33, No. 2. – P. 407-417.

2. Lifelong Learning for Active Aging: A Bibliometric Analysis from 2002 to 2024 / D. V. Hung [et al.] // Educational Process: International Journal. – 2025. – Vol. 18. – Art. e2025458.

3. Baydenko, V. I. Competence-based approach to the design of state educational standards of higher professional education / V. I. Baydenko. Moscow : Research Center for Quality Problems of Specialist Training, 2005. 114 p.

4. Zimnaya, I. A. Key competencies – a new paradigm of educational outcome / I. A. Zimnaya // Experiment and innovation at school. – 2009. – No. 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya (date of request: 09/15/2026).

5. Shatskaya, I. V. Strategizing the development of continuing education / I. V. Shatskaya // Strategizing: theory and practice. – 2022. – Vol. 2, No. 1 (3). – pp. 1-11.

6. Mantrova, A.V. Socio-psychological adaptation in higher education of students participating in the SVO / A.V. Mantrova, I. L. Fedotenko // Scientific notes of the P. F. Lesgaft University. – 2025. – № 10 (248). – Pp. 188-195. – DOI 10.5930/1994-4683-2025-10-188-195.

7. Psychological technologies of rehabilitation, readaptation and resocialization of veterans of the SVO and their family members / M. V. Alekseeva, O. V. Almazova, T. T. Batysheva [et al.]. – Moscow : Moscow University Press, 2025. – 657 p.

8. Kislyakov, P. A. Socio-psychological adaptation and re-socialization of military veterans / P. A. Kislyakov, M. V. Melnichenko // Education and Science. – 2024. – Vol. 26, No. 3. – pp. 102-129.

9. Nekrasov, D. V. Social adaptation of veterans of a special military operation / D. V. Nekrasov // Proceedings of the Southwestern State University. Series: Economics. Sociology. Management. – 2025. – URL: https://ecsocmenus.elpub.ru/jour/article/view/1146 (date of application: 09/15/2026).

10. Yahudina, T. S. Features of socialization of veterans of a special military operation with post-traumatic stress disorder in a peaceful life / T. S. Yahudina. - 2026. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=77651 (date of request: 09/15/2026).

11. Vogt, D. The Veterans Metrics Initiative study of U.S. veterans' experiences during their transition from military service / D. Vogt [et al.] // Journal of General Internal Medicine. – 2018. – Vol. 33. – URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6009506 / (date of access: 09/15/2026).

12. Flavell, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry / J. H. Flavell // American Psychologist. – 1979. – Vol. 34, No. 10. – P. 906-911. – DOI 10.1037/0003-066X.34.10.906.

13. Brown, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms / A. L. Brown // Metacognition, motivation, and understanding / ed. by F. E. Weinert, R. H. Kluwe. – Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 1987. – P. 65-116.

14. Karpov, A.V. Psychology of metacognitive personality processes / A.V. Karpov, I. M. Skityaeva. Moscow : Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2005. 352 p.

15. Kholodnaya, M. A. Psychology of intelligence. Paradoxes of research / M. A. Kholodnaya. – 2nd ed. – St. Petersburg : Peter, 2002. - 272 p.

16. Karpov, A.V. On the content of the concept of metacognitive abilities of a personality / A.V. Karpov // Proceedings of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences. – 2013. – № 4 (25). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-soderzhanii-ponyatiya-metakognitivnyh-sposobnostey-lichnosti (accessed: 09/15/2026).

17. Knowles, M. S. Andrology in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning / M. S. Knowles. – San Francisco : Jossey-Bass, 1984. – 448 p.

18. Clair, R. St. Andragogy: Past and Present Potential / R. St. Clair // New Directions for Adult and Continuing Education. – 2024. – No. 184. – P. 7-13. – DOI 10.1002/ace.20546.

19. Subetto, A. I. Qualimetry : a small encyclopedia. Issue 1 / A. I. Subetto. – St. Petersburg : CPI NWTU, 2010. – 244 p.

20. Subetto, A. I. Qualimetry of man and education: genesis, formation, development, problems and prospects / A. I. Subetto // Qualimetry in education: methodology, methodology, practice : collection of materials / edited by N. A. Selezneva, A. I. Subetto. – St. Petersburg ; Moscow : Research Center for Quality Problems of Specialist Training, 2006.

21. Talyzina, N. F. Pedagogical psychology : a textbook / N. F. Talyzina. Moscow : Akademiya Publ., 1998. 288 p.

22. Garashkina, N. V. Qualimetric technologies in the system of modern social work / N. V. Garashkina // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. – 2018. – Vol. 23, No. 175. – pp. 27-35.

23. Ivchenko, E. V. Experience of qualimetric assessment of research activities of a military educational organization of higher education / E. V. Ivchenko, S. G. Grigoriev, D. V. Ovchinnikov, I. F. Latypov // Bulletin of the Russian Military Medical Academy. – 2022. – Vol. 24, No. 4. – pp. 719-725. – DOI 10.17816/brmma111049.

24. Cherepanov, V. S. Fundamentals of pedagogical expertise : a textbook / V. S. Cherepanov. Izhevsk : IzhSTU Publishing House, 2006. 122 p.

25. Cook, D. A. Current concepts in validity and reliability for psychometric instruments: theory and application / D. A. Cook, T. J. Beckman // The American Journal of Medicine. – 2006. – Vol. 119, No. 2. – P. 166.e7–166.e16.

26. What counts as validity evidence? Examples and prevention in a systematic review of simulation-based assessment / D. A. Cook [et al.] // Advances in Health Sciences Education. – 2014. – Vol. 19, No. 3. – P. 233-250.

27. How to incorporate theory in qualitative research: AMEE Guide No. 183 / R. E. Stalmeijer [et al.] // Medical Teacher. – 2026. – DOI 10.1080/0142159X.2026.2614604.

28. Rozhkov, I. V. Features of legislative regulation and information support for improving the quality of life (on the example of "healthy lifestyle") / I. V. Rozhkov // Eurasian Advocacy. – 2023. – № 4 (63). – URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-zakonodatelnogo-regulirovaniya-i-informatsionnoy-podderzhki-povysheniya-kachestva-zhizni-na-primere-zdorovogo-obraza (date of request: 09/15/2026).

29. Rozhkov, I. V. The essence, characteristics and legal regulation of customer experience management in the digital environment / I. V. Rozhkov // Eurasian Advocacy. – 2024. – № 4 (69). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-harakteristika-i-normativno-pravovoe-regulirovanie-upravleniya-klientskim-opytom-v-tsifrovoy-srede (accessed: 09/15/2026).

30. Parasuraman, A. A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research / A. Parasuraman, V. A. Zeithaml, L. L. Berry // Journal of Marketing. – 1985. – Vol 49, No. 4. – P. 41-50.

31. Polyanskova, N. V. Monitoring the satisfaction of recipients of public services using the example of the Samara region / N. V. Polyanskova, M. V. Simonova // Standard of living of the population of the regions of Russia. – 2023. – Vol. 19, No. 2. – pp. 226-242.

32. Dmitrieva, N. E. Independent assessment by recipients of the quality of services in the social sphere / N. E. Dmitrieva, E. M. Styrin, E. V. Yastrebova // Issues of state and municipal management. – 2019. – No. 4. – pp. 111-134.

33. Deming, W. E. Getting out of the crisis: A new paradigm for managing people, systems and processes / W. E. Deming. Moscow : Alpina Publisher, 2019. 418 p.

34. Anisimov, O. S. Methodological culture of pedagogical activity and thinking / O. S. Anisimov. Moscow : Ekonomika Publ., 1991. 415 p.

УДК 377.031+37.018.46
ББК Ч447.027 ГРНТИ 14.35.07 Код ВАК 5.8.7

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Романенко Татьяна Владимировна,
SPIN-код: 6426-1807
соискатель, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Romanenochka1512@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: непрерывное образование; социальная компетентность; выпускники СПО; учреждения среднего профессионального образования; профессиональная карьера; дополнительное профессиональное образование; soft skills; теоретическая модель; адаптация молодых специалистов

АННОТАЦИЯ. Рынок труда сегодня предъявляет к выпускникам среднего профессионального образования (далее СПО) требования, которые выходят далеко за рамки узкопрофессиональной подготовки и вопрос о том, как именно непрерывное образование участвует в становлении их социальной компетентности, до сих пор не получил развёрнутого теоретического ответа. Целью данной работы является обоснование теоретической модели, определяющей механизм формирования социальной компетентности выпускников СПО средствами непрерывного образования. Для этого был проведён теоретико-методологический анализ отечественных и зарубежных источников с опорой на компаративный анализ, теоретическое моделирование и концептуализацию. В результате работы над теоретическим материалом были упорядочены основные трактовки социальной компетентности, встречающиеся в литературе и выделены её ключевые составляющие (коммуникативную гибкость, эмпатию, готовность к сотрудничеству, умение разрешать конфликты, социальную адаптивность). Дополнительно был оценен потенциал разных форм непрерывного образования для развития этих компонентов. Научная новизна работы состоит в том, что четыре теоретических подхода (компетентностный, андрагогический, теория социального научения и теория социального капитала) впервые сведены в единую схему, на основе которой предложена авторская концептуальная модель. Модель описывает механизм формирования социальной компетентности через три взаимосвязанных блока: мотивационный, содержательный и практический. Статья будет интересна и полезна как исследователям в области профессионального образования, так и преподавателям колледжей, методистам, а также представителям предприятий партнёров, принимающих участие в проектировании образовательных программ. Итоговый вывод исследования определяется в следующем: непрерывное образование является не только источником новых знаний, по сути, это институциональная среда социального взаимодействия, в которой у выпускников СПО формируется готовность эффективно действовать в постоянно меняющейся профессиональной среде.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Романенко, Т. В. Непрерывное образование как фактор формирования социальной компетентности выпускников среднего профессионального образования / Т. В. Романенко // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 310–322.

CONTINUING EDUCATION AS A FACTOR IN THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION GRADUATES

Romanenko Tatiana Vladimirovna,
Applicant, Herzen University, Russian Federation, Saint Petersburg

KEYWORDS: lifelong learning; social competence; graduates of secondary vocational education; secondary vocational education institutions; professional career; supplementary professional education; soft skills; theoretical model; adaptation of young professionals

ABSTRACT. Today, the labor market imposes requirements on graduates of secondary vocational education (hereinafter referred to as SVE) that go far beyond narrow professional training, and the question of how exactly continuous education contributes to the development of their social competence has not yet received a detailed theoretical answer. The aim of this work is to substantiate a theoretical model that defines the mechanism for developing the social competence of SVE graduates through continuous education. To this end, a theoretical and methodological analysis of domestic and foreign sources was carried out, relying on comparative analysis, theoretical modeling, and conceptualization. As a result of working with the theoretical material, the main interpretations of social competence found in the literature were systematized, and its key components were identified (communicative flexibility, empathy, willingness to cooperate, the ability to resolve conflicts, and social adaptability). In addition, the potential of various forms of continuing education for the development of these components was assessed. The scientific novelty of the work lies in the fact that four theoretical approaches (competence-based, andragogical, social learning theory, and social capital theory) have been for the first time consolidated into a single framework, on the basis of which the author's conceptual model has been proposed. The model describes the mechanism for developing social competence through three interrelated blocks: motivational, content-based, and practical. The article will be of interest and use both to researchers in the field of vocational education and to college teachers, methodologists, as well as to representatives of partner enterprises participating in the design of educational programs. The final conclusion of the study is as follows: continuous education is not only a source of new knowledge; in essence, it is an institutional environment for social interaction in which graduates of voca-

© Романенко Т. В., 2026

tional education programs develop the readiness to act effectively in a constantly changing professional environment.

FOR CITATION: Romanenko, T. V. (2026). Continuing Education as a Factor in the Formation of Social Competence of Secondary Vocational Education Graduates. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 310–322.

Введение

Требования, которые сегодня предъявляет рынок труда к выпускникам среднего профессионального образования, изменились качественно. Профессиональные знания и умения остаются необходимыми, но уже недостаточными: решающее значение приобретают способности к эффективному социальному взаимодействию (коммуникативная гибкость, эмпатия, умение работать в команде, разрешать конфликты, адаптироваться к меняющимся организационным условиям). Эти универсальные компетенции, которые в зарубежной литературе обозначаются термином "soft skills", становятся всё более критичными для профессионального успеха.

Зарубежные исследования показывают, что до 60% успеха молодого специалиста на рабочем месте определяется не технической компетентностью, а уровнем развития мягких компетенций (soft skills) [19][1]. В России данная тенденция также подтверждается опросами работодателей: 73% компаний называют дефицит социальных компетенций основным препятствием при найме выпускников СПО[2]. Приведённые данные носят ориентирующий характер и указывают на проблемы в восприятии работодателей, но все же не являются доказательством причинно-следственной связи между участием в программах непрерывного образования и уровнем социальной компетентности конкретного выпускника. Подобная связь может быть установлена лишь на основе сравнительных исследований на реальных группах с контролем внешних факторов, которые в доступной литературе пока не обнаружены.

Параллельно с этим в мировой образовательной политике укрепляется концепция непрерывного образования (lifelong learning) – она закреплена в документах ЮНЕСКО, ОЭСР и в национальных стратегиях многих стран, включая Россию. Смысл этой концепции состоит в том, что обучение перестаёт быть привязанным к формальным институтам и сопровождает человека на протяжении всей жизни, в том числе в период профессиональной деятельности. В России эта идея получила статус государственного приоритета: Указом Президента РФ от 7 мая 2024 г. № 309 непрерывное образование определено как один из ключевых элементов политики развития человеческого капитала[3].

Выпускники СПО представляют собой специфическую социально-профессиональную группу, отличающуюся от выпускников вузов более ранним выходом на рынок труда (в среднем на 2–3 года раньше, чем выпускники ВУЗов). А этот факт несомненно требует более высокой готовности к социальному взаимодействию с первого дня работы [11; 13].

Всё сказанное выше закономерно подводит к главному вопросу исследования: способна ли система непрерывного образования выступать фактором, формирующим социальную компетентность выпускников СПО, и если да, то какими теоретическими средствами этот процесс можно описать?

Приведенный фактор позволяет сформулировать основное противоречие исследования определяющее **проблему** всей работы. С одной стороны, значимость социальной компетентности для профессиональной карьеры выпускников системы среднего профессионального образования (далее – СПО) сомнений не вызывает – это признают и работодатели, и сами исследователи. С другой стороны, механизм, через который непрерывное образование влияет на её формирование, до сих пор не получил развёрнутого теоретического объяснения [1].

По результатам проведённого анализа выявлено проблемное поле исследования, являющееся основанием для разработки теоретической модели:

- не выявлена единая операциональная структура социальной компетентности применительно к выпускникам СПО. В работах Е. Н. Пискунова, С. В. Чадкина, А. П. Винокурова компонентами называются различные образования (когнитивный, поведенческий, эмоциональный и др.), но их совокупность не стандартизирована и не разбита по формам непрерывного образования [5; 10];

- не определены механизмы, через ко-

[1] World Economic Forum. URL: https://www.weforum.org/meetings/world-economic-forum-annual-meeting-2023/ (дата обращения: 28.07.2026).

[2] ВЦИОМ. Итоги 2023 года и ожидания от 2024 года // ВЦИОМ: сайт. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/itogi-2023-goda-i-ozhidanija-ot-2024-goda (дата обращения: 28.07.2026).

[3] Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/ (дата обращения: 12.07.2026).

торые конкретные формы непрерывного образования (формальное, неформальное, информальное) определяют влияние на компоненты социальной компетентности. Существующие классификации [6; 8] описывают формы и их признаки, но не соотносят их с целевыми компетенциями;

- не обосновано сочетание четырёх теоретических подходов (компетентностного, андрагогического, теории социального научения, теории социального капитала) в единой схеме; в литературе они применяются изолированно либо попарно, без конкретной интеграции применительно к рассматриваемой группе;

- не выявлены структура и характеристики этапов, в ракмах которых участие в непрерывном образовании приводит к устойчивому формированию социальной компетентности у выпускников СПО (т. е. отсутствует процессуальная модель).

Именно перечисленные проблемы и определили выбор цели, задач и предмета настоящего исследования и послужили основанием для разработки авторской теоретической модели.

Цель: опираясь на анализ отечественных и зарубежных теоретических подходов, показать, что непрерывное образование выступает системообразующим фактором развития социальной компетентности выпускников СПО на протяжении всей их профессиональной карьеры.

Важно подчеркнуть, что настоящее исследование носит теоретико-методологический характер. Определение версий о влиянии непрерывного образования на формирование социальной компетентности выпускников СПО не претендует на статус эмпирически обоснованных выводов, а представляет собой обоснованное теоретическое предположение, выведенное из анализа ключевых идей. Понятия «социальный капитал, социальная стратификация, профессиональная социализация» используются как способы интерпретации, механизмов формирования компетенций, а не статистические индикаторы. Эмпирическая проверка предложенной модели, включающая формирование репрезентативной выборки, разработку и обоснование диагностического инструментария, а также оценку взаимосвязи показателей, определяют предмет последующих исследований и выходят за рамки настоящей работы.

Задачи:

1. Провести систематизацию существующие подходы к определению и структуре социальной компетентности выпускников СПО;

2. Выявить и обосновать теоретические подходы, раскрывающие взаимосвязь непрерывного образования и социальной компетентности;

3. Проанализировать возможности разных форм непрерывного образования применительно к развитию социальной компетентности;

4. Предложить теоретическую модель формирования социальной компетентности выпускников СПО средствами непрерывного образования.

Научная новизна настоящей работы заключается не столько в самом факте обращения к теме непрерывного образования, сколько в попытке систематизировать разрозненные теоретические подходы и на их основе выстроить целостную модель, объясняющую механизм влияния непрерывного образования на социальную компетентность выпускников СПО.

Теоретическая значимость исследования. Результаты работы расширяют научные представления о механизмах профессионального становления специалистов среднего звена путём обоснования авторской концептуальной схемы, объединяющей разнородные теоретические конструкты (психологические, андрагогические, социологические) и раскрывающей специфику воздействия различных образовательных практик на структурные элементы социальной компетентности выпускников системы СПО.

Практическая значимость исследования. Материалы исследования могут быть применимы при разработке учебно-методического обеспечения программ повышения квалификации, проектировании корпоративных систем адаптации персонала и формировании региональной образовательной политики в сфере подготовки кадров.

Перспективы исследования связаны с эмпирической проверкой предложенной модели на выборке выпускников СПО, созданием инструментов диагностики социальной компетентности и последующей разработкой образовательных модулей для системы дополнительного профессионального образования (далее – ДПО).

Обзор литературы

Литературы по социальной компетентности (Г. М. Андреева, И. А. Зимняя, О. И. Муравьёва, А. А. Реан, Е. Н. Родина, А. В. Хуторской, A. Bandura, G. Hofstede, K. H. Rubin и др.) и отдельно по непрерывному образованию (А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Н. В. Фадейкина, А. М. Новиков, J. Field, P. Cranton, P. Jarvis, M. S. Knowles, S. B. Merriam и др.) накоплено достаточно, однако на пересечении этих двух областей, именно применительно к выпускникам СПО, концептуальная ясность пока отсут-

ствует.

Проведенный анализ библиографических баз данных (eLIBRARY.RU, Scopus, Web of Science) по ключевым запросам "социальная компетентность" и "непрерывное образование" за период 2000–2025 гг. выявил более 400 отечественных и свыше 1200 зарубежных публикаций. При этом исследования, в которых данные темы рассматриваются во взаимосвязи применительно к выпускникам СПО, составляют менее 2 % от общего количества, что указывает на слабую проработанность междисциплинарной связки двух предметных областей и обосновывает необходимость теоретико-методологического синтеза.

Категория социальной компетентности функционирует на пересечении нескольких научных дисциплин: педагогической психологии, социологии образования и менеджмента персонала. Междисциплинарный характер данной категории приводит к неоднозначности трактовок в определении его границ, структуры и механизмов формирования, что подтверждается анализом подходов, представленных в работах [9; 10; 14; 16; 18; 23; 24; 25].

За рубежом данное понятие зачастую рассматривают как тождественное социальному интеллекту (D. Goleman), межличностной компетенции (M. Argyle**;** B. H Spitzberg, W. R. Cupach), способности эффективно взаимодействовать в различных социальных контекстах (K. H. Rubin, L. Rose-Krasnor; P. Salovey, J. D. Mayer). Общим в зарубежных подходах является идея социальной компетентности как интегративного качества личности, которое включает когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты и позволяет человеку эффективно взаимодействовать в социальных ситуациях [16; 18; 23; 24; 25]

Изучение позиций и подходов исследователей в сфере отечественной педагогики, психологии и социологии (Е. Ф. Бехтенова, Д. С. Егоров, Е. В. Коблянская, С. Н. Краснокутская, С. А. Писарева и др.) к трактовке социальной компетентности, в том числе к выделению её компонентов и раскрытию содержания, позволяет сделать вывод о том, что социальная компетентность понимается как комплекс личностных качеств, способствующих адаптации человека, его включению в общество и эффективному взаимодействию с ним [9] [1].

Сравнительный анализ зарубежных и отечественных трактовок социальной компетентности позволяет сделать вывод о том, что выявленные расхождения ориентированы более на расстановку акцентов, чем на раскрытие содержания: зарубежные авторы (D. Goleman, M. Argyle, K. H. Rubin, P. Salovey) фокусируются на внутренней архитектуре социальной компетентности — единстве когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов, обеспечивающих функциональную успешность в социальных ситуациях [16; 18; 23; 24], тогда как отечественные исследователи (Е. Ф. Бехтенова, Д. С. Егоров, Е. В. Коблянская, С. Н. Краснокутская) определяют акценты а социализационной функции компетентности: её роль в адаптации личности и включении индивида в систему общественных отношений [9].

Обе линии, несмотря на различия в терминологии, раскрывают одну и ту же сущность: зарубежная — на уровне внутренней структуры, отечественная — на уровне функционального назначения. На основе такого сопоставления в настоящей работе социальная компетентность определяется как интегративное качество личности, объединяющее когнитивный, операциональный, эмоциональный, мотивационный и адаптивный компоненты, обеспечивающее эффективное взаимодействие личности в профессиональной и социальной среде.

Именно на этом понимании строится дальнейший анализ: применительно к выпускникам СПО данные компоненты приобретают свою специфику, а их содержание и структура требуют отдельного, более детального рассмотрения.

Основная часть

Применительно к выпускникам СПО исследователи выделяют следующие структурные компоненты, которые представлены в таблице 1 (таблица 1 разработана авторами на основе синтеза подходов, представленных в работах [5; 9; 10; 14; 16; 18; 23–25]).

[1] Бехтенова Е. Ф. Педагогические условия формирования проектной деятельности учащихся: на материале национально-регионального компонента школьного исторического образования: дис. … канд. пед. наук. Новосибирск, 2006. 276 с.; Егоров Д. Е. Формирование социальной компетентности студента среднего профессионального учебного заведения в процессе социального образования: дис. … канд. пед. наук. Казань, 2003. 187 с.; Коблянская Е. В. Психологические аспекты социальной компетентности: автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб., 1995. 16 с.; Краснокутская С. Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза: дис. … канд. пед. наук. Ставрополь, 2006. 178 с.

Таблица 1. Структурные компоненты социальной компетентности выпускников СПО

Компонент	*Определение*	*Проявления*	*Специфика для СПО*
Когнитивный	Знание норм и правил профессиональной этики, принципов делового общения, психологии межличностных отношений	Осведомлённость о правилах делового этикета, понимание психологических механизмов конфликта	Учитывая разделение учебных планов СПО на профессиональные дисциплины [3], объём часов, отводимых на психолого-этическую подготовку, как правило, не создаёт достаточных условий для становления устойчивых познавательных (когнитивных) компонентов социальной компетентности
Операциональный	Владение конкретными коммуникативными техниками (слушание, аргументация, убеждение), регуляция конфликтов, навыки самопрезентации	Способность активно слушать, аргументировать свою позицию, находить компромиссы, представлять себя профессионально	Выпускники СПО часто недостаточно владеют техниками активного слушания и конструктивного разрешения конфликтов
Эмоциональный	Способность к эмпатии, эмоциональной саморегуляции, адекватной оценке эмоционального состояния собеседника	Умение распознавать эмоции других, сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях, проявлять сочувствие людьми	Особенно важен для выпускников СПО, работающих в сфере обслуживания или управления
Мотивационный	Внутренняя потребность в установлении и поддержании деловых контактов, ориентация на кооперацию, ответственность за результаты совместной деятельности	Инициатива в установлении контактов, готовность к сотрудничеству, ответственность за команду	Считаем, что выпускники СПО имеют слабую мотивацию к сотрудничеству, ориентированы на индивидуальные результаты
Адаптивный	Способность быстро приспосабливаться к изменяющимся требованиям профессиональной среды, ценностям организации и неформальным нормам трудового коллектива	Гибкость в поведении, способность принять новые правила игры, адаптивность к изменениям й деятельности	Предполагаем, что адаптивный компонент становится особенно значимым для выпускников СПО ввиду раннего включения в профессиональную деятельность

Выпускники СПО отличаются от выпускников вузов по следующим параметрам:

- Выпускники СПО выходят на рынок труда на 2–3 года раньше и сразу приступают к выполнению производственных задач, что требует более высокой готовности к социальному взаимодействию (временной фактор);

- Выпускники СПО ориентированы на конкретные рабочие профессии и менее склонны к академической мобильности (практическая ориентированность);

- Выпускники СПО часто имеют менее выраженную внутреннюю мотивацию к дальнейшему обучению и нуждаются в более практико-ориентированных программах (мотивация к обучению) [11; 13].

Исследования показывают, что работодатели при найме выпускников СПО выше всего ценят «поведенческие навыки» (behavioral skills): надёжность, пунктуальность, способность работать в команде и умение общаться [17; 21]. При этом именно эти навыки оказываются наименее развитыми у молодых специалистов, что фиксируется в опросах работодателей [3][1].

Теоретическим основанием для понимания механизма влияния непрерывного образования на социальную компетентность служит теория социального научения А. Бандуры, которая:

- объясняет механизм усвоения социального поведения через наблюдение и подкрепление;

- особенно релевантна для взрослых обучающихся, которые уже имеют опыт;

- позволяет описать переход от учебных ситуаций к реальной практике [2].

Согласно теории А. Бандуры, новая

[1] World Economic Forum. URL: https://www.weforum.org/meetings/world-economic-forum-annual-meeting-2023/ (дата обращения: 28.07.2026); ВЦИОМ. Итоги 2023 года и ожидания от 2024 года // ВЦИОМ: сайт. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/itogi-2023-goda-i-ozhidanija-ot-2024-goda (дата обращения: 28.07.2026).

модель поведения формируется через три механизма:

- Моделирование, как наблюдение за действиями других людей, особенно авторитетных лиц;
- Подкрепление посредством получения положительной или отрицательной обратной связи;
- Собственная практика через многократное повторение и отработку поведения.

Андрагогический подход М. Ноулза выбран потому, что:

- Выпускники СПО (18-25 лет) – это взрослые обучающиеся с опытом работы;
- Подход подчеркивает практическую ориентированность и самостоятельность;
- Объясняет, почему выпускники СПО требуют иных образовательных форматов.

С точки зрения андрагогики (М. Ноулз), взрослые обучающиеся характеризуются высокой практической ориентацией: они хотят немедленно применять полученные знания и навыки в реальной деятельности, что усиливает эффект обучения. Также взрослому обучаемому надо объяснить ценность обучения и зачем ему это необходимо, в противном случае мотивация будет низкой [20].

Компетентностный подход, в свою очередь:

- позволяет структурировать социальную компетентность на компоненты;
- соответствует современной парадигме профессионального образования;
- операционализирует абстрактное понятие в измеряемые критерии.

Также для анализа использована теория социального капитала (П. Бурдьё, Р. Патнэм), релевантность которой определяется тем, что объясняет роль профессиональных сетей в развитии компетентности и показывает, как непрерывное образование расширяет социальный капитал [4; 22]. Теория социального капитала реализуется в рамах данной работы как аналитическая рамка, раскрывающая возможные механизмы воздействия образовательных практик на формирование и расширение профессиональных сетей выпускников СПО. Утверждение о том, что непрерывное образование способствует увеличению социального капитала, является теоретически обоснованным предположением, выводимом из концептуальных положений (наращивание профессиональных связей в рамках институциональных форматов взаимодействия [4; 22]), и подлежит эмпирической верификации в последующих исследованиях.

Термин «непрерывное образование» многозначен. Прежде всего, он отражает постоянный процесс обновления знаний, умений и навыков — это нужно, чтобы оставаться востребованным в современных профессиональных и социальных условиях [8]. Кроме того, понятие охватывает целостную концепцию образовательного процесса: в её рамках обучение воспринимается как ключевая часть жизненного уклада человека вне зависимости от возраста, а система образования должна быть дополнена новыми этапами, охватывающими все жизненные периоды. Наконец, непрерывное образование подразумевает раскрытие и наращивание творческого потенциала личности, становление человека как созидательной, креативной индивидуальности.

Истоки идеи непрерывного образования можно обнаружить во взглядах Платона, Конфуция, Сократа, Аристотеля, Л. А. Сенеки, Вольтера, И. В. Гете, Ж. Ж. Руссо, которые связывали их с достижением полноценного развития человека как личности. А продолжила свое развитие концепция в трудах П. Ленгранда, М. Ноулза , Дж. Филда . Её ключевая идея заключается в том, что обучение не является этапом, предшествующим трудовой деятельности, а представляет собой единый процесс, в котором ступени специально организованной учебной деятельности выстроены последовательно и создают человеку оптимальные условия для жизнедеятельности [8].

Сегодня непрерывное образование понимают, как целостную систему образовательных учреждений (государственных и общественных), которая гарантирует согласованность содержания и преемственность всех этапов обучения. При решении задач воспитания, обучения и профессиональной подготовки важно одновременно ориентироваться на текущие и будущие потребности общества и учитывать личную потребность человека в самообразовании, а также в разностороннем и гармоничном развитии на протяжении жизни[1].

Выделяются следующие формы непрерывного образования: формальное (в институциональных рамках, с выдачей документов), неформальное (организованное обучение вне формальной системы - курсы, тренинги, семинары) и информальное (спонтанное, самообразование в процессе жизнедеятельности) [6]. Рассмотрим интеграцию указанных форм в процесс непрерывного самообразования выпускников СПО, представленную в таблице 2 (таблица 2 составлена авторами на основе классификации форм непрерывного образования, представленной в [6], с расширением графы "Потенциал для развития социальной ком-

[1] Непрерывное образование // Гуманитарно-правовой портал. URL: http://psyera.ru (дата обращения: 25.07.2026).

петентности" на основе теоретического ана- лиза).

Таблица 2. Формы непрерывного образования для выпускников СПО

Формы	*Характерные черты*	*Виды*	*Потенциал для развития социальной компетентности*
Формальное	- регламентированные программы и стандарты (например, ФГОС); - чёткая иерархия уровней (начальное, среднее, профессиональное и др.); фиксированные сроки и расписание; - обязательная система оценивания (экзамены, зачёты); - выдача документа об образовании (аттестат, диплом, удостоверение)	- поступление в вуз; - обучение по программе профессиональной переподготовки; - получение второй рабочей профессии	Даёт системную основу для формирования социальной компетентности: выпускники осваивают нормы делового и академического взаимодействия, учатся действовать в рамках правил и сроков, выстраивать коммуникацию в разнородных коллективах. В такой среде формируются ключевые компоненты социальной компетентности — умение аргументировать позицию, воспринимать критику, распределять роли и нести ответственность за общий результат; при этом легитимность документов подтверждает освоенные компетенции и облегчает дальнейшую профессиональную социализацию
Неформальное	- программы создаются под конкретные задачи (развитие навыков, повышение квалификации и пр.); - нет жёсткой привязки к государственным образовательным стандартам; - сроки и формат гибкие (интенсив, курс, тренинг); - по итогам может выдаваться сертификат или иной документ, но он не всегда имеет статус государственного диплома; - акцент на практико-ориентированные результаты	- тренинги и интенсивы по soft skills; - корпоративные программы адаптации и наставничества на предприятии; - участие в волонтёрских и социальных проектах; - профессиональные мастер-классы и хакатоны по специальности	Обеспечивает практико-ориентированное развитие социальной компетентности в приближённых к реальности условиях: в тренингах, корпоративных программах, волонтёрских и проектных активностях отрабатываются конкретные поведенческие стратегии (управление конфликтами, эмоциональный интеллект, межкультурная коммуникация). Гибкость форматов позволяет целенаправленно тренировать отдельные компоненты компетентности под профессиональные задачи, а обратная связь от тренеров и коллег усиливает рефлексию и корректировку поведения. Важный эффект — быстрое встраивание в новые социальные и профессиональные контексты, освоение корпоративных и отраслевых норм, расширение сети профессиональных контактов
Информальное	- отсутствие учебного плана и расписания; цели формируются самим человеком «на ходу»; - нет формальной оценки и выдачи документов; - знания и навыки приобретаются через опыт, общение, наблюдение, самообразование, медиа	- самостоятельное изучение интересующих материалов (книги, статьи, подкасты и др.); - регулярное участие в профессиональных онлайн-сообществах и форумах; - наблюдение и рефлексия в ходе стажировки или временной работы; - совместная деятельность вне работы и учёбы (спортивные	Развивает социальную компетентность через повседневный опыт и самостоятельную рефлексию: в онлайн-сообществах, досуговой и творческой деятельности, при наблюдении за коммуникациями в коллективе и ведении личных медиа формируются гибкие навыки — активное слушание, адаптация стиля речи, прогнозирование реакций, работа с обратной связью и критикой. Эта форма усиливает осознанность и способность применять знания в естественных социальных

		секции, творческие студии, настольные игры и др.); - ведение личного блога или канала о профессиональном опыте (разбор рабочих ситуаций, рефлексия, ответы на комментарии подписчиков)	ситуациях, развивает эмпатию и наблюдательность, а также поддерживает непрерывность развития компетентности вне организованных программ.

Проведённый теоретический анализ показывает, что различные формы непрерывного образования обладают дифференцированным потенциалом для развития компонентов социальной компетентности выпускников СПО.

Предлагаемая ниже матрица служит ориентиром как для понимания механизмов развития социальной компетентности, так и для проектирования комплексных программ непрерывного образования (таблица 3 «Матрица соответствия» разработана авторами на основе сопоставления характеристик форм образования (таблица 2) со структурой социальной компетентности (таблица 1):

Таблица 3. Матрица соответствия форм образования компонентам социальной компетентности

	Формальное	*Неформальное*	*Информальное*
Когнитивный	★★★	★★	★★
Операциональный	★★	★★★	★★
Эмоциональный	★★	★★★	★★★
Мотивационный	★★	★★★	★★★
Адаптивный	★★	★★★	★★★

Примечание: ★★★ — высокий потенциал, ★★ — средний, ★ — низкий.

Когнитивный компонент наиболее эффективно развивается в формальном образовании, где систематическое, структурированное изложение теоретических основ (психология общения, этика, деловой этикет) обеспечивает полноту и глубину знания (Knowles M.S.). Неформальное и информальное образование развивают когнитивный компонент, но фрагментарно и не всегда систематично.

Операциональный компонент лучше всего «растёт» именно в неформальном образовании. Причина проста: тренинги, ролевые игры и корпоративные программы изначально проектируются под отработку конкретных техник — активного слушания, аргументации, управления конфликтом, — а сама среда обучения безопасна и предполагает немедленную обратную связь от тренера. Собственно, в этом и заключается ключевая идея теории социального научения: поведенческие паттерны закрепляются через моделирование и подкрепление, а не через одно лишь усвоение информации (Бандура А.).

Иначе обстоит дело с эмоциональным компонентом — здесь наиболее результативны неформальное и информальное образование. Эмоциональный интеллект формируется не столько через передачу знаний, сколько через личный опыт и последующую рефлексию (Goleman D.). Тренинги эмоционального интеллекта, обсуждения в группе, обратная связь от наставника, а также повседневное общение в профессиональной среде создают условия, в которых эмпатия и эмоциональная саморегуляция. получают возможность для целенаправленного развития.

Схожая картина наблюдается и с мотивационным компонентом: он также сильнее развивается в неформальном и информальном образовании, поскольку добровольное участие в интересных для человека активностях подпитывает именно внутреннюю, а не внешнюю мотивацию (Knowles M.S.). Не случайно теория самодетерминации связывает рост внутренней мотивации с удовлетворением потребностей в автономии, компетентности и принадлежности к группе — а эти условия куда легче обеспечить за пределами жёстко регламентированных формальных программ.

Наконец, адаптивный компонент — во многом по тем же причинам — тоже формируется преимущественно в неформальном и информальном образовании. Гибкость форматов обучения, регулярная смена контекстов и необходимость действовать в новых, не до конца предсказуемых условиях вынуждают человека постоянно перестраиваться, а это напрямую тренирует гибкость мышления (Knowles M.S.; Goleman D.).

Авторская модель формирования социальной компетентности

выпускников СПО в системе непрерывного образования

Существующие модели (например, модель Spitzberg & Cupach; модель Иллериса) описывают либо компоненты социальной компетентности, но не раскрывают механизм развития этих компонентов через образование, либо процесс обучения в целом, но не раскрывают специфический механизм влияния непрерывного образования на социальную компетентность выпускников СПО [12; 14].

На основе анализа теоретических источников предлагается **авторская модель**, описывающая взаимосвязь между участием выпускников СПО в непрерывном образовании и уровнем их социальной компетентности.

Авторская модель отличается от модели межличностной коммуникативной компетентности B. H. Spitzberg и W. R. Cupach [25] и модели профессионального развития Н. Иллериса [12]) по следующим параметрам: она интегрирует четыре разнородных теоретических подхода в единую объяснительную схему и учитывает специфические характеристики выпускников СПО как целевой группы. Дополнительно, авторская модель указывает механизмы перехода от образовательного участия к устойчивому приращению компетентности и включает систему обратной связи, описывающую взаимное усиление мотивации и практики.

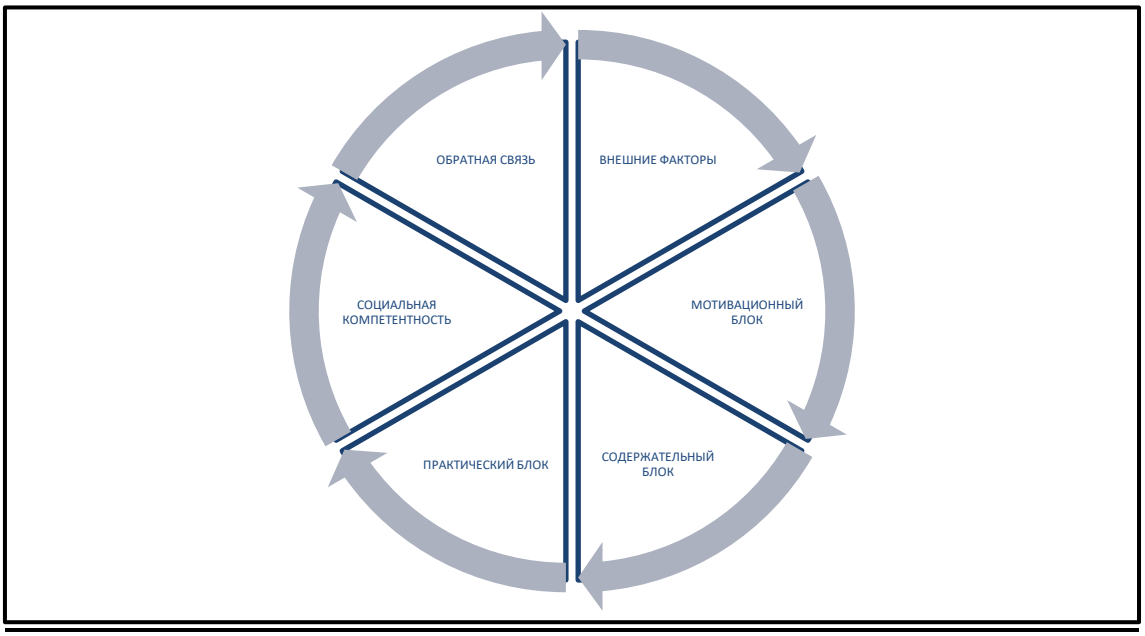


Рис. Модель формирования социальной компетентности выпускников СПО в системе непрерывного образования. Авторская разработка

Детальное описание блоков

Внешние факторы:

- Требования рынка труда, как набор компетенций, навыков и квалификаций, которые работодатели ждут от специалистов. Они формируются под влиянием экономики, отраслевых трендов и дефицита кадров. Например, сейчас растёт спрос на цифровые навыки и гибкие компетенции (адаптивность, работа в команде). В контексте СПО такие требования задают ориентиры для учебных программ и практик;

- Организационная культура, представленная принятыми в компании (учреждении) нормами, ценностями, стилем общения и правилами поведения. Она влияет способность человека встраиваться в коллектив, воспринимать обратную связь, брать ответственность и взаимодействовать с коллегами. Для выпускника СПО знакомство с разными типами культуры (иерархическая, гибкая и др.) является агентом успешной адаптации на рабочем месте;

- Социальные ожидания, как представления общества о «правильном» поведении, роли профессии, карьерном пути и социальной ответственности специалиста. Например, от педагога ждут эмпатии и ответственности, а от техника точности и соблюдения норм безопасности. Эти ожидания могут влиять на мотивацию обучающихся и на содержание воспитательных компонентов в образовании;

- Технологические изменения в ключе развития инструментов, оборудования и цифровых решений, меняющих содержание труда. Автоматизация, ИИ, новые материалы или ПО требуют обновления не только профессиональных навыков, но и способов коммуникации и решения задач. Для СПО это определяется включением в обучение работы с актуальными цифровыми инстру-

ментами и формированием готовности к постоянному освоению нового.

Мотивационный блок отражает внутреннюю готовность выпускника к непрерывному образованию. Согласно теории самодетерминации (Дж. Ричард Райан, Эдвард Деси), для включения в образовательную деятельность необходимо удовлетворение определенных базовых потребностей [7; 15].

Применительно к выпускникам СПО эти потребности (см. таблицу 4) приобретают собственную специфику, обусловленную ранним выходом на рынок труда и практической ориентированностью данной группы обучающихся, что требует более детального рассмотрения каждой из них (таблица 4 составлена авторами на основе теории самодетерминации с применением выделенных категорий к специфике выпускников СПО).

Таблица 4. Базовые потребности включения в образовательную деятельность

Потребность	*Определение*	*Применение к выпускникам СПО*
Автономия	Ощущение контроля над своими действиями и выбором	Выпускник должен понимать, почему ему нужна социальная компетентность, и иметь возможность выбирать форму обучения
Компетентность	Ощущение эффективности и способности справиться с задачей	Программы должны быть доступны и показывать быстрые результаты
Связанность	Ощущение принадлежности к группе и поддержки	Групповой формат обучения, наставничество, профессиональные сообщества, поддержка со стороны преподавателей и однокурсников

Если выпускник осознаёт, что социальные навыки критичны для его карьерного роста, он будет более мотивирован участвовать в соответствующих программах.

Содержательный блок включает образовательные формы (формальное, неформальное и информальное) и их содержание. Считем, что программы непрерывного образования для выпускников СПО должны отвечать следующим критериям:

- Интерактивность (использование ролевых игр, кейс-метода, групповых проектов, дискуссий);
- Обратная связь (систематическое получение информации о качестве выполнения задания);
- Рефлексия (возможность осмысления полученного опыта и связывания его с теорией);
- Практико-ориентированность (формирование заданий, моделирующих реальные рабочие ситуации);
- Социальное взаимодействие (формирование работы в группах,на вебинарах, форумах для коммуникационной практики).

Практический блок определяет перенос и закрепление социальных навыков в профессиональной деятельности. Механизм влияния определяется следующими шагами: отработка в обучающей среде (выпускник практикует навык в безопасной среде, например, ролевая игра); получение обратной связи (преподаватель и коллеги дают оценку поведения выпускника); корректировка поведения (выпускник модифицирует свой подход на основе обратной связи); закрепление эффективных стратегий (многократное повторение ведёт к автоматизации навыка); перенос в профессиональную среду (выпускник применяет навык на рабочем месте); проверка механизма влияния и доработка (при необходимости); проявляется процесс интернализации (навык становится частью личности, автоматическим и бессознательным).

Социальная компетентность формируется как устойчивое качество личности по мере накопления опыта участия в реализации модели формирования социальной компетентности и обеспечивает успешное взаимодействие в меняющихся условиях труда.

Несомненно, в рамках *обратной связи*, наибольший эффект достигается при комбинации разных форм образования, так как каждая из них имеет свои сильные стороны: формальные программы дают более системные знания и доступ к сертификации (основа), неформальные – гибкость и практическую ориентированность (практика), информальное образование – глубину и индивидуализацию (углубление).

Возможные перспективы исследования видятся в следующем:

- Разработка и апробация диагностического инструментария для измерения социальной компетентности выпускников СПО;
- Анализ существующих программ ДПО на предмет их содержания (наличие модулей развития soft skills) и включение образовательных модулей для системы ДПО, направленных на развитие социальной компетентности.

Заключение

Проведённое исследование позволяет закрыть обозначенный во введении пробел, связанный с отсутствием теоретического объяснения того, каким образом непрерывное образование влияет на становление социальной компетентности выпускников

СПО. Обращение к теории социального научения, андрагогике, компетентностному подходу и теории социального капитала в их совокупности даёт достаточно целостную картину этого процесса и позволяет говорить не о разрозненных наблюдениях, а о выстроенной концептуальной логике.

Прежде всего, анализ показал, что социальная компетентность выпускников СПО представляет собой многокомпонентное личностное образование, включающее когнитивную, операциональную, эмоциональную, мотивационную и адаптивную составляющие. При этом по сравнению с выпускниками вузов данная группа обладает выраженной спецификой: раннее вступление в профессиональную деятельность фактически не оставляет времени на постепенную адаптацию, вследствие чего именно первые один-два года работы становятся тем сенситивным периодом, в течение которого социальные навыки либо закрепляются, либо остаются несформированными. Отсюда и особая значимость адаптивного компонента, как фактора мобильности в меняющихся условиях производственной среды, что для выпускников СПО оказывается критичнее, чем для их сверстников с высшим образованием.

Непрерывное образование, как показало исследование, не сводится только к простому источнику новых знаний, оно выполняет несколько функций. Оно выступает полем социального взаимодействия, где происходит наблюдение, моделирование и подкрепление поведенческих образцов; служит полигоном для безопасной отработки коммуникативных навыков; расширяет социальный капитал за счёт включения выпускника в профессиональные сообщества и сети контактов; задает систему ценностные ориентиры и нормы профессиональной этики, без усвоения которых полноценное вхождение в профессию затруднено.

Перечисленные функции непрерывного образования сформулированы в формате гипотезы, полученной методом теоретического осмысления ключевых понятий. Чтобы обосновать эту гипотезу, требуется конкретизировать каждую функцию через эмпирически проверяемые индикаторы и в последующем провести статистическую проверку на реальной выборке выпускников СПО, что составляет ближайшую перспективу исследования.

Предложенная в работе авторская модель объединяет мотивационный, содержательный и практический блоки и даёт возможность представить процесс формирования социальной компетентности не фрагментарно, а системно. Система авторской модели определяется последовательностью взаимосвязанных этапов, в которой абстрактные категории (мотивация, готовность, компетентность) получают выражение через конкретные условия и механизмы. Тем самым теоретические подходы, использованные в исследовании, оказываются не просто перечислением, а формируют единую объяснительную схему для продолжения исследования.

Полученные результаты открывают перспективу для дальнейшей работы, которая, на наш взгляд, должна включать как эмпирическую проверку предложенной модели на достаточно представительной выборке выпускников СПО (порядка 300–500 человек), так и разработку соответствующего диагностического инструментария, проектирование образовательных модулей для системы дополнительного профессионального образования, которые опираются на описанные в статье теоретические основания. Не менее значимым представляется и сравнительное изучение эффективности различных форм непрерывного образования, равно как и анализ барьеров, препятствующих участию выпускников СПО в образовательных программах на протяжении их профессиональной карьеры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева, Т. С. Исследование зависимости между наличием у молодых специалистов навыков soft skills и их востребованностью на рынке труда в период пандемии COVID-19 / Т. С. Афанасьева, И. В. Носкова // Экономика труда. – 2022. – Т. 9. – № 2. – С. 271–284. – DOI 10.18334/et.9.2.114157. – EDN URCJAV.

2. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – Санкт-Петербург: Евразия, 2000. – 320 с.

3. Берсенева, Е. В. Анализ портрета выпускника СПО на рынке труда глазами работодателя / Е. В. Берсенева, О. В. Перевозова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2024. – № 3 (43). – С. 60–69. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-portreta-vypusknika-spo-na-rynke-truda-glazami-rabotodatelya (дата обращения: 27.07.2026).

4. Бурдье, П. Формы капитала / П. Бурдье // Экономическая социология. – 2002. – № 5. – С. 60–74. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formy-kapitala (дата обращения: 04.08.2026).

5. Винокурова, А. П. Структура социальной компетентности / А. П. Винокурова // Молодой учёный. – 2025. – № 50 (601). – С. 530–532. – URL: https://moluch.ru/archive/601/131510 (дата обращения: 12.07.2026).

6. Гущина, Э. В. Формальное, неформальное и информальное образование как составляющие системы непрерывного образования педагогов / Э. В. Гущина, Т. В. Кот, Е. В. Ракутина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 811. – С. 34–36. – URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/formalnoe-neformalnoe-i-informalnoe-obrazovanie-kak-sostavlyayuschie-sistemy-nepreryvnogo-obrazovaniya-pedagogov (дата обращения: 24.07.2026).

7. Лабзова, И. Ю. Теория самоопределения и её применение в зарубежной образовательной практике / И. Ю. Лабзова // Человек и образование. – 2017. – № 3 (52). – С. 152–156. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-samoopredeleniya-i-eyo-primenenie-v-zarubezhnoy-obrazovatelnoy-praktike (дата обращения: 25.07.2026).

8. Пережовская, А. Н. Непрерывное образование: цели, задачи, содержание, функции, перспективы развития / А. Н. Пережовская // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VI Междунар. науч. конф. (Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь : Меркурий, 2015. – С. 38–41. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7617 (дата обращения: 20.07.2026).

9. Писарева, С. А. Диссертационные исследования «компетентности» учителя и ученика / С. А. Писарева // Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы и перспективы : в 2 ч. / Омский государственный педагогический университет ; отв. ред. Д. М. Федяев. – Омск : ОмГПУ, 2002. – Ч. 1. – С. 180–190. – EDN TIYBUH.

10. Пискунова, Е. Н. Структурно-функциональный анализ социальной компетентности студентов техникума / Е. Н. Пискунова, С. В. Чадкина // Московский педагогический журнал. – 2018. – № 3. – С. 194–202. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-funktsionalnyy-analiz-sotsialnoy-kompetentnosti-studentov-tehnikuma (дата обращения: 23.07.2026).

11. Полушкина, А. О. Современные подходы к оценке трудоустройства выпускников системы СПО: трудности и возможные пути решения / А. О. Полушкина, В. П. Поневаж, Л. Ю. Бедарева, Е. В. Ломтева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1. – № 5 (78). – С. 7–28. – DOI 10.24412/2224-0772-2021-78-7-28. – EDN SWYIQI.

12. Попова, М. В. Проблема компетентности в исследованиях датских учёных / М. В. Попова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2014. – № 1 (27). – С. 26–34. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-kompetentnosti-v-issledovaniyah-datskih-uchenyh (дата обращения: 25.07.2026).

13. Селиверстова, И. В. Трудоустройство выпускников СПО: в чем специфика? / И. В. Селиверстова // Научный вектор Балкан. – 2020. – Т. 4, № 4 (10). – С. 24–30. – DOI 10.34671/SCH.SVB.2020.0404.0004. – EDN AUNFXD.

14. Социальная компетентность личности: сборник научных статей / под науч. ред. Т. Н. Гущиной. – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2020. – 332 с.

15. Суворова, И. Ю. Эмпирическая проверка модели мотивации Э. Л. Деси и Р. М. Райана на примере студентов / И. Ю. Суворова, А. В. Громова, А. С. Толстова // Системная психология и социология. – 2023. – № 4 (48). – С. 102–114. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/empiricheskaya-proverka-modeli-motivatsii-e-l-desi-i-r-m-rayana-na-primere-studentov (дата обращения: 26.07.2026).

16. Argyle, M. The Psychology of Interpersonal Behaviour / M. Argyle. – Harmondsworth : Penguin Books, 1967. – 227 p.

17. Cappelli, P. H. Skill Gaps, Skill Shortages and Skill Mismatches / P. H. Cappelli // ILR Review. – 2015. – Vol. 68, № 2. – P. 251–290. – https://doi.org/10.1177/0019793914564961.

18. Goleman, D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ / D. Goleman. – New York : Bantam Books, 1995. – 250 p. – ISBN 055309503X.

19. Heckman, J. J. Hard Evidence on Soft Skills / J. J. Heckman, T. Kautz // Labour Economics. – 2012. – Vol. 19, № 4. – P. 451–464. – https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2073161 (дата обращения: 26.07.2026).

20. Knowles, M. S. The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy / M. S. Knowles. – Chicago : Follet, 1980. – 400 p.

21. Lerman, R. Can We Develop Enough Skills for a Robust Manufacturing Industry? / R. Lerman // Challenge: The Magazine of Economic Affairs. – Taylor & Francis. – 2016. – 22 p. – https://doi.org/10.1080/05775132.2016.1178557.

22. Putnam, R. Social Capital: Measurement and Consequences / R. Putnam // Canadian Journal of Policy Research. – 2001. – Vol. 2. – P. 41–51. – https://smg.media.mit.edu/library/putnam.pdf (дата обращения: 26.07.2026).

23. Rubin, K. H. Social relationships and social skills: A conceptual and empirical analysis / K. H. Rubin, L. Rose-Krasnor. – New York : Springer, 1992. – 22 p.

24. Salovey, P. The Emotional Intelligence of Social Interaction / P. Salovey, J. D. Mayer // Personality & Social Psychological Bulletin. – Vol. 30 No. 8, August 2004 1018-1034. – DOI: 10.1177/0146167204264762.

25. Spitzberg, B. H. Interpersonal Communication Competence / B. H. Spitzberg, W. R. Cupach. – Beverly Hills : Sage Publications, 1984. – 255 p.

REFERENCES

1. Afanasyeva, T. S., Noskova, I. V. (2022). Issledovanie zavisimosti mezhdu nalichiem u molodykh spetsialistov navykov soft skills i ikh vostrebovannost'yu na rynke truda v period pandemii COVID-19 = Study of the relationship between young professionals' soft skills and their demand in the labor market during the COVID-19 pandemic. Russian Journal of Labor Economics, 9(2), 271–284. DOI 10.18334/et.9.2.114157. EDN URCJAV.

2. Bandura, A. (2000). Teoriya sotsial'nogo naucheniya = Social learning theory. Saint Petersburg: Evraziya, 320 p.

3. Berseneva, E. V., Perevozova, O. V. (2024). Analiz portreta vypusknika SPO na rynke truda glazami rabotodatelya = Analysis of the vocational education graduate profile on the labor market from the employer's perspective. Innovative Development of Vocational Education, 3(43), 60–69. Available at July 27, 2026 from https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-portreta-vypusknika-spo-na-rynke-truda-glazami-rabotodatelya.

4. Bourdieu, P. (2002). Formy kapitala = The forms of capital. Economic Sociology, 5, 60–74. Available at August 4, 2026 from https://cyberleninka.ru/article/n/formy-kapitala.

5. Vinokurova, A. P. (2025). Struktura sotsial'noy kompetentnosti = The structure of social competence. Young Scientist, 50(601), 530–532. Available at July 12, 2026 from https://moluch.ru/archive/601/131510.

6. Gushchina, E. V., Kot, T. V., Rakutina, E. V. (2023). Formal'noe, neformal'noe i informal'noe obrazovanie kak sostavlyayushchie sistemy nepreryvnogo obrazovaniya pedagogov = Formal, non-formal and informal education as components of the system of continuing education of teachers. Problems of Modern Pedagogical Education, 811, 34–36. Available at July 24, 2026 from https://cyberleninka.ru/article/n/formalnoe-neformalnoe-i-informalnoe-obrazovanie-kak-sostavlyayuschie-sistemy-nepreryvnogo-obrazovaniya-pedagogov.

7. Labzova, I. Yu. (2017). Teoriya samoopredeleniya i eyo primenenie v zarubezhnoy obrazovatel'noy praktike = Self-determination theory and its application in foreign educational practice. Man and Education, 3(52). Available at July 25, 2026 from https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-samoopredeleniya-i-eyo-primenenie-v-zarubezhnoy-obrazovatelnoy-praktike.

8. Perezhovskaya, A. N. (2015). Nepreryvnoe obrazovanie: tseli, zadachi, soderzhanie, funktsii, perspektivy razvitiya = Continuing education: goals, objectives, content, functions, development prospects. Problems and Prospects of Education Development: Proceedings of the VI International Scientific Conference (Perm, April 2015), 38–41. Perm: Merkuriy. Available at July 20, 2026 from https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7617.

9. Pisareva, S. A. (2002). Dissertatsionnye issledovaniya «kompetentnosti» uchitelya i uchenika = Dissertation research on the "competence" of teacher and student. Modernization of Pedagogical Education in Siberia: Problems and Prospects (Part 1), 180–190. Omsk: Omsk State Pedagogical University. EDN TIYBUH.

10. Piskunova, E. N., Chadkina, S. V. (2018). Strukturno-funktsional'nyy analiz sotsial'noy kompetentnosti studentov tekhnikuma = Structural and functional analysis of the social competence of technical college students. Moscow Pedagogical Journal, 3. Available at July 23, 2026 from https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-funktsionalnyy-analiz-sotsialnoy-kompetentnosti-studentov-tehnikuma.

11. Polushkina, A. O., Ponevazh, V. P., Bedareva, L. Yu., Lomteva, E. V. (2021). Sovremennye podkhody k otsenke trudoustroystva vypusknikov sistemy SPO: trudnosti i vozmozhnye puti resheniya = Modern approaches to assessing the employment of vocational education graduates: difficulties and possible solutions. Domestic and Foreign Pedagogy, 1(5(78)), 7–28. DOI 10.24412/2224-0772-2021-78-7-28. EDN SWYIQI.

12. Popova, M. V. (2014). Problema kompetentnosti v issledovaniyakh datskikh uchenykh = The problem of competence in the research of Danish scholars. MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 1(27). Available at July 25, 2026 from https://cyberleninka.ru/article/n/problema-kompetentnosti-v-issledovaniyah-datskih-uchenyh.

13. Seliverstova, I. V. (2020). Trudoustroystvo vypusknikov SPO: v chem spetsifika? = Employment of vocational education graduates: what is the specificity? Balkan Scientific Vector, 4(4(10)), 24–30. DOI 10.34671/SCH.SVB.2020.0404.0004. EDN AUNFXD.

14. Gushchina, T. N. (Ed.). (2020). Sotsial'naya kompetentnost' lichnosti = Social competence of the individual: collection of scientific articles. Yaroslavl: Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, 332 p.

15. Suvorova, I. Yu., Gromova, A. V., Tolstova, A. S. (2023). Empiricheskaya proverka modeli motivatsii E. L. Desi i R. M. Rayana na primere studentov = Empirical verification of the E. L. Deci and R. M. Ryan motivation model based on students. Systems Psychology and Sociology, 4(48). Available at July 26, 2026 from https://cyberleninka.ru/article/n/empiricheskaya-proverka-modeli-motivatsii-e-l-desi-i-r-m-rayana-na-primere-studentov.

16. Argyle, M. (1967). The psychology of interpersonal behaviour. Harmondsworth: Penguin Books.

17. Cappelli, P. H. (2015). Skill gaps, skill shortages, and skill mismatches. ILR Review, 68(2), 251–290. https://doi.org/10.1177/0019793914564961

18. Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books. ISBN 055309503X.

19. Heckman, J. J., Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. Labour Economics, 19(4), 451–464. Available at July 26, 2026 from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2073161

20. Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Chicago: Follet, 400 p.

21. Lerman, R. (2016). Can we develop enough skills for a robust manufacturing industry? Challenge: The Magazine of Economic Affairs. Taylor & Francis. https://doi.org/10.1080/05775132.2016.1178557.

22. Putnam, R. (2001). Social capital: Measurement and consequences. Canadian Journal of Policy Research, 2, 41–51. Available at July 26, 2026 from https://smg.media.mit.edu/library/putnam.pdf

23. Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L. (1992). Social competence: Achieving goals while maintaining relationships. New York: Springer.

24. 2Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). The emotional intelligence of social interaction. New Haven: Yale University Press. DOI: 10.1177/0146167204264762.

25. Spitzberg, B. H., Cupach, W. R. (1984). Interpersonal communication competence. Beverly Hills: Sage Publications.

УДК 378.016: 811.161.1+378.147:004
ББК Ш141.12-9-99+Ч448.026.843 ГРНТИ 14.35.07 Код ВАК 5.8.7

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Садыгова Арзу Исми кызы,
SPIN-код: 2761-7270
старший преподаватель кафедры иностранных языков и деловой коммуникации, Уральский государственный горный университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, arzu.gunay@mail.ru

Юсупова Ляля Гайнулловна,
SPIN-код: 8141-2180
доктор филологических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков и деловой коммуникации, Уральский государственный горный университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, lyalyax@bk.ru

Зеленов Юрий Николаевич,
SPIN-код: 1750-4173
доктор педагогических наук, профессор, первый проректор, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, u.zelenov@uspu.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: российские вузы; китайские студенты; РКИ; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; цифровые инструменты

АННОТАЦИЯ. Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что в последние годы наблюдается устойчивый рост числа китайских студентов в российских вузах. Китайская аудитория испытывает комплекс специфических трудностей, обусловленных глубокими типологическими различиями между русским и китайским языками. Традиционные методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) демонстрируют недостаточную эффективность при работе с студентами из Китая. Цель данной статьи теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс цифровых инструментов, повышающих результативность обучения русскому языку как иностранному китайских студентов на начальном этапе. Методология и методики. Исследование проводилось в течение 2025/26 учебного года. Участвовали 60 китайских студентов (уровень А1), разделённых на контрольную и экспериментальную группы по 30 человек. Контрольная группа обучалась традиционно. В экспериментальной группе дополнительно использовались цифровые инструменты (VooV Meeting, WeChat). Применялись методы педагогического наблюдения, тестирования, анкетирования, статистического анализа. Полученные результаты показали статистически значимое снижение фонетических, грамматических и лексических ошибок в экспериментальной группе. Суммарный балл итогового теста в экспериментальной группе (42,6 из 50) превысил результат контрольной (31,6) на 11 баллов. Научная новизна исследования заключается в том, что был предложен и апробирован комплекс цифровых инструментов, каждый из которых направлен на преодоление конкретной трудности китайских студентов с учётом их психолингвистических характеристик. Материалы могут быть использованы преподавателями русского языка как иностранного для повышения эффективности работы с китайской аудиторией, что представляет практическую значимость исследования.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Садыгова, А. И. Цифровая трансформация обучения русскому языку как иностранному: экспериментальное исследование эффективности цифровых инструментов при обучении китайских студентов / А. И. Садыгова, Л. Г. Юсупова, Ю. Н. Зеленов // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 323–329.

DIGITAL TRANSFORMATION OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNING: AN EXPERIMENTAL STUDY OF THE EFFECTIVENESS OF DIGITAL TOOLS IN TEACHING CHINESE STUDENTS

Sadigova Arzu Ismi kyzy,
Senior Lecturer of Department of Foreign Languages and Business Communication, Ural State Mining University, Russian Federation, Ekaterinburg

Yusupova Lyalya Gainullovna,
Doctor of Philology, Associate Professor, Professor, Head of Department of Foreign Languages and Business Communication, Ural State Mining University, Russian Federation, Ekaterinburg

Zelenov Yuri Nikolaevich,
Doctor of Pedagogy, Professor, First Vice-Rector, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: Russian universities; Chinese students; RFL (Russian as a Foreign Language); Russian as a foreign language; methodology of teaching Russian; digitalization of education; digital technologies; digital educational environment; digital tools

ABSTRACT. The relevance of the chosen topic is due to the fact that in recent years there has been a steady increase in the number of Chinese students in Russian universities. The Chinese audience faces a complex of specific

© Садыгова А. И., Юсупова Л. Г., Зеленов Ю. Н., 2026

difficulties caused by deep typological differences between Russian and Chinese languages. Traditional methods of teaching Russian as a foreign language demonstrate insufficient effectiveness when working with students from China. The purpose of this article is to theoretically substantiate and experimentally test a set of digital tools that increase the effectiveness of teaching Russian as a foreign language to Chinese students at the initial stage. Methodology and techniques. The study was conducted during the 2025/26 academic year. 60 Chinese students (level A1) participated, divided into a control group and an experimental group of 30 students each. The control group was taught traditionally. The experimental group additionally used digital tools (VooV Meeting, WeChat). Methods of pedagogical observation, testing, questioning, statistical analysis were used. The results obtained showed a statistically significant decrease in phonetic, grammatical and lexical errors in the experimental group. The total score of the final test in the experimental group (42.6 out of 50) exceeded the result of the control (31.6) by 11 points. The scientific novelty of the study lies in the fact that a set of digital tools has been proposed and tested, each of which is aimed at overcoming the specific difficulties of Chinese students, taking into account their psycholinguistic characteristics. The materials can be used by Russian as a foreign language teachers to improve the effectiveness of working with Chinese students, which makes the study practically significant.

FOR CITATION: Sadigova, A. I., Yusupova, L. G., Zelenov, Yu. N. (2026). Digital Transformation of Russian as a Foreign Language Learning: An Experimental Study of the Effectiveness of Digital Tools in Teaching Chinese Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 323–329.

Введение

Цифровизация высшего образования является одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики. В контексте преподавания русского языка как иностранного (РКИ) цифровые технологии открывают новые возможности для индивидуализации обучения, визуализации абстрактных лингвистических явлений и организации регулярной тренировки языковых навыков. Особую значимость цифровая трансформация приобретает при обучении китайских студентов русскому языку как иностранному [1,2,5,6,7]. В последние годы граждане КНР составляют многочисленную группу иностранных учащихся в российских университетах. Следует отметить, что китайская аудитория испытывает ряд языковых трудностей, обусловленных типологическими различиями языков. В китайском языке отсутствуют флективные категории рода, числа и падежа, иная фонологическая система (нет оппозиции по твёрдости-мягкости, отсутствует редукция гласных в безударной позиции), а письменность имеет иероглифическую природу [3,4,15]. Указанные различия порождают различные ошибки, которые традиционными методами преодолеваются медленно и с большими трудозатратами.

Проблемам цифровизации обучения иностранным языкам посвящены работы П.В. Сысоева, Е.Г. Титовой, А.Н. Богомолова. Вопросы преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории рассматриваются в исследованиях О.Н. Козловой, Чжан Сюэцин, Т.П. Жуйковой. В трудах отечественных и зарубежных ученых обосновывается переход от «компьютерных технологий» к «информационно-коммуникационной образовательной среде», рассматриваются типологии мобильных приложений для языкового образования, затрагиваются проблемы дистанционных технологий в преподавании русского языка как иностранного, описываются типологии грамматических ошибок китайских студентов, предлагаются методы коррекции падежной системы [8,13,15,17,18]. Однако комплексные работы, в которых цифровые инструменты подбирались бы именно под когнитивные особенности китайских учащихся (иероглифическое мышление, склонность к визуальному кодированию, высокая толерантность к повторяющимся действиям, культурный фактор «сохранения лица»), представлены недостаточно. Существующие исследования обычно либо тестируют отдельные приложения без учёта национальной специфики, либо описывают общие методические рекомендации без экспериментальной проверки. Анализ литературы показывает, что, несмотря на наличие работ по цифровизации русского языка как иностранного и отдельных исследований китайской аудитории, отсутствуют комплексные системы, где цифровые инструменты подбираются именно под когнитивный профиль китайских учащихся (визуальная опора, интервальные повторения, безопасная коммуникативная среда). В работе авторы частично затрагивают данные вопросы.

Цель настоящего исследования — теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность комплекса цифровых инструментов (VooV Meeting, WeChat) при обучении китайских студентов русскому языку как иностранному на начальном этапе (*фонетическая коррекция, формирование грамматических навыков, лексическая работа, развитие диалогической речи*).

Цель ставит перед исследованием следующие *задачи*:

1. Выявить типологически обусловленные трудности китайских учащихся в фонетике, грамматике и лексике русского языка в процессе обучения русскому языку как

иностранному.

2. Обосновать выбор цифровых инструментов, соответствующих визуально-пространственному стилю когнитивной обработки информации у китайских студентов в процессе обучения русскому языку как иностранному.

3. Разработать поэтапную методику внедрения цифровых инструментов в учебный процесс в процессе обучения русскому языку как иностранному.

4. Экспериментально сравнить динамику учебных достижений в контрольной и экспериментальной группах в процессе обучения русскому языку как иностранному.

5. Выявить ограничения и побочные эффекты цифрового подхода в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Исследование проводилось на базе Шаньдунского профессионального колледжа Шэнли (город Дунъин, провинция Шаньдун, Китай) в 2025/2026 учебном году. Участниками стали 60 китайских студентов в возрасте от 18 до 21 года, обучающихся по геологическому профилю. Студенты имели исходный уровень владения русским языком А1 (подтверждено входным тестированием, 50 заданий). Все участники — носители мандаринского диалекта (путунхуа), без диалектных отклонений, что важно для стандартизации фонетической интерференции. Методом простой случайной выборки китайские студенты были распределены на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы по 30 человек в каждой.

Обучение в обеих группах велось по единой учебной программе и по единым учебникам («Русский язык как иностранный шаг за шагом. Учебное пособие. Элементарный курс для студентов из Китая», учебно - методическое пособие по дисциплине «Русский язык как иностранный» для геологического профиля) [9,10]. Длительность обучения составляет 72 аудиторных часа, что запланировано на 18 учебных недель. В экспериментальной группе учебный процесс дополнялся систематическим использованием цифровых инструментов (VooV Meeting, WeChat) как мессенджер для организации ролевых игр и диалогической практики.

VooV Meeting (китайский аналог Zoom) поддерживает интерактивные доски, опросы и запись занятий, что делает его пригодным для синхронной онлайн-тренировки грамматических навыков. VooV Meeting позволяет визуализировать спектрограммы, наложение на эталон, что позволяет осуществлять индивидуальную визуальную опору для китайских студентов (иероглифическое мышление). С помощью VooV Meeting можно внедрять в учебном процессе с карточки падежных окончаний с автоматическим планированием 5–7 мин. ежедневно дома с интервальным повторением. VooV Meeting позволяет осуществлять интерактивные грамматические тесты с мгновенной обратной связью с немедленной коррекцией. Также благодаря этой платформе можно осуществлять лексические тесты на управление (автопроверка) с автоматизацией проверки и выдачей нормативного варианта.

WeChat представляет собой суперприложение, интегрирующее мессенджер, социальную сеть и платёжную систему. В китайской образовательной практике WeChat используется для рассылки материалов, создания учебных групп, голосовых и видеозвонков. Исследователи отмечают, что ролевые игры в WeChat снижают тревожность китайских студентов при говорении на иностранном языке на 34% по сравнению с аудиторной работой.

VooV Meeting и WeChat дают уникальную возможность реализовывать парные и групповые работы обучающихся, что особенно ценно в процессе обучения китайских студентов русскому языку как иностранному.

Цифровые инструменты вводились поэтапно, чтобы избежать когнитивной перегрузки и обеспечить адаптацию:

Первый этап (1месяц, фонетика + первичная лексика): основное внимание уделялось спектрограммам (запись минимальных пар: [ми́ла] — [мы́ла], [угол] — [уголь]), ежедневным аудиосообщениям в WeChat с эталонным произношением преподавателя. За 1 месяц студенты ЭГ записали в среднем по 50 аудиофраз.

2. Второй этап (2 месяц, грамматика): внедрение карточек с падежными окончаниями (6 падежей × 3 склонения × 2 числа = 36 карточек, плюс исключения). Система интервальных повторений показывала карточки с теми окончаниями, где студент ошибался, с возрастающей частотой (каждые 2 часа → 4 часа → 12 часов → 1 день → 3 дня). Дважды в месяц производились тесты в VooV Meeting.

3. Третий этап (3–4 месяцы, лексика + диалогическая речь): поиск реальных примеров управления в учебных текстах (5–7 примеров за задание), ролевые игры в малых группах WeChat (по 5–6 человек) на основе готовых сценариев: «В поликлинике», «На вокзале», «Разговор с преподавателем», «В магазине». Каждый студент выполнял не менее 8 ролей. Для оценки результатов проводились три среза знаний:

входной, промежуточный и итоговый. Каждый срез включал 50 заданий: 15 на фонетику и аудирование, 20 на грамматику, 15 на лексику. Дополнительно в конце эксперимента было проведено анкетирование студентов.

Фонетическая коррекция. Наибольшие трудности у китайских студентов вызывали произношение редуцированных гласных [а] и [о] в безударной позиции, различение [ы] и [и], а также твёрдых и мягких согласных. Традиционный метод (имитативное повторение за преподавателем) давал медленный прогресс, поскольку студенты не слышали собственных ошибок из-за интерферирующей фонологической системы родного языка. Использование визуализации звука позволило преодолеть этот барьер: студенты записывали фразу, получали спектрограмму, накладывали её на эталонную запись диктора и видели, где частотные характеристики отклоняются. Например, для звука [ы] характерно более высокое значение второго форманта (F2 ≈ 1600–1800 Гц) по сравнению с [и] (F2 ≈ 2200–2400 Гц); визуальное несовпадение подсказывало необходимость коррекции артикуляции.

Использование цифровых инструментов позволило визуализировать звук: студенты записывали фразы, далее прослушивали и сопоставляли. Накладывая свою спектрограмму на эталонную запись диктора, студенты видели, где частотные характеристики их произношения отклоняются от нормы. После 8 недель регулярной работы (по 10–12 минут на каждом занятии) количество фонетических ошибок в диктантах в ЭГ сократилось с исходных 48% до 16% (снижение на 32 процентных пункта). В КГ за тот же период ошибок стало меньше лишь на 11%.

Феномен визуализации звука заслуживает особого внимания. Традиционная методика преподавания русского языка как иностранного для китайских студентов рекомендует многократное слушание и повторение за диктором, но, как показал эксперимент, без визуальной опоры прогресс в 3 раза медленнее (снижение ошибок на 11% в КГ против 32% в ЭГ). Спектрограмма превращает абстрактный акустический сигнал в доступный для анализа пространственный рисунок, что китайские студенты, привыкшие к анализу иероглифических черт, осваивают быстро.

Формирование грамматических навыков. Китайские студенты испытывают особые трудности с усвоением падежной системы русского языка из-за отсутствия флексий в родном языке. Были созданы специальные карточки с пропущенными падежными окончаниями. Система интервальных повторений автоматически показывала карточки с теми окончаниями, которые студенты забывали, с возрастающей частотой. За 4 месяца эксперимента студенты ЭГ выполнили в среднем по 700 повторений каждый. В итоговом тесте на восстановление падежных окончаний (20 заданий) ЭГ показала 82% правильных ответов, КГ — 58%. Разница составила 24%.

Для отработки видов глагола (СВ/НСВ) применялись интерактивные упражнения на платформах VooV Meeting и WeChat. Студенты получали пары предложений: «Я (читать) книгу, когда (прозвенеть) звонок» → нужно выбрать вид. Вместо традиционных письменных упражнений с отсроченной проверкой (через 2–3 дня) студенты получали мгновенную обратную связь: ошибка подсвечивалась красным, тут же появлялось объяснение. Это позволило снизить количество ошибок на видовременное употребление глаголов.

Лексическая работа. Наиболее частые лексические ошибки: «интересоваться о культуре» (норма: интересоваться культурой); · «ждать за друга» (норма: ждать друга); · «гордиться за сына» (норма: гордиться сыном); · «обращать внимание на + И.п.» (путают с «обращать внимание + В.п.»).

В ЭГ студентам предлагалось находить 5–7 реальных примеров употребления из аутентичных текстов (адаптированные новости, диалоги) и выписывать управляющую форму (глагол + вопрос + падеж). После шести таких заданий (по одному в неделю) количество лексических ошибок в письменных работах снизилось на 24% (с 41% до 17% ошибочных словоупотреблений в ЭГ, в КГ — с 43% до 35%). Наиболее успешно усвоилось управление «интересоваться + Т.п.» (верно у 86% ЭГ против 52% КГ), труднее всего — «обращать внимание на + В.п.» (верно у 68% ЭГ против 41% КГ).

Развитие диалогической речи. Ролевые игры в WeChat организовывались в малых группах по 5–6 человек с имитацией реальных ситуаций, например, «Регистратура поликлиники», где следует записаться к врачу, назвать симптомы; «На вокзале», где следует купить билет, спросить время отправления; «Разговор с преподавателем», где следует объяснить пропуск занятия, договориться о консультации; «В кафе»: где следует сделать заказ, попросить счёт.

Китайские студенты, испытывающие страх устной речи в аудитории (боязнь потерять «лицо» при ошибке перед одногруппниками), в знакомой цифровой среде проявляли более высокую речевую активность. Они могли переслушать своё сообщение, перезаписать его несколько раз, воспользо-

ваться словарём перед отправкой. По данным анкетирования, 88% студентов ЭГ оценили WeChat практику как полезный инструмент для преодоления языкового барьера; 74% отметили, что стали меньше боятся говорить на русском «вживую». Объективно, в итоговом устном собеседовании (отдельное задание, не входившее в 50-балльный тест) студенты ЭГ произнесли в среднем 34 фразы за 5 минут диалога против 22 фраз у КГ, а средняя длина фразы составила 6,2 слова против 4,1.

Итоговый тест показал, что ЭГ превосходит КГ по всем трём компонентам. Суммарный прирост в 11 баллов) свидетельствует о высокой эффективности предложенного цифрового комплекса.

Таблица. Результаты итогового тестирования (средние баллы, максимум — 50)

Компетенция	*КГ (баллы)*	*ЭГ (баллы)*	*Разница*
Фонетика	10,2	13,5	+3,3
Грамматика	11,6	16,4	+4,8
Лексика	9,8	12,7	+2,9
Итого	*31,6*	*42,6*	*+11,0*

Полученные данные подтверждают, что эффективность цифровых инструментов при работе с китайскими студентами определяется их соответствием когнитивным особенностям учащихся. Инструменты, предоставляющие визуальную опору (спектрограммы, цветные карточки), являются более востребованными, чем абсолютно аудиальные. Также следует отметить, что использование привычной цифровой среды для китайской аудитории (VooV Meeting, WeChat) снижает тревожность и повышает мотивацию.

Суммарный прирост в 11 баллов (22% от максимума) свидетельствует о высокой эффективности предложенного цифрового комплекса. При этом наибольший вклад в разницу дала грамматика (+4,8 балла), что объясняется интенсивными интервальными повторениями. В КГ стандартное отклонение выше (8,2 против 5,7 в ЭГ), что указывает на более выровненные результаты в экспериментальной группе — цифровые инструменты особенно помогают слабым студентам.

Внедрение знакомой для китайских студентов цифровой среды (VooV Meeting, WeChat) помимо того, что снижает тревожность и повышает мотивацию, еще способствует лучшему восприятию учебного материала. WeChat является не просто мессенджером, а экосистемой, в которой китайские студенты проводят по 4–6 часов ежедневно. Перенос учебной коммуникации в эту среду устраняет психологический барьер «учёба — это нечто чужое». Результаты анкетирования (88% положительных отзывов о WeChat практике) подтверждают это.

Эксперимент также выявил ограничения цифрового подхода. Во-первых, 12% студентов ЭГ признались, что при работе с интерактивными упражнениями иногда выбирали ответы наугад, полагаясь на возможность подсказки. Это указывает на необходимость сочетания цифровых тренировок с традиционными контрольными работами без доступа к гаджетам. Во-вторых, у нескольких студентов экспериментальной группы отмечено ухудшение почерка, что потребовало дополнительного введения прописных упражнений. Таким образом, можно сказать, что цифровые технологии должны рассматриваться как дополнение, а не замена традиционным методам.

Заключение. Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Предложенные цифровые инструменты статистически значительно повышают эффективность обучения китайских студентов русскому языку как иностранному на начальном этапе (интерактивные тесты в VooV Meeting, ролевые игры в WeChat).

2. Наибольший эффект достигнут в коррекции фонетики (снижение ошибок на 32% за счёт визуализации звука) и автоматизации грамматических навыков (снижение ошибок на 28% благодаря интервальным повторениям).

3. Важным условием успешности является поэтапное внедрение цифровых инструментов и сохранение «безгаджетных» контрольных срезов.

4. Перспективы дальнейших исследований связаны с адаптацией китайских образовательных платформ для преподавания русского языка как иностранного, а также с разработкой упражнений на основе типичных ошибок конкретного студента.

В заключении авторы хотели бы поделиться рекомендациями для преподавателей русского языка как иностранного, работающих с китайской аудиторией. Ссылаясь на результаты исследования следует отметить, что внедрение цифровых инструментов (VooV Meeting, WeChat) можно использовать комбинированно, где приложения будут взаимодополнять друг друга, будут служить одной цели или сочетать комплекс заданий по различным темам (*фонетическая коррекция, формирование граммати-*

ческих навыков, лексическая работа, развитие диалогической речи).

Как показывает эксперимент, не следует начинать с полного цифрового погружения, первые 2 недели нужно внедрять только традиционные методы обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории, и только после этого постепенно добавлять и пробовать цифровые инструменты один за другим.

В процессе внедрения цифровых инструментов в обучении русскому языку как иностранному китайских студентов обязательно следует оставлять 20–30% учебного времени на пропись от руки, что поможет избежать деградации каллиграфических навыков.

Говоря о возможностях цифровых инструментов в обучении русскому языку как иностранному следует отметить, что WeChat можно использовать не только для ролевых игр, но и для ежедневных голосовых дневников (1 минута на русском), которые преподаватель может прослушивать выборочно.

Таким образом, цифровая трансформация обучения русскому языку как иностранному китайских студентов не следует оценивать как дань моде. Цифровая трансформация в современном образовании является необходимым и эффективным инструментом, позволяющим преодолеть типологически обусловленные трудности там, где традиционная методика оказывается недостаточной, как было показано на примере обучения русскому языку как иностранному китайских студентов. Однако следует помнить и то, что внедрение цифровых инструментов должно быть методически выверенным, поэтапным и сочетаться с проверенными «безгаджетными» формами работы в китайской аудитории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарцов, А. Д. Электронная лингводидактика в системе высшего образования / А. Д. Гарцов // Высшее образование в России. — 2023. — № 6. — С. 98–107.

2. Гусман Тирадо, Р. Внедрение инновационных интернет-технологий в практику преподавания РКИ в Гранадском университете // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2025. Т. 18. № 10. С. 2060–2082.

3. Жуйкова, Т. П. Когнитивные стили китайских учащихся в контексте обучения РКИ / Т. П. Жуйкова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. — 2024. — Т. 21. — № 1. — С. 88–102.

4. Завьялова, О.И. Сравнительная типология русского и китайского языков. — М.: Либроком, 2019.

5. Захарова, Е. В., Куварина Е. Н. Интеграция средств дополненной реальности в методику преподавания РКИ: модели и практики // Язык в эпоху цифровых трансформаций и развития искусственного интеллекта: сборник научных статей по итогам II Международной научной конференции. Минск: БГУИЯ, 2025. С. 287–292.

6. Кирпу, С. Д. Интеграция цифровых ресурсов в процесс профессионально-ориентированной языковой подготовки в вузе // Педагогические мастерские: сборник научных трудов. Киров, 2025. Вып. 30. С. 57–60.

7. Лю, С., Иванова В. В. Выбор цифровых инструментов и методы преподавания РКИ // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15. № 12-1. С. 267–275.

8. Птюшкин, Д. В. Цифровая платформа как среда создания персонализированного контента по РКИ для студентов неязыковых специальностей // Инновационные технологии профессионально ориентированной языковой подготовки в нелингвистическом вузе: материалы V Всероссийской научно-методической конференции. Москва: Государственный университет просвещения, 2026.

9. Садыгова, А.И. Русский язык как иностранный: учебное пособие для студентов экономического профиля / А.И. Садыгова, Р.И. Гавриленко. – М.: АЙ Пи Ар Медиа. – 2025. – 89 с.

10. Садыгова, А.И. Русский язык как иностранный: учебно - методическое пособие по дисциплине «Русский язык как иностранный» для геологического профиля / А.И. Садыгова Р.И. Гавриленко. – М.: АЙ Пи Ар Медиа. – 2025. – 50 с.

11. Садыгова, А.И. Цифровая образовательная среда как инструмент развития международной компетенции иностранных студентов / А. И. Садыгова // Актуальные вопросы лингвистики, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков в вузе: материалы IX Международной научно-практической конференции / отв. ред. Л. Г. Юсупова, О.И. Таюпова – Екатеринбург, 2026. – С. 315–320.

12. Сухарева, Д. А. Цифровые средства обучения в практике преподавания РКИ // XXIX Открытая конференция студентов-филологов: материалы конференции. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2025.

13. Сысоев, П. В. Цифровизация обучения иностранным языкам: основные направления / П. В. Сысоев // Язык и культура. — 2022. — № 57. — С. 215–234.

14. Трубицина, О. И. Интерактивные методы обучения иностранным языкам в цифровой образовательной среде / О. И. Трубицина, Е. В. Артемьева // Педагогическое образование в России. — 2024. — № 1. — С. 112–119.

15. Чжан, С. Типичные ошибки в подготовленной устной речи китайских студентов при изучении русского языка / С. Чжан, Н. Н. Сергеева // Педагогическое образование в России. – 2019. – №6. – С. 120-124.

16. Чжао, Юй. Фонологические системы русского и китайского языков: интерференционные зоны / Юй Чжао // Вопросы языкознания. – 2022. – № 4. – С. 45–61.

17. Шакуро, С. В., Сипайло Е. В. Дидактический потенциал цифровых образовательных ресурсов в преподавании русского языка как иностранного // Электронный архив МГУ имени А. А. Кулешова. Могилев, 2025.

18. Юсупова, Л.Г. Цифровая образовательная среда технического вуза / Л.Г. Юсупова, А. И. Садыгова // Актуальные вопросы лингвистики, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков в вузе: материалы IX Международной научно-практической конференции / отв. ред. Л. Г. Юсупова, О.И. Таюпова – Екатеринбург, 2026. – С. 307–311.

REFERENCES

1. Гарцов, А. Д. Электронная лингводидактика в системе высшего образования / А. Д. Гарцов // Высшее образование в России. — 2023. — № 6. — С. 98–107.

2. Гусман Тирадо, Р. Внедрение инновационных интернет-технологий в практику преподавания РКИ в Гранадском университете // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2025. Т. 18. № 10. С. 2060–2082.

3. Жуйкова, Т. П. Когнитивные стили китайских учащихся в контексте обучения РКИ / Т. П. Жуйкова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. — 2024. — Т. 21. — № 1. — С. 88–102.

4. Завьялова, О.И. Сравнительная типология русского и китайского языков. — М.: Либроком, 2019.

5. Захарова, Е. В., Куварина Е. Н. Интеграция средств дополненной реальности в методику преподавания РКИ: модели и практики // Язык в эпоху цифровых трансформаций и развития искусственного интеллекта: сборник научных статей по итогам II Международной научной конференции. Минск: БГУИЯ, 2025. С. 287–292.

6. Кирпу, С. Д. Интеграция цифровых ресурсов в процесс профессионально-ориентированной языковой подготовки в вузе // Педагогические мастерские: сборник научных трудов. Киров, 2025. Вып. 30. С. 57–60.

7. Лю, С., Иванова В. В. Выбор цифровых инструментов и методы преподавания РКИ // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15. № 12-1. С. 267–275.

8. Птюшкин, Д. В. Цифровая платформа как среда создания персонализированного контента по РКИ для студентов неязыковых специальностей // Инновационные технологии профессионально ориентированной языковой подготовки в нелингвистическом вузе: материалы V Всероссийской научно-методической конференции. Москва: Государственный университет просвещения, 2026.

9. Садыгова, А.И. Русский язык как иностранный: учебное пособие для студентов экономического профиля / А.И. Садыгова, Р.И. Гавриленко. – М.: АЙ Пи Ар Медиа. – 2025. – 89 с.

10. Садыгова, А.И. Русский язык как иностранный: учебно - методическое пособие по дисциплине «Русский язык как иностранный» для геологического профиля / А.И. Садыгова Р.И. Гавриленко. – М.: АЙ Пи Ар Медиа. – 2025. – 50 с.

11. Садыгова, А.И. Цифровая образовательная среда как инструмент развития международной компетенции иностранных студентов / А. И. Садыгова // Актуальные вопросы лингвистики, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков в вузе: материалы IX Международной научно-практической конференции / отв. ред. Л. Г. Юсупова, О.И. Таюпова – Екатеринбург, 2026. – С. 315–320.

12. Сухарева, Д. А. Цифровые средства обучения в практике преподавания РКИ // XXIX Открытая конференция студентов-филологов: материалы конференции. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2025.

13. Сысоев, П. В. Цифровизация обучения иностранным языкам: основные направления / П. В. Сысоев // Язык и культура. — 2022. — № 57. — С. 215–234.

14. Трубицина, О. И. Интерактивные методы обучения иностранным языкам в цифровой образовательной среде / О. И. Трубицина, Е. В. Артемьева // Педагогическое образование в России. — 2024. — № 1. — С. 112–119.

15. Чжан, С. Типичные ошибки в подготовленной устной речи китайских студентов при изучении русского языка / С. Чжан, Н. Н. Сергеева // Педагогическое образование в России. – 2019. – №6. – С. 120-124.

16. Чжао, Юй. Фонологические системы русского и китайского языков: интерференционные зоны / Юй Чжао // Вопросы языкознания. – 2022. – № 4. – С. 45–61.

17. Шакуро, С. В., Сипайло Е. В. Дидактический потенциал цифровых образовательных ресурсов в преподавании русского языка как иностранного // Электронный архив МГУ имени А. А. Кулешова. Могилев, 2025.

18. Юсупова, Л.Г. Цифровая образовательная среда технического вуза / Л.Г. Юсупова, А. И. Садыгова // Актуальные вопросы лингвистики, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков в вузе: материалы IX Международной научно-практической конференции / отв. ред. Л. Г. Юсупова, О.И. Таюпова – Екатеринбург, 2026. – С. 307–311.

УДК 378.147+378.12
ББК Ч448.024+Ч448.042 ГРНТИ 14.35.07 Код ВАК 5.8.7

ОПИСАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

Седов Сергей Алексеевич,
SPIN-код: 3404-8750
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры технологии, инжиниринга и дизайна, Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета, Российская Федерация, г. Елабуга, sedov1646@mail.ru

Леонтьев Александр Васильевич,
SPIN-код: 2123-7170
доктор педагогических наук, профессор, первый проректор – проректор по учебной работе, Казанский государственный энергетический университет, Российская Федерация, г. Казань, kgeu.ur@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическая интеграция; интеграционные процессы; интегративно-педагогическая деятельность; педагоги профессионального образования; подготовка педагогов профессионального образования; инженерное дело; технические науки; профессионально-педагогическое образование, профессионально-педагогические функции

АННОТАЦИЯ. *Проблема исследования:* подготовка будущих сотрудников современных предприятий реального сектора экономики к изменению трудовых функций, обусловленному инновациями в производственной деятельности – перспективная задача профессионального образования. Для решения этой задачи требуется и соответствующая подготовка преподавателей профессиональной образовательной организации. Проблема исследования заключается в вопросе «какое содержание, условия и технологии следует внести в профессионально-педагогическое образование, чтобы выпускники – педагоги профессионального образования, были способны к инновациям в производственной и педагогической деятельности?». *Цель исследования:* рассматривая введение новшеств в производственную и педагогическую деятельность как интеграционные процессы, авторы статьи описывают модель подготовки педагогов к реализации интеграционных процессов в области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки». Цель исследования – моделирование процесса такой подготовки. *Методология и методы исследования.* В модели подготовки будущих педагогов профессионального образования к реализации интеграционных процессов использованы личностно-деятельностный подход (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин), личностно-ориентированный подход (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Н.В. Ходякова, И.А. Якиманская). Исследование проводилось с использованием таких методов, как: моделирование, аксиоматический метод, изучение литературы, изучение и обобщение педагогического опыта. *Результаты.* Осуществлено целеполагание в подготовке будущих педагогов профессионального образования в области «Инженерное дело, технологии и технические науки» к реализации интеграционных процессов; в текстовой модели описан процесс подготовки педагогов к интегративно-педагогической деятельности; определены условия, при которых моделируемый процесс достигает своей цели; описаны технологии обучения педагогов интегративно-педагогической деятельности. *Научная новизна* результатов. Разработана описательная модель подготовки педагогов профессионального образования к реализации интеграционных процессов. *Практическая и теоретическая значимость.* Осуществлено моделирование процесса подготовки педагога к реализации интеграционных процессов, отражающих интегративные смыслы производственных инноваций. Вытекающие из модели методики организации процесса подготовки в настоящее время проверяются в ходе опытно-экспериментальной работы и после доработки будут рекомендованы практике. *Содержательные выводы.* Модель подготовки будущих педагогов профессионального образования в области «Инженерное дело, технологии и технические науки» к реализации интеграционных процессов описывает эффективные способы решения интегративных задач.

БЛАГОДАРНОСТИ: работа выполнена за счет гранта, предоставленного Академией наук Республики Татарстан образовательным организациям высшего образования, научным и иным организациям на поддержку планов развития кадрового потенциала в части стимулирования их научных и научно-педагогических работников к защите докторских диссертаций и выполнению научно-исследовательских работ (Соглашение от 22.12.2025 № 12/2025-ПД-КФУ).

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Седов, С. А. Описательная модель подготовки педагогов профессионального образования к реализации интеграционных процессов / С. А. Седов, А. В. Леонтьев // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 330–342.

© Седов С. А., Леонтьев А. В., 2026

DESCRIPTIVE MODEL OF VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS TRAINING FOR THE IMPLEMENTATION OF INTEGRATION PROCESSES

Sedov Sergey Alekseevich,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Technology, Engineering and Design, Elabuga Institute (branch) of Kazan (Volga Region) Federal University, Russian Federation, Elabuga

Leontiev Alexander Vasilievich,
Doctor of Pedagogy, Professor, First Vice-Rector – Vice-Rector for Academic Affairs, Kazan State Power Engineering University, Russian Federation, Kazan

KEYWORDS: pedagogical integration; integration processes; integrative pedagogical activity; teachers of vocational education; training of vocational education teachers; engineering; technical sciences; vocational and pedagogical education; vocational and pedagogical functions

ABSTRACT. *Research problem.* Preparation of future employees of modern enterprises of the real sector of the economy for changes in labor functions due to innovations in production activities is a promising task of vocational education. To solve this problem, appropriate training of teachers of a professional educational organization is also required. The problem of the research lies in the question "what content, methods and technologies should be introduced into vocational and pedagogical education so that graduates – teachers of vocational education, are able to innovate in production and pedagogical activities?". *Research objective.* Considering the introduction of innovations in production and pedagogical activities as integration processes, the authors of the article describe the model of training teachers for the implementation of integration processes in the field of education "Engineering, Technology, and Technical Sciences". The aim of the study is to model the process of such preparation. *Materials and Methods.* In modeling the process of training future teachers of vocational education for the implementation of integration processes, the personal-activity approach (P.Y. Galperin, A.N. Leontiev, S.L. Rubinstein, D.B. Elkonin), the personality-oriented approach were used (N.A. Alekseev, E.V. Bondarevskaya, V.V. Serikov, N.V. Khodyakova, I.A. Yakimanskaya). The study was carried out using such methods as: modeling, axiomatic method, study of literature, documents and results of activities, study and generalization of pedagogical experience. *Results.* Goal-setting has been carried out in the preparation of future teachers of vocational education in the field of "Engineering, Technology and Technical Sciences" for the implementation of integration processes; the text model reflects the process of training teachers for integrative pedagogical activities; the conditions under which the simulated process achieves its goal are determined; the content and technologies of training teachers of integrative pedagogical activity are described. *Scientific novelty.* A descriptive model of training teachers of vocational education for the implementation of integration processes has been developed. *Theoretical and practical significance.* Modeling of the process of preparing a teacher for the implementation of integration processes reflecting the integrative meanings of production innovations is carried out. The methods of organizing the training process arising from the model have been tested in the course of experimental work and recommended for practice. *Conclusions.* The model of training future teachers of vocational education for the implementation of integration processes in education describes effective ways to solve integrative problems.

ACKNOWLEDGMENTS: This work / publication was funded by a grant from the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan provided to higher education institutions, scientific and other organizations to support human resource development plans in terms of encouraging their research and academic staff to defend doctoral dissertations and conduct research activities (Agreement No. 12/2025-PD-KFU dated December 22, 2025).

FOR CITATION: Sedov, S. A., Leontiev, A. V. (2026). Descriptive Model of Vocational Education Teachers Training for the Implementation of Integration Processes. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 330–342.

Введение

Актуальность исследования определяется ростом спроса реального сектора экономики на работников, способных к решению профессиональных задач на основе применения цифровых сервисов и искусственного интеллекта, к созиданию профессиональной технологической культуры с учетом возможных последствий воздействия на общество. Непрерывный характер изменения трудовых функций у работников производственных предприятий обуславливает социальный заказ на обновление содержания профессионального образования в области «Инженерное дело, технологии и технические науки». Сегодня появляются качественно новые образовательные задачи, аналогов которых не знала педагогическая практика – например, подготовка работника к программированию функций ИИ-партнера, к информационному опосредованию производства. Однако, для удовлетворения спроса современных предприятий реального сектора экономики на работников с актуальным (изменяющимся) набором трудовых функций недостаточно обновления содержания профессионального образования. Его реализация требует соответствующей подготовки преподавателей профессиональной образовательной организации. В высшее профессионально-педагогическое образование необходимо включить подготовку будущих педагогов профессионального образования к инновациям в производственной и педагогической деятельности. К первичным допущениям мы отнесли постулат о том, что введение новшеств в производственную и педагогическую деятельность – по сути, интеграционный процесс, отражающий интегративную сущность ин-

новаций на производстве. Интеграционные процессы на производственных предприятиях обусловлены рядом причин, в том числе:

– увеличением объема технологической информации (актуальностью обработки динамично растущего массива технико-технологических знаний, например, для определения наиболее эффективной технологии изготовления продукта труда);

– ESG-трансформацией производственных предприятий (актуальностью бесшовного объединения технологических и экономических аспектов с социальными и экологическими);

– интенсивным развитием предприятий (актуальностью сближения производства и профессионального образования, в т.ч. на основе внедрения систем качества производственного предприятия в профессиональные образовательные организации, а также привлечения работодателей в деятельность последних).

Ключевая идея исследования «о подготовке специалиста не к выполнению трудовых функций, а к изменению этих функций» конкретизировалась в замысел о подготовке педагога профессионального образования к реализации интеграционных процессов, раскрывающих интегративные смыслы производственных инноваций.

Актуальность педагогической интеграции неоднократно обосновывалась и продолжает обуславливать тематику некоторых современных исследований. Так, например, исследователи междисциплинарной интеграции (В.И. Алексеев[1], И.С. Волегжанина[2], О.В. Шемет[3] и др.) в разные годы внесли значительный вклад в своевременное обновление содержания профессионального образования в области «Инженерное дело, технологии и технические науки». Однако, интенсивное развитие технологической вариабельности обусловило новый заказ профессиональному образованию на междисциплинарную интеграцию [23], которая должна, во-первых, отражать вариативность производственных циклов на современных предприятиях реального сектора экономики, во-вторых, учитывать последующую модернизацию производства, т.е. новые содержательные линии и их возможные переплетения в разных дисциплинах.

Отметим, что сегодня педагоги профессионального образования в области «Инженерное дело, технологии и технические науки» сталкиваются с необходимостью не только обучать студентов производственным циклам с учетом их вариативности (в условиях появления новых дисциплин и актуализации междисциплинарной интеграции), но и ориентировать обучающихся на устойчивое развитие [16] (т.е. развитие с ответственностью перед обществом и экологией) предприятий реального сектора экономики, формировать надпрофессиональные умения и навыки (в т.ч. «управление проектами», «программирование / искусственный интеллект» [21], «робототехника», «бережливое производство» и «экологическое мышление» [20], способствовать как профессиональной, так и гражданской социализации [12], а также проводить профориентационные мероприятия [11] – занятия по труду (технологии) со школьниками в рамках сетевого взаимодействия организаций. Иными словами, педагогам профессионального образования необходимо реализовывать сразу несколько интеграционных процессов, решая ряд интегративных задач.

Анализ накопленного опыта в исследованиях Г.Г. Исаевой[4], Е.В. Караваевой[5], Н.К. Чапаева [10], И.Н. Чариковой[6], О.В. Шемет и др.) и современного социального заказа образованию в области «Инженерное дело, технологии и технические науки», а также прогнозирование его развития и личный опыт (в т.ч. опытно-экспериментальная работа) позволили выделить следующие *интеграционные процессы* и соответствующие им интегративные задачи, к реализации и решению которых педагогам профессионального образования следует быть готовыми:

– *интеграция профессионального образования и производства* на примере внедрения систем качества производственного предприятия в образовательные организации с использованием цифровых сервисов;

– *интеграция технических и гуманитарных компонентов образования* на примере руководства социально-значимой проектной деятельностью обучающихся с

[1] Алексеев В. И. Проблемы интеграции естественно-научных дисциплин в высшем техническом образовании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Владивосток, 2006. 236 с.

[2] Волегжанина И. С. Становление и развитие профессиональной компетентности будущего инженера в научно-образовательном комплексе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Красноярск, 2020. 419 с.

[3] Шемет О. В. Дидактические основы компетентностно ориентированного инженерного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Калуга, 2010. 370 с.

[4] Исаева Г. Г. Подготовка будущего педагога профессионального обучения к использованию элементов искусственного интеллекта : на примере отрасли "информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии": дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Махачкала, 2013. 194 с.

[5] Караваева Е. В. Типовая модель интегрированной системы менеджмента качества учебно-научно-производственного комплекса подготовки кадрового потенциала для радиоэлектронного комплекса России: дис. ... канд. техн. наук: 05.02.23. М., 2012. 219 с.

[6] Чарикова И. Н. Гуманитарные основания формирования проектных компетенций у студентов инженерных специальностей: дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.7. М., 2024. 377 с.

использованием электронного обучения;

– *интеграция технико-технологических знаний* на примере междисциплинарной интеграции с использованием искусственного интеллекта.

Обоснование актуальности рассматриваемых интеграционных процессов и интегративных задач педагога профессионального образования в области «Инженерное дело, технологии и технические науки» выполнено автором настоящей статьи ранее и представлено в другой работе (в печати: Вестник Мининского университета, 2026, №3), поэтому здесь мы это опустим.

Актуальность темы настоящего исследования определяется:

А) спецификой современной производственной деятельности с характерными интегративными смыслами ее обновления и необходимостью отражения механизмов инноваций на производстве в содержании профессионального образования в области «Инженерное дело, технологии и технические науки»;

Б) необходимостью, с одной стороны, своевременного реагирования системы подготовки кадров на изменения требований рынка труда[1], с другой стороны, формирования современного набора педагогических компетенций[2].

В) востребованностью педагогов профессионального образования, способных на основе решения интегративных задач к трансляции и развитию технологической культуры в «педагогическом процессе», способных к подготовке обучающихся к изменению трудовых функций, обусловленному инновациями в производственной деятельности, к формированию у обучающихся готовности к работе в условиях цифровой экономики.

Г) отсутствием модели подготовки педагогов профессионального образования в области «Инженерное дело, технологии и технические науки» к реализации интеграционных процессов с использованием электронного обучения, цифровых сервисов и искусственного интеллекта;

«Педагогический процесс» используется в трактовке А.М. Новикова как «процесс осуществления совместной деятельности обучающегося (обучающихся) и педагога (педагогов)» [7, с.95].

В работах по философии образования современное образование рассматривается как система, способная в целях своего развития к интеграции (Л.Н. Талалова[3]). В одном из первых исследований интеграционных процессов в педагогическом образовании сформулирована идея его развития, основанная на формировании у будущего педагога интегративных профессиональных качеств (А.Н. Нюдюрмагомедов[4]). Ответ на вопрос, реализация каких интеграционных процессов целесообразна в области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки», мы нашли в работах В.И. Алексеева, И.А. Артемьева [5], И.С. Волегжаниной, В.Н. Журавчик [6], С.Е. Каплиной [7], З.С. Сазоновой [8], Т.В. Семеновой [9], Ю.Н. Сёмина [10], И.Н. Чариковой, А.Р. Шайдуллиной [11], О.В. Шемет. Авторами предложены междисциплинарная интеграция (среди общепрофессиональных, в т.ч. естественнонаучных дисциплин) в техническом вузе (В.И. Алексеев, Ю.Н. Сёмин, О.В. Шемет), интеграция инженерных и гуманитарных знаний / практик (С.Е. Каплина / И.Н. Чарикова), интеграция офлайн и онлайн обучения инженерным дисциплинам (Т.В. Семенова), интеграция обучения и воспитания в техническом колледже (В.Н. Журавчик), интеграция общего и среднего профессионального образования (И.А. Артемьев, М.Н. Берулава [1]), интеграция образования, науки и производства (И.С. Волегжанина, З.С. Сазонова, А.Р. Шайдуллина).

Подготовке педагогов профессионального образования к реализации интеграционных процессов посвящены работы по интеграции педагогического и инженерного

[1] В соответствии со Стратегией развития национальной системы квалификаций Российской Федерации до 2030 г.

[2] В соответствии с Проектом Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в РФ до 2030 г.

[3] Талалова Л. Н. Интегративные тенденции в теории и практике современного образования: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2004. 445 с.

[4] Нюдюрмагомедов А. Н. Интеграционные процессы в педагогическом образовании: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону, 1999. 365 с.

[5] Артемьев И. А. Интеграция среднего общего и среднего профессионального образования в условиях социального партнерства : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Тверь, 2019. 225 с.

[6] Журавчик В. Н. Социализация студентов в образовательном процессе технического колледжа: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Пенза, 2009. 211 с.

[7] Каплина С. Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08. Чебоксары, 2008. 568 с.

[8] Сазонова З. С. Интеграция образования, науки и производства как методологическое основание подготовки современного инженера: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. Казань, 2008. 439 с.

[9] Семенова Т. В. Возможности использования МООК по инженерным дисциплинам в университетском образовании: дис. … канд. пед. наук: 5.8.1. М., 2022. 125 с.

[10] Сёмин Ю. Н. Теория и технология интеграции содержания общепрофессиональной подготовки в техническом вузе: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08. Ижевск, 2001. 403 с.

[11] Шайдуллина А. Р. Интеграция ссуза, вуза и производства в региональной системе профессионального образования: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. Казань, 2010. 413 с.

(технического) знания (У.А. Казакова [1], Н.К. Чапаев), интеграции педагогических и информационных технологий (Л.А. Шкутина[2]), искусственного интеллекта (Г.Г. Исаева[3], К.В. Розов[4]).

Подводя итог обзору литературы по проблеме исследования, отметим, что, с одной стороны, накоплен значительный опыт реализации интеграционных процессов в образовании, в т.ч. по использованию искусственного интеллекта, с другой стороны, работы по подготовке педагогов профессионального образования к такой реализации малочисленны, носят локальный характер, фокусируясь преимущественно на каком-то одном интеграционном процессе, без взаимосвязи с другими процессами. Необходимость реализации сразу нескольких интеграционных процессов и решении ряда интегративных задач отмечена выше.

Нами выявлено противоречие между потребностью профессиональных образовательных организаций в преподавателях с опытом реализации интеграционных процессов, раскрывающих интегративные смыслы производственных инноваций (отражающих интегративную сущность инноваций на производстве), и отсутствием целостной модели подготовки педагогов профессионального образования к интегративно-педагогической деятельности в области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки».

Понятие «интегративно-педагогическая деятельность» используется в трактовке Н.К. Чапаева как «специфический вид педагогической деятельности, в ходе которой целенаправленно актуализируются и решаются те или иные интегративные задачи в области образовательно-воспитательной теории и практики» [10, с.233].

Указанное противоречие позволяет выделить проблему исследования, заключающуюся в вопросе «какое содержание, условия и технологии следует внести в профессионально-педагогическое образование, чтобы выпускники – педагоги профессионального образования, были способны к инновациям в производственной и педагогической деятельности (реализации интеграционных процессов в области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки»)?».

Цель исследования – разработка описательной модели подготовки педагогов профессионального образования к реализации интеграционных процессов в области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки».

В рамках достижения поставленной цели предстояло:

– осуществить *целеполагание* в подготовке педагогов профессионального образования к реализации интеграционных процессов в области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки»; сформулировать *критерии готовности* к интегративно-педагогической деятельности;

– определить *условия* эффективности подготовки педагогов профессионального образования к реализации интеграционных процессов в области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки»;

– описать *технологии* обучения будущих педагогов профессионального образования интегративно-педагогической деятельности в области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки».

Методы

В моделировании процесса подготовки будущих педагогов профессионального образования к реализации интеграционных процессов в образовании использованы личностно-деятельностный подход (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин), личностно-ориентированный подход (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Н.В. Ходякова, И.А. Якиманская). Материалами послужили работы по интеграции образования и производства (Н.К. Чапаев), междисциплинарной интеграции (О.В. Шемет), интеграции инженерных и гуманитарных практик (И.Н. Чарикова), интеграция систем качества образовательной организации и предприятия-работодателя (Е.В. Караваева), интеграции искусственного интеллекта и образования (Г.Г. Исаева) и др. Исследование проводилось с использованием таких методов, как: моделирование, изучение литературы, документов и результатов деятельности, изучение и обобщение педагогического опыта, опытная педагогическая работа.

Результаты и обсуждение

Суть подготовки заключается в том, что будущий педагог, который готовится обучать производственным инновациям, должен сам

[1] Казакова У. А. Дидактическая система профессиональной подготовки преподавателей технических вузов на основе интеграции педагогического и инженерного знания: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2021. 541 с.

[2] Шкутина Л. А. Подготовка педагога профессионального обучения на основе интеграции педагогических и информационных технологий: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Караганда, 2002. 390 с.

[3] Исаева Г. Г. Подготовка будущего педагога профессионального обучения к использованию элементов искусственного интеллекта: на примере отрасли "информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии": дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Махачкала, 2013. 194 с.

[4] Розов К. В. Методика подготовки будущих учителей информатики к применению технологий искусственного интеллекта: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. Новосибирск, 2024. 227 с.

формироваться в условиях инноваций в производственной и педагогической деятельности. В профессионально-педагогическом образовании эта суть отражена в подготовке к реализации интеграционных процессов с использованием искусственного интеллекта, электронного обучения и цифровых сервисов. В наиболее общем виде модель представлена на рисунке.

<table>
<tr><td rowspan="2">Цель
– способность будущего педагога профессионального образования к реализации интеграционных процессов в образовании, включая:</td><td rowspan="2">Условия подготовки педагогов к реализации интеграционных процессов</td><td rowspan="2">Диагностический блок (критерии)</td><td colspan="2">Процессуальный блок</td><td>Оценочно-результативный блок</td></tr>
<tr><td>Этапы</td><td>Моделируемые ситуационные задачи, проектные ситуации</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>овладение функциями педагога профессионального образования в условиях освоения профильных дисциплин образовательной программы профессионально-педагогического образования на примерах реализации интеграционных процессов</td><td>- мотивация к выполнению функций педагога профессионального образования на основе реализации интеграционных процессов в образовании</td><td>I-й этап – этап формирования учебно-профессиональной направленности, профессионального самоопределения будущего педагога профессионального образования</td><td>ситуации при освоении профильных дисциплин, повышающие мотивацию к выполнению профессионально-педагогических функций на основе реализации интеграционных процессов в образовании</td><td></td></tr>
<tr><td>а) интеграцию технико-технологических знаний на примере междисциплинарной интеграции</td><td rowspan="3">в процессе профессионального развития будущий педагог будет апробировать моделируемые ситуационные задачи, проектные ситуации</td><td rowspan="3">- умение моделировать ситуационные задачи, проектные ситуации, применять их в методиках реализации интеграционных процессов</td><td rowspan="3">II-й этап – этап получения опыта моделирования ситуационных задач, проектных ситуаций, опыта применения методик реализации интеграционных процессов</td><td>ситуации междисциплинарной интеграции с использованием искусственного интеллекта</td><td>Репродуктивно-адаптивный уровень профессионального развития</td></tr>
<tr><td>б) интеграцию технических и гуманитарных практик на примере социально-значимой проектной деятельности</td><td>ситуации руководства социально-значимой проектной деятельностью обучающихся с использованием электронного обучения</td><td>Эвристический уровень профессионального развития</td></tr>
<tr><td>в) интеграцию производства и профессионального образования на примере интеграции систем качества производственного предприятия и образовательной организации</td><td>ситуации интеграции систем качества производственного предприятия и образовательной организации с использованием цифровых сервисов</td><td>Рефлексивно-оценочный уровень профессионального развития</td></tr>
<tr><td>г) сочетание интеграционных процессов из числа вышеперечисленных</td><td>развитие воспитательно-коммуникативного компонента профессиональной компетентности педагогов профессионального образования через включение их в наставничество – в качестве наставников технического творчества, проектной деятельности, технологического предпринимательства</td><td>- владение навыками педагогического сопровождения наследования и развития обучающимися профессиональной технологической культуры, динамики профессионального самоопределения и социализации</td><td>III-й этап – этап профессиональной самоактуализации, проявляющейся в возрастании мотивации и навыков выполнения проф.-педагогических функций на основе реализации интеграционных процессов, готовности к самостоятельному труду</td><td>ситуации развития профессиональной технологической культуры с учетом возможных последствий воздействия на общество</td><td>Творческий уровень профессионального развития и профессиональная самоактуализация</td></tr>
</table>

Рис. Модель подготовки педагогов профессионального образования в области «Инженерное дело, технологии и технические науки» к реализации интеграционных процессов

Осуществлено целеполагание в подготовке педагогов профессионального образования к реализации интеграционных процессов в области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки», сформулированы критерии оценки. *Целевым компонентом подготовки* выступает готовность педагогов к интегративно-педагогической деятельности, включая такие интегративные задачи, как:

– внедрение систем качества производственного предприятия в образовательные организации с использованием цифровых сервисов;

– руководство социально-значимой проектной деятельностью обучающихся с использованием электронного обучения;

– междисциплинарная интеграция с использованием искусственного интеллекта.

Результативность подготовки педагогов предлагается оценивать по таким *критериям*, как:

– мотивация к выполнению функций педагога профессионального образования на основе реализации интеграционных процессов;

– знание методик интегративно-педагогической деятельности в области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки»;

– умения построения обучения инженерному делу, технологиям и техническим наукам посредством моделирования ситуаций реализации интеграционных процессов, обеспечивающих трансляцию и развитие технологической культуры в педагогическом процессе, подготовку обучающихся к изменению трудовых функций;

– владение навыками педагогического сопровождения наследования и развития студентами технологической культуры, профессионального самоопределения, готовности к изменению трудовых функций, обусловленному инновациями в производственной деятельности.

Подготовку педагогов профессионального образования в области «Инженерное дело, технологии и технические науки» к реализации интеграционных процессов предлагается осуществлять в три этапа:

I-й этап – этап формирования учебно-профессиональной направленности, профессионального самоопределения будущего педагога профессионального образования;

II-й этап – этап получения опыта моделирования ситуационных задач, проектных ситуаций, опыта применения методик интегративно-педагогической деятельности в области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» (адаптация к выполнению профессионально-педагогических функций на основе реализации интеграционных процессов);

III-й этап – этап профессиональной самоактуализации, проявляющейся в возрастании мотивации и навыков выполнения профессионально-педагогических функций на основе реализации интеграционных процессов, готовности к самостоятельному труду.

Понятия «адаптация» и «самоактуализация» приведены здесь в той же последовательности, в которой описывает первые этапы профессионализма Э.Ф. Зеер со ссылкой на А.К. Маркову [4, с.26]

Условия эффективности подготовки педагогов профессионального образования к реализации интеграционных процессов в области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» представим следующим перечнем:

– овладение функциями педагога профессионального образования в условиях одновременного освоения дисциплин по инженерному делу, технологиям и техническим наукам на примерах интегративных задач, составляющих интегративно-педагогическую деятельность (перечисленных в целевом компоненте подготовки);

– развитие воспитательно-коммуникативного компонента профессиональной компетентности педагогов профессионального образования через занятия в системе дополнительного образования детей и взрослых по программам технологической направленности в качестве наставников технического творчества, проектной деятельности, технологического предпринимательства;

– освоение будущими педагогами ключевой стратегией профессионального образования – приемами создания в учебном процессе ситуаций для реализации интеграционных процессов; в процессе профессионального развития будущий педагог должен апробировать ситуации в следующей последовательности:

1) ситуации при освоении дисциплин по инженерному делу, технологиям и техническим наукам, повышающие мотивацию к выполнению профессионально-педагогических функций на основе реализации интеграционных процессов;

2) ситуации проектирования содержания будущих учебных занятий, обеспечивающие профессиональное развитие «от репродуктивного до творческого уровня» (в соответствии с описаниями Э.Ф. Зеера, который выделял репродуктивный уровень, далее адаптивный, эвристический, рефлексивно-оценочный, творческий, уровень профессиональной самоактуализации [4, С.98]), а именно: а) междисциплинарная интеграция (репродуктивно-адаптивный уровень профессионального развития);

б) руководство социально-значимой проектной деятельностью обучающихся (эвристический уровень профессионального развития); в) интеграция систем качества образовательной организации и предприятия-работодателя (рефлексивно-оценочный уровень профессионального развития).

Моделирование ситуаций междисциплинарной интеграции с использованием искусственного интеллекта: Преподавание общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей в области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» осложняется тем, что учебные материалы по одной специальности в разных профессиональных образовательных организациях могут разительно отличаться. Растущая технологическая вариабельность на производстве, отличия в характеристиках предприятий (в т. ч. должностных инструкциях работников), региональные особенности рынка труда – вот только несколько причин отмечаемых различий в рабочих программах дисциплин (модулей). Составление учебного материала для занятий требует от педагога значительных затрат времени на работу с растущим количеством источников информации. В эту работу входит и самостоятельный поиск баз данных, и выбор релевантной информации, и анализ текстов, и построение логической цепочки знаний для освоения обучающимися. Построение логической цепочки учебных текстов, содержащих знания, может выполняться по самым различным основаниям. На примере интеграции содержания технологического образования школьников автор ранее доказал эффективность модели творческого интеллектуального процесса, предложенной Ю.М. Лотманом. О.В. Шемет сделала это на примере подготовки инженеров. Оба исследования были выполнены в первом десятилетии XXI века, после чего не получили широкого распространения; педагоги готовы были применять материал, предложенный им в рамках опытно-экспериментальной работы, но оказались не способны составить собственный вариант, когда дело коснулось других тем, разделов (как следствие, и новых источников знаний). В условиях цифровой трансформации образования идея интеграции технико-технологических знаний по модели Ю.М. Лотмана (междисциплинарной интеграции на основе теории семиотики культуры) может получить интересное развитие. Суть предложения заключается в том, чтобы для анализа текстов и построения логической цепочки знаний использовать генеративный искусственный интеллект. Задачей педагога останется самостоятельный поиск баз данных и выбор релевантной информации, которая будет предлагаться генеративному искусственному интеллекту в качестве основного источника для обработки. Необходимость такого источника связана с тем, что его отсутствие может стать причиной появления «на выходе искусственного интеллекта» не только иррелевантной информации, но и т.н. «галлюцинаций», недопустимых в образовании.

Моделирование ситуаций руководства социально и профессионально значимой проектной деятельностью обучающихся с использованием электронного обучения: Электронное обучение применяется в моделируемых ситуациях руководства социально-значимой проектной деятельностью обучающихся в двух контекстах: во-первых, как возможность использовать цифровые средства в самой проектной деятельности, например, для управления командой с распределенными ролями (зонами ответственности) между ее членами, для обеспечения адресного воспитательного воздействия и т.д.; во-вторых, как возможность сохранять проектную деятельность в центре внимания, транслируя обучающимся сопутствующую проекту учебную информацию через электронные образовательные ресурсы.

Моделирование ситуаций интеграции систем качества производственного предприятия и образовательной организации с использованием цифровых сервисов: Суть такой интеграции не только в максимальном соответствии системы менеджмента качества в профессиональной образовательной организации системе качества на потенциальных предприятиях-работодателях (в т.ч. предприятиях – базах производственных практик обучающихся), но и в прогнозировании динамики социального заказа профессиональному образованию. В соответствии с этой двойственной миссией интеграции систем качества производственного предприятия и профессиональной образовательной организации дидактическая модель задачи-ситуации должна вовлекать и преподавателей, и обучающихся в управление качеством профессионального образования. Цифровые сервисы предлагается использовать как возможность погрузить обучающихся в атмосферу, близкую к производственной, где работники пользуются теми же ресурсами.

3) ситуации решения интегративных задач в их взаимосвязи на педагогической практике или методом имитационного моделирования при выполнении функций педагога профессионального образования в области «Инженерное дело, технологии и технические науки» (творческий уровень профессионального развития).

Моделирование ситуаций развития профессиональной технологической куль-

туры с учетом возможных последствий воздействия на общество: Идеи для моделирования ситуаций развития профессиональной технологической культуры могут быть взяты из производства, из потребностей общества, из результатов предыдущих проектов обучающихся. Сами моделируемые ситуации должны быть основаны на сочетании интеграционных процессов. Решение производственной задачи в моделируемой ситуации, на которое направлена деятельность обучающихся по программам СПО, должно быть найдено с учетом возможных последствий воздействия на общество. Использование педагогом искусственного интеллекта, электронного обучения и цифровых сервисов в моделировании ситуации развития профессиональной технологической культуры должно быть связано с интеграционными процессами, реализуемыми в сочетании.

Технологии обучения педагогов профессионального образования интегративно-педагогической деятельности, рассмотренные ниже, служат основой для разработки дидактических моделей задач-ситуаций, решение которых связано:

– с приобретением личностного смысла в интегративно-педагогической деятельности (мотива деятельности и цели действия);

– с развитием ценностных ориентаций, отношений, качеств личности, необходимых для трансляции и развития технологической культуры с учетом возможных последствий для общества, и накоплением опыта;

– с применением искусственного интеллекта в междисциплинарной интеграции, применением сервисов электронного обучения в руководстве социально значимой проектной деятельностью, применением цифровых решений в интеграции систем качества образовательной организации и предприятия-работодателя,

– применением таких сущностей, как всероссийское чемпионатное движение «Профессионалы», Национальная технологическая олимпиада и др.

В основу исследования междисциплинарной интеграции мы приняли модель творческого интеллектуального процесса, известную также как структура условно-адекватных переводов из теории семиотики культуры Ю.М. Лотмана. Модель творческого интеллектуального процесса Ю.М. Лотмана нашла отражение в педагогических трудах, посвященных педагогической интеграции. Так А.Я. Данилюк использовал ее в разработке текст-диалоговой модели внутрипредметной интеграции для гуманитарных дисциплин [3], С.А. Седов[1] – в модели внутрипредметной интеграции содержания технологического образования. О.В. Шемет применила структуру условно-адекватного перевода Ю.М. Лотмана для определения метода компетентностно-ориентированного инженерного образования и разработки модели формирования профессиональной компетенции в интегральном образовательном пространстве.

Цифровая трансформация образования, одной из характеристик которой является экспансия искусственного интеллекта, рассматривается в современных работах, в т.ч. связанных с педагогической интеграцией (н-р, в трудах Е.З. Власовой, Т.А. Кувалдиной, В.Е. Фирстова и др.). Результаты ученых, использующих искусственный интеллект для решения проблем педагогики, позволили, во-первых, убедиться в его перспективности, во-вторых, рассматривать его перманентное развитие как потенциал и для подготовки педагогов профессионального образования к реализации интеграционных процессов в области образовании «Инженерное дело, технологии и технические науки». Дальнейшие рассуждения строятся на предположении, что искусственный интеллект может расширить диапазон интеграции технико-технологических знаний, основанной на модели творческого интеллектуального процесса Ю.М. Лотмана, значительно увеличить количество интегрируемых текстов (дисциплин, источников информации).

Из теории семиотики культуры Ю.М. Лотмана известно, что модель творческого интеллектуального процесса (структура условно-адекватных переводов из теории семиотики культуры) предполагает выделение в содержании обучения семиотически оппозиционных пар (дискретно- и континуально-организованных текстов) с последующим их чередованием [6]. В диссертационном исследовании на тему «Внутрипредметная интеграция содержания технологического образования в основной общеобразовательной школе» автором были выделены семиотически оппозиционные пары, которые оказалось возможным применить и в профессиональном образовании в области «Инженерное дело, технологии и технические науки», в т.ч. для междисциплинарной интеграции технико-технологических знаний. Однако, для применения их на практике педагогам профессионального образования потребуется не только подготовка к реализации интеграционного процесса, но

[1] Седов С. А. Внутрипредметная интеграция содержания технологического образования в основной общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Елабуга, 2008. 189 с.

и затраты значительного ресурса времени на работу с содержанием. В современных условиях дефицита времени задача междисциплинарной интеграции может быть решена набором промптов (запросов) для генеративного искусственного интеллекта, который проанализирует предложенный ему текст, выделит пары и выстроит их в логическую цепочку (в соответствии с моделью творческого интеллектуального процесса).

Социально значимая проектная деятельность, к результатам которой следует отнести формирование не только профессиональных, но и общих компетенций, а к процессу – интеграцию технических и ценностно-гуманитарных компонентов образования, организуется преподавателем профессиональной образовательной организации по алгоритму, разработанному и описанному ранее одним из авторов [8]. Онлайн-сервисы, например «Яндекс Доски», «Яндекс Трекер», «Pruffme» и др. (аналоги более известных Miro, Trello и т.п.) способствуют не только визуализации, но и геймификации интеграционного процесса, актуальность которой в образовании доказана экспериментальным путем [18]. Генеративный искусственный интеллект также полезен педагогу – на шаге планирования социально значимой проектной деятельности, когда необходимо сформулировать дескрипторы (характеристики, индикаторы достижения) общих компетенций и составить для обучающихся «правила» работы над проектом, соблюдение которых обусловит реализацию интеграционного процесса. Грамотно выстраивать работу обучающихся над проектом, достигать планируемые образовательные результаты педагогу позволяет сочетание:

– технологии современного проектного обучения из энциклопедии образовательных технологий Г.К. Селевко;

– технологии проблемного обучения М.И. Махмутова, таксономии педагогических целей Б. Блума (эффективность использования онлайн-сервисов в процессах, основанных на таксономии Б. Блума отметили в своем исследовании Nashirah A.B., Sofian R. [17]);

– теории множественности интеллекта Г. Гарднера (Rousseau L., несмотря на некоторые критические суждения, указал на положительный опыт применения теории множественности интеллекта Г. Гарднера не только в профессионально-педагогической деятельности, но и в подготовке самих педагогов [19]);

– а также некоторых положений проективной дидактики (Э.Ф. Зеер, С.Н. Уткина [5] и гуманитарных оснований формирования проектных компетенций у студентов инженерных специальностей (И.Н. Чарикова).

Для интеграции систем качества образовательной организации и предприятия-работодателя педагоги создают не только общую с производством интеллектуальную повестку, соответствующую области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки», но и единую рамку стандартов качества, применяемых в отрасли. Педагог может внедрять отраслевые стандарты качества как во взаимодействие с обучающимися, так и в само содержание образования. Значимым дополнением к такой работе педагога будет использование цифровых решений, которые используются и на современных предприятиях в условиях цифровизации производства и общества в целом. Таким потенциалом обладают не только компьютерные программы, обеспечивающие работу современного оборудования, но и цифровые сервисы для коммуникации сотрудников (менеджмента качества, инсайтов, коллективных проектов и т.д.). Теоретической основой интеграционного процесса служат концепция всеобщего менеджмента качества (У.Э. Деминг, У.Э. Шухарт – принципы, цикл P(S)DC(S)A) [15], положения педагогического менеджмента (М.В. Богуславский, М.А. Гончаров, Э.Д. Днепров), введение понятия «культура качества в вузе» в категориальный аппарат теории педагогического менеджмента (А.А. Факторович), концепция управления качеством профессионально-педагогического образования (А.Г. Бермус) и др.

Развитие воспитательно-коммуникативного компонента профессиональной компетентности педагогов профессионального образования через занятия в системе дополнительного образования детей и взрослых по программам технологической направленности в качестве наставников технического творчества, проектной деятельности, технологического предпринимательства следует осуществлять, включая атлас новых профессий, цифровую модель рынка труда, новую таксономию профессий, а также такие сущности, как: всероссийское чемпионатное движение «Профессионалы», национальная технологическая олимпиада и др. В дидактическом плане подготовку можно выстраивать в контексте образовательной профориентации, консультативной профориентации, «воздействующей» профориентации (В.И. Блинов, Н.Ф. Родичев, И.С. Сергеев) [9].

Использование цифровых сервисов и искусственного интеллекта сквозной линией осуществляется в решении интегративных задач, составляющих интегративно-педагогическую деятельность педагога профессионального образования. К рас-

смотренным примерам их использования отметим, что содержание подготовки педагога к реализации этого интеграционного процесса должно быть дополнено педагогическим дизайном (Д. Бюль, Дж. Мактиг, Р. Тайлер, Г. Уиггинс – модель обратного дизайна с фокусом на улучшение процессов обучения и оценку результатов обучения [22], а также с акцентом на геймификацию [13]; А. Каррингтон – модель «педагогическое колесо» и ее использование искусственным интеллектом [14], а технологии подготовки – цифровой дидактикой (В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев – дидактическая концепция цифрового профессионального обучения и образования) [2].

Заключение

Результаты исследования представляют исчерпывающий ответ на исследовательский вопрос, дополняют профессиональную педагогику описательной моделью подготовки педагогов профессионального образования к реализации интеграционных процессов, составляют научную основу повышения эффективности педагогического процесса.

Научная новизна:

– осуществлено целеполагание в подготовке педагогов профессионального образования к реализации интеграционных процессов, сформулированы критерии готовности к интегративно-педагогической деятельности;

– определены условия эффективности подготовки педагогов профессионального образования к реализации интеграционных процессов в профессиональной образовательной организации.

Теоретическая значимость. Результаты исследования вносят вклад в педагогику профессионального образования следующим образом:

– расширяют спектр задач профессиональной деятельности педагога профессионального образования, которого предлагается вовлекать в реализацию интеграционных процессов (в решение интегративных задач);

– дополняют профессиональную педагогику описательной моделью (в т.ч. цель, критерии, условия, технологии) подготовки педагогов к реализации интеграционных процессов в профессиональной образовательной организации;

– закладывают основы для дальнейших педагогических изысканий, посвященных поискам ответов на вопросы повышения качества профессионально-педагогического образования.

Практическая значимость. Вытекающие из модели методики организации процесса подготовки в настоящее время проверяются в ходе опытно-экспериментальной работы и после доработки будут рекомендованы практике.

Границы применимости результатов исследования: сфера применения – профессионально-педагогическое образование; целевая аудитория – будущие педагоги профессионального образования в области «Инженерное дело, технологии и технические науки»; педагогические работники, привлекаемые к обучению будущих педагогов интегративно-педагогической деятельности – преподаватели дисциплин профессиональной педагогики. Цель, критерии, условия и технологии доступны для любой образовательной организации, реализующей образовательные программы профессионально-педагогического образования, т.е. абстрагированы от уникальных ресурсов (ученые, собственные цифровые платформы и др.).

Перспективами дальнейших научных изысканий обладают следующие направления, развивающие тематику и результаты настоящего исследования: подготовка к реализации интеграционных процессов педагогов профессионального образования в областях, отличных от инженерного дела, технологий и технических наук (например, в области «Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки»); устранение дефицитов среди действующих педагогов профессиональной образовательной организации, связанных с необходимостью выполнения интегративно-педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берулава, М. Н. Интеграция содержания образования. Москва : Педагогика, Бийск, Научно-издательский центр БиГПИ, 1993. – 172 с.

2. Блинов, В. И., Есенина, Е. Ю., Сергеев, И. С. Цифровая дидактика профессионального образования и обучения (ключевые тезисы) // Среднее профессиональное образование. – 2019. – № 3. – С. 3-8.

3. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования : монография. Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с. – ISBN 5-8480-0391-2.

4. Зеер, Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности : монография. Екатеринбург : Издательство Уральского государственного профессионально-педагогического университета, 2002. – 126 с.

5. Зеер, Э. Ф., Уткина, С. Н. Проективная дидактика : монография. Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2017. – 131 с. – ISBN 978-5-8050-0630-3.

6. Лотман, Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства. Санкт-Петербург : Академический проект, 2002. – 544 с. – ISBN 5-7331-0184-9.

7. Новиков, А. М. Основания педагогики [Текст] : пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики. Москва : Эгвес, 2010. – 204 с. – ISBN 978-5-72629-975-4.

8. Седов, С. А. Модель подготовки педагога профессионального обучения к реализации рабочей программы воспитания на основе проектной деятельности обучающихся // Вестник педагогических инноваций. – 2024. – № 3 (75). – С. 27-38. – DOI 10.15293/1812-9463.2403.03.

9. Сергеев, И. С. Профориентация в современной России: образовательная, консультативная, воздействующая. Актуальные тренды // Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени : Сборник научных трудов (памяти академика Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора С.Н. Чистяковой). Москва : Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) им. И.М. Губкина, 2025. – С. 179-196.

10. Чапаев, Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: монография / Н. К. Чапаев. 3-е изд., доп. и перераб. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 372 с. – ISBN 978-5-8050-0674-7.

11. Bersan, O. & Lustrea, A. & Simona, S. & Bobic, O-R. (2024). Training Teachers for the Career Guidance of High School Students. Education Sciences. 14(3). 289. doi: 10.3390/educsci14030289.

12. Ferguson, A. & Erwin, J. (2024). Creating Social Work Civic Citizens: A Professional and Educational Responsibility?. Journal of Social Work and Social Welfare Policy. 2. doi: 10.33790/jswwp1100111.

13. Ghai A. & Tandon U. Integrating gamification and instructional design to enhance usability of online learning. Educ Inf Technol (Dordr). 2023;28(2):2187-2206. doi: 10.1007/s10639-022-11202-5. Epub 2022 Aug 15. PMID: 35992365; PMCID: PMC9376899.

14. Jiménez-García, E. & Orenes-Martínez, N. & López-Fraile Luis A. (2024). Pedagogy Wheel for Artificial Intelligence: adaptation of Carrington's Wheel. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Vol-27, no. 1, 2024, Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331475280020 DOI: https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37622

15. Koskela, L. & Tezel, A. & Patel, V. (2019). “Theory of Quality Management: its Origins and History” In: Proc. 27 th Annual Conference of the International. Group for Lean Construction (IGLC), Pasquire C. and Hamzeh F.R. (ed.), Dublin, Ireland, pp. 1381-1390. DOI: https://doi.org/10.24928/2019/0259. Available at: <www.iglc.net>

16. Mihec, M. (2026). Synergies of Ethics, Social Responsibility, Social Entrepreneurship and Sustainable Development as a Balance of Society. In book: Bases for an Innovative Sustainable Socially Responsible Society, Vol. II, pp. 269-288. doi: 10.1007/978-3-031-96891-4_10.

17. Nashirah Abu Bakar & Sofian Rosbi (2019). Framework of Outcome-Based-Education (OBE) for Massive Open Online Courses (MOOCs) in Islamic Finance Education. International Journal of Advanced Engineering Research and Science (IJAERS), Oct. 2019, Vol-6, Issue-10, pp. 247–253. DOI: https://dx.doi.org/10.22161/ijaers.610.38

18. Pakinee A. & Puritat K. Designing a gamified e-learning environment for teaching undergraduate ERP course based on big five personality traits. Educ Inf Technol (Dordr). 2021;26(4):4049-4067. doi: 10.1007/s10639-021-10456-9. Epub 2021 Feb 15. PMID: 33613080; PMCID: PMC7883948.

19. Rousseau, L. (2021). “Neuromyths” and multiple intelligences (MI) theory: a comment on Gardner, 2020. Front. Psychol, Aug. 2021, Vol-12. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720706

20. Soboleva, Elena & Isupova, Natalya & Karaulova, Larisa & Nimatulaev, Magomedkhan. (2020). Development of environmental thinking and lean manufacturing skills in the course of mobile robotics. Science for Education Today, 10, pp. 149-173. doi: 10.15293/2658-6762.2001.09.

21. Sukan, S. & Chatwattana, P. (2025). The Project-Based Learning Model via Generative Artificial Intelligence to Promote Programming Skills for Vocational Students. International Education Studies. 18. 1-1. doi: 10.5539/ies.v18n3p1.

22. Wang, Q. (2024). Pedagogical Design. In: Designing Technology-Mediated Learning Environments. Springer, Singapore. First Online: 21 Jan. 2025, pp. 25–40. https://doi.org/10.1007/978-981-96-0680-1_3

23. Zhong, G. & Nagappan, R. (2024). Exploring Innovative Paths for Professional Development of University Teachers in the Context of Interdisciplinary Integration. Journal of Education and Educational Research. 11. 196-201. doi: 10.54097/8cw1h424.

R E F E R E N C E S

1. Berulava, M. N. (1993) Integraciya soderzhaniya obrazovaniya [Integration of the content of education]. Nauchno-izdatel'skij centr Bijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. (In Russ.).

2. Blinov, V. I., Esenina, E. Yu., Sergeev, I. S. (2019) Digital Didactics of Vocational Education and Training (Key Theses). Journal of Secondary Vocational Education, 3. 3-8. (In Russ.)

3. Danylyuk, A.Ya. (2020) Teoriya integracii obrazovaniya [Theory of integration of education]. Izdatel'stvo Rostovskogo pedagogicheskogo universiteta. (In Russ.).

4. Zeer, E. F. (2002) Professional'no-obrazovatel'noe prostranstvo lichnosti [The professional and educational space of personality]. Izdatel'stvo Ural'skogo gosudarstvennogo professional'no-pedagogicheskogo universiteta. (In Russ.)

5. Zeer, E. F., Utkina, S. N. (2017) Proektivnaya didaktika [Projective didactics]. Izdatel'stvo Rossijskogo gosudarstvennogo professional'no-pedagogicheskogo universiteta. (In Russ.)

6. Lotman, Yu. M. (2002) Stat'i po semiotike kul'tury i iskusstva [Articles on the semiotics of culture and art]. Akademicheskij proekt. (In Russ.)

7. Novikov, A. M. (2010) Osnovaniya pedagogiki [Foundations of pedagogy]. Egves. (In Russ.)

8. Sedov, S. A. (2024) Model' podgotovki pedagoga professional'nogo obucheniya k realizacii rabochej programmy vospitaniya na osnove proektnoj deyatel'nosti obuchayushchihsya [Model for preparing a vocational education teacher for the implementation of a working education program based on the project activities of students]. Journal of Pedagogical Innovations. 3 (75). 27-38. (In Russ.) DOI 10.15293/1812-9463.2403.03.

9. Sergeev, I. S. (2025) Proforientaciya v sovremennoj Rossii: obrazovatel'naya, konsul'tativnaya, vozdejstvuyushchaya. Aktual'nye trendy [Career Guidance in Modern Russia: Educational, Advisory, and Influencing. Current Trends]. Professional'naya orientaciya i professional'noe samoopredelenie obuchayushchihsya: vyzovy vremeni : Sbornik nauchnyh trudov (pamyati akademika Rossijskoj akademii obrazovaniya, doktora pedagogicheskih nauk, professora S.N. Chistyakovoj).179-196. (In Russ.)

10. Chapaev, N. K. (2019) Pedagogicheskaya integraciya: metodologiya, teoriya, tekhnologiya [Pedagogical integration: methodology, theory, technology]. Izdatel'stvo Rossijskogo gosudarstvennogo professional'no-pedagogicheskogo universiteta. (In Russ.)

11. Bersan, O. & Lustrea, A. & Simona, S. & Bobic, O-R. (2024). Training Teachers for the Career Guidance of High School Students. Education Sciences. 14(3). 289. doi: 10.3390/educsci14030289.

12. Ferguson, A. & Erwin, J. (2024). Creating Social Work Civic Citizens: A Professional and Educational Responsibility?. Journal of Social Work and Social Welfare Policy. 2. doi: 10.33790/jswwp1100111.

13. Ghai A. & Tandon U. Integrating gamification and instructional design to enhance usability of online learning. Educ Inf Technol (Dordr). 2023;28(2):2187-2206. doi: 10.1007/s10639-022-11202-5. Epub 2022 Aug 15. PMID: 35992365; PMCID: PMC9376899.

14. Jiménez-García, E. & Orenes-Martínez, N. & López-Fraile Luis A. (2024). Pedagogy Wheel for Artificial Intelligence: adaptation of Carrington's Wheel. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Vol-27, no. 1, 2024, Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331475280020 DOI: https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37622

15. Koskela, L. & Tezel, A. & Patel, V. (2019). “Theory of Quality Management: its Origins and History” In: Proc. 27 th Annual Conference of the International. Group for Lean Construction (IGLC), Pasquire C. and Hamzeh F.R. (ed.), Dublin, Ireland, pp. 1381-1390. DOI: https://doi.org/10.24928/2019/0259. Available at: <www.iglc.net>

16. Mihec, M. (2026). Synergies of Ethics, Social Responsibility, Social Entrepreneurship and Sustainable Development as a Balance of Society. In book: Bases for an Innovative Sustainable Socially Responsible Society, Vol. II, pp. 269-288. doi: 10.1007/978-3-031-96891-4_10.

17. Nashirah Abu Bakar & Sofian Rosbi (2019). Framework of Outcome-Based-Education (OBE) for Massive Open Online Courses (MOOCs) in Islamic Finance Education. International Journal of Advanced Engineering Research and Science (IJAERS), Oct. 2019, Vol-6, Issue-10, pp. 247–253. DOI: https://dx.doi.org/10.22161/ijaers.610.38

18. Pakinee A. & Puritat K. Designing a gamified e-learning environment for teaching undergraduate ERP course based on big five personality traits. Educ Inf Technol (Dordr). 2021;26(4):4049-4067. doi: 10.1007/s10639-021-10456-9. Epub 2021 Feb 15. PMID: 33613080; PMCID: PMC7883948.

19. Rousseau, L. (2021). “Neuromyths” and multiple intelligences (MI) theory: a comment on Gardner, 2020. Front. Psychol, Aug. 2021, Vol-12. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720706

20. Soboleva, Elena & Isupova, Natalya & Karaulova, Larisa & Nimatulaev, Magomedkhan. (2020). Development of environmental thinking and lean manufacturing skills in the course of mobile robotics. Science for Education Today, 10, pp. 149-173. doi: 10.15293/2658-6762.2001.09.

21. Sukan, S. & Chatwattana, P. (2025). The Project-Based Learning Model via Generative Artificial Intelligence to Promote Programming Skills for Vocational Students. International Education Studies. 18. 1-1. doi: 10.5539/ies.v18n3p1.

22. Wang, Q. (2024). Pedagogical Design. In: Designing Technology-Mediated Learning Environments. Springer, Singapore. First Online: 21 Jan. 2025, pp. 25–40. https://doi.org/10.1007/978-981-96-0680-1_3

23. Zhong, G. & Nagappan, R. (2024). Exploring Innovative Paths for Professional Development of University Teachers in the Context of Interdisciplinary Integration. Journal of Education and Educational Research. 11. 196-201. doi: 10.54097/8cw1h424.

УДК 378.12
ББК Ч448.042 ГРНТИ 14.35.07 Код ВАК 5.8.7

АВТОРСКИЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

Смирная Анастасия Андреевна,
SPIN-код: 8679-3521
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы, Сибирский государственный университет науки и технологий им. М. Ф. Решетнева, Российская Федерация, г. Красноярск, nastenasm@yandex.ru

Смирнова Анастасия Викторовна,
SPIN-код: 2991-8870
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Российская Федерация, г. Красноярск, anastasyavic@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; преподаватели; творческая компетенция; творческий потенциал; творческая деятельность; авторский проект; развитие компетенций

АННОТАЦИЯ. Настоящее исследование обращено к одной из ключевых задач современного высшего образования – целенаправленному формированию творческих компетенций у университетских преподавателей. Актуальность темы обусловлена возрастающими требованиями к качеству профессиональной подготовки будущих специалистов и необходимостью пересмотра традиционных подходов к педагогической деятельности в вузе. В статье освещаются сущностные характеристики, структурное содержание и технологический инструментарий педагогического сопровождения, направленного на активизацию творческого потенциала педагога. Особое внимание уделяется проектной деятельности как эффективному средству интеграции творческих элементов в повседневную образовательную практику. В краткой форме систематизированы основные теоретические концепции, раскрывающие природу, специфику и критериальное наполнение феномена педагогического творчества. Представлен анализ ключевых подходов к диагностике уровня сформированности творческой компетентности преподавателей. Аргументируется теоретическая и практическая значимость исследуемой проблематики, обосновывается её приоритетность в системе профессионального развития кадров высшей квалификации. В работе предложена авторская модель педагогического сопровождения, включающая комплекс эвристических и интерактивных методов обучения. Эмпирический блок статьи аккумулирует данные сравнительного анализа, выполненного на основе экспериментальной работы с преподавательскими коллективами двух ведущих вузов Красноярска – Сибирского государственного университета науки и технологий имени М.Ф. Решетнева и Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева. Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике уровня творческой компетенции участников эксперимента, что подтверждает эффективность предложенного подхода и открывает перспективы для его внедрения в практику повышения квалификации академических кадров.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Смирная, А. А. Авторский проект как средство повышения творческой компетентности преподавателей вузов / А. А. Смирная, А. В. Смирнова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 343–356.

AUTHOR'S PROJECT AS A MEANS OF ENHANCING THE CREATIVE COMPETENCE OF UNIVERSITY TEACHERS

Smirnaya Anastasia Andreevna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Psychology, Pedagogy and Social Work, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Russian Federation, Krasnoyarsk

Smirnova Anastasia Viktorovna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of English Philology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, Russian Federation, Krasnoyarsk

KEYWORDS: higher education institutions; educators; creative competence; creative potential; creative activity; original project; development of competencies

ABSTRACT. This research addresses one of the key challenges of contemporary higher education – the targeted formation of creative competences among university teaching staff. The relevance of the topic is determined by the increasing demands on the quality of professional training of future specialists and the need to reconsider traditional approaches to pedagogical activities in higher education institutions. The article examines the essential characteristics, structural content and technological tools of pedagogical support aimed at activating the educator's creative potential. Special attention is paid to project-based activities as an effective means of integrating creative elements into everyday educational practice. The paper succinctly systematises the main theoretical frameworks that elucidate the nature, specificity and criteria-based content of the phenomenon of pedagogical creativity. An analysis of key approaches to diagnosing the level of creative competence formation among teachers is presented. The theoretical and practical significance of the research problem is substantiated, and its priority within the system of professional development for highly qualified academic personnel is justified. The work proposes an author's model of pedagogical support, incorporating a set of heuristic and interactive teaching methods. The empirical section of the article presents comparative analysis data derived from experimental work conducted with teaching teams at two leading Krasnoyarsk universities – Reshetnev Siberian State University of Science and

© Смирная А. А., Смирнова А. В., 2026

Technology and Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev. The findings demonstrate positive dynamics in the level of creative competence among the experiment participants, which confirms the effectiveness of the proposed approach and opens up prospects for its implementation in the practice of academic staff professional development.

FOR CITATION: Smirnaya, A. A., Smirnova, A. V. (2026). Author's Project as a Means of Enhancing the Creative Competence of University Teachers. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 343–356.

Введение

Современный этап развития высшего образования сопряжён с масштабными институциональными сдвигами, обусловленными сменой образовательной парадигмы. Определяющим фактором данных изменений выступает трансформация ожиданий студенчества: сегодняшний обучающийся ориентирован не на репродуктивное освоение теоретических конструктов, а на получение прикладных компетенций и всестороннее развитие личностного потенциала в процессе вузовской подготовки [13, 27]. Указанная тенденция предъявляет качественно новые требования к профессиональному портрету преподавателя, который должен свободно оперировать многообразным арсеналом методических средств, обеспечивающих формирование у выпускников устойчивых навыков самостоятельного решения нестандартных производственных и научно-исследовательских задач. В данном контексте особую значимость обретает творческий компонент педагогического труда: способность к оперативной импровизации, нелинейному мышлению и гибкому реагированию на образовательные потребности аудитории становится не факультативной характеристикой, а сущностной профессиональной чертой. Несмотря на очевидную значимость данного качества, анализ научно-педагогической литературы свидетельствует о недостаточной разработанности проблематики системного формирования творческих компетенций у преподавателей вузов; большинство существующих практик носит фрагментированный, ситуативный характер. Сложившаяся ситуация актуализирует поиск новых, более эффективных форм профессионального сопровождения, среди которых особый интерес представляет проектная деятельность, способная не только раскрыть латентный творческий ресурс преподавателя, но и кардинально переформатировать его повседневную образовательную практику в русле креативной педагогики.

Процессы реформирования отечественной системы высшего образования [2, 26, 27, 29] закономерно детерминируют возрастание требований к креативной составляющей профессиональной подготовки педагогов, призванных вывести учебный процесс на качественно иную ступень: научить будущих специалистов критически оценивать поступающую информацию, осуществлять её всестороннюю аналитическую обработку и конструктивно применять в практической деятельности. В соответствии с этим вектор настоящей статьи ориентирован на рассмотрение вопросов педагогической поддержки, выстраиваемой в логике поступательного и системного развития творческих способностей преподавательского корпуса.

Необходимо отметить, что в настоящей работе мы разграничиваем понятия «компетенция» и «компетентность». Согласно трудам Ю.Г. Татура и И.А. Зимней, компетенция трактуется как совокупность знаний, умений и способностей, а компетентность – как интегративное качество личности, проявляющееся в успешной деятельности и включающее мотивационный, когнитивный и рефлексивный компоненты [26]. Таким образом, творческая компетентность преподавателя понимается нами как интегральное профессионально-личностное образование, включающее не только владение эвристическими методами (компетенции), но и устойчивую мотивацию к творческой деятельности, развитую рефлексию и способность к инновационным преобразованиям образовательного процесса.

Цель исследования заключается в разработке, теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности модели педагогического сопровождения, направленной на развитие творческой компетенции преподавателей через проектирование и реализацию авторского образовательного проекта в рамках преподаваемой учебной дисциплины.

Для реализации поставленной цели необходимо решение следующего комплекса *задач*:

– эксплицировать сущностные характеристики, структурные компоненты и критериальные показатели педагогического творчества на основе ретроспективного анализа научной литературы;

– определить структурные элементы и уровневые градации творческой компетенции преподавателя, а также разработать систему критериев её диагностики;

– спроектировать содержательное наполнение педагогического сопровождения с акцентом на активные, интерактивные и эвристические образовательные технологии;

– организовать и осуществить экспериментальную апробацию процесса разработки и внедрения авторского проекта преподавателями на базе двух университетов;

– сконструировать диагностический инструментарий для фиксации уровневых характеристик творческих проявлений;

– осуществить сравнительную интерпретацию полученных эмпирических данных с целью проверки динамики развития творческой компетенции.

Методологический аппарат исследования включает: теоретические методы (аналитико-синтетическая обработка научной литературы, обобщение, систематизация); эмпирические методы (педагогический эксперимент); методы сбора и обработки эмпирических данных (анкетирование, опросные методики, авторская методика самооценки, количественная и качественная обработка результатов).

Результаты исследования и обсуждение

Теоретико-методологическая платформа представленного исследования интегрирует достижения трёх ведущих научных направлений – психологии, педагогики и социологии, каждое из которых вносит специфический вклад в понимание феномена творчества. В области психологии творчества ключевыми являются труды Л.С. Выготского [6], С.Л. Рубинштейна [22], Я.А. Пономарёва [19], А.Г. Спиркина [25], Н.С. Лейтеса, В.А. Моляко, Т.В. Кудрявцева, В.А. Левина, А.Т. Шумилина, М.Г. Ярошевского и др., позволяющие рассмотреть когнитивную составляющую креативности, выявить её операциональные механизмы, стадиальную динамику творческого акта и личностные предикторы, определяющие продуктивность созидательной деятельности [6, 19, 22, 25]. Педагогический ракурс проблемы представлен исследованиями А.Ш. Амонашвили [3], В.И. Андреева [4], Б.З. Вульфова [5], Г.А. Давыдовой, В.В. Игнатовой [7, 8, 9, 10, 11], А.З. Рахимова, А.П. Шептулина и др., акцентирующих внимание на условиях становления творческой личности в образовательном пространстве, факторах активизации креативного потенциала субъектов образовательного процесса и методическом инструментарии формирования творческих компетенций в вузовской практике [3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11]. Социологический вектор анализа исследования представлен в работах М. Вебера, И.С. Кона [15], Д.Л. Константиновского, П.А. Сорокина [24], Т. Парсонса, В.В. Радаева [21] и др., который обогащает исследовательскую картину пониманием творчества как социально конструируемого феномена, детерминированного институциональными структурами, культурными кодами, групповыми динамиками и профессиональными контекстами [14, 15, 21, 24].

Синтез обозначенных теоретических подходов обеспечивает многомерное видение изучаемого объекта, позволяя интерпретировать творческую компетентность преподавателя как сложносоставное системное образование, в котором органично сопряжены психофизиологические предпосылки, педагогически культивируемые умения и социально интегрированные ценностные ориентации.

Творческая деятельность традиционно характеризуется амбивалентной природой, пребывающей в состоянии внутреннего единства и концептуальной целостности: она разворачивается одновременно в практическом и интеллектуальном измерениях, будучи направленной на целенаправленное преобразование объективной реальности. Источниками творческого акта могут выступать как экзогенные (средовые) факторы, так и эндогенные (внутренние) импульсы, что позволяет рассматривать творчество в трёх плоскостях – как терминальную ценность, как процессуально-результативный продукт преобразовательной активности и как устойчивый атрибут личности. Фундаментом проведённого исследования послужила совокупность теоретических конструктов, аккумулирующих информацию о содержании творческого потенциала, структурно-функциональных параметрах творческой личности и сущностных признаках творческой компетенции педагога. Разработанная на их основе теоретическая модель получила эмпирическое подтверждение в ходе экспериментальной апробации и была скорректирована с учётом полученных практических результатов.

Развитие творческой компетентности преподавателя выступает мощным импульсом активизации творческого начала у студентов, создавая условия для взаимного обогащения субъектов образовательного взаимодействия. Указанная система охватывает неразрывное единство теоретико-методологической и практической составляющих подготовки педагога к творчеству, последовательную реализацию этапов проектирования и внедрения инновационных образовательных практик, учёт основных закономерностей креативного процесса, а также весь спектр форм, приёмов и средств, необходимых для достижения стратегических ориентиров формирования творческой компетентности. Центральный вектор предлагаемой стратегии – одновременное наращивание творческого потенциала преподавателя и обеспечение его непрерывно-

го профессионально-личностного роста, что рассматривается в качестве одной из приоритетных задач современного высшего образования [7, 9, 16].

В связи с изложенным, приоритетным направлением становится проектирование действенной системы педагогического сопровождения, нацеленной на создание необходимых организационно-педагогических предпосылок, выбор адекватных методов и инструментов, гарантирующих устойчивую позитивную динамику исследуемого процесса. В авторской интерпретации педагогическое сопровождение трактуется как комплекс средств, инструментальных решений и институциональных механизмов, обеспечивающих реализуемость и практическую результативность педагогического процесса [7, 8, 30]. Основное внимание в настоящей работе уделяется формам и методам становления творческой компетентности преподавателя вуза, тогда как детализированное рассмотрение частных приёмов и средств обучения выносится за границы данного исследования.

Для отбора эвристических и интерактивных методов, использованных в эксперименте, мы руководствовались следующими критериями: 1) соответствие метода целям развития творческой компетентности (направленность на генерацию новых идей, развитие гибкости мышления); 2) доказанная эффективность в педагогической практике (методы, получившие эмпирическое подтверждение в исследованиях В.И. Андреева, Г.С. Альтшуллера и др.); 3) адаптируемость к специфике различных учебных дисциплин (универсальность применения); 4) возможность групповой и индивидуальной работы; 5) наличие чёткого алгоритма реализации. Сравнительный анализ методов (Таблица 1) позволил выделить те, которые в совокупности показывают все компоненты творческой компетентности: когнитивный (эвристические вопросы, ТРИЗ), деятельностный (метод проектов, кейс-стади) и рефлексивный (дискуссии, самооценка).

Таблица 1. Сравнительный анализ методов развития творческой компетентности

Метод	*Основная характеристика*	*Развиваемый компонент*	*Ограничения*
Мозговой штурм	Генерация идей в группе	Когнитивный, коммуникативный	Возможна поверхностность идей
ТРИЗ	Системный алгоритм решения задач	Когнитивный, методологический	Требует специальной подготовки
Метод проектов	Самостоятельная разработка продукта	Деятельностный, рефлексивный	Высокие временные затраты
Кейс-стади	Анализ конкретной ситуации	Аналитический, деятельностный	Зависимость от качества кейсов
Дискуссия	Аргументированный обмен мнениями	Коммуникативный, рефлексивный	Требует модерации

Дидактические исследования убедительно доказывают, что использование активных образовательных технологий влечёт за собой не только углублённую дифференциацию и активизацию учебного процесса, но и обусловливает кардинальные изменения в интеллектуально-познавательной деятельности студентов. Соответственно, в фокусе нашего анализа оказываются эвристические образовательные технологии, которые преподаватель может адаптировать и применять в ходе реализации собственной профессиональной деятельности.

Эвристические методы строятся на системе специальных правил и приёмов, определяющих логику поисковой активности. В противовес формально-логическим процедурам, нацеленным на дедуктивное получение знаний, эвристические стратегии ориентированы на поиск решения в условиях проблемной ситуации, когда движение к цели по линейной логической схеме оказывается затруднительным [17]. В основе эвристических педагогических технологий лежит задача овладения студентами обобщёнными стратегиями решения интеллектуальных задач и культивирования продуктивного типа мышления. Приоритетным направлением данных технологий является развитие у обучающихся способности к творческому осмыслению, систематизации накопленной информации и актуализации интуитивного компонента в структуре познания. Применение эвристических стратегий позволяет оперативно достигать образовательных целей без необходимости полного перебора альтернативных вариантов.

В.И. Андреев даёт развёрнутую типологию эвристических методов, востребованных в учебно-творческой деятельности: прямой групповой мозговой штурм, его массовый вариант, мозговой штурм, реализуемый в диалоговой форме с деструктивной отнесённой оценкой, метод эвристических вопросов, метод многомерных матриц (морфологический ящик), метод инверсии, метод эмпатии (личной аналогии) и метод синектики. Мозговой штурм трактуется как техника, стимулирующая творческое мышление; при этом его практическое примене-

ние сопряжено с противоречивыми оценками, а экспериментальные психологические данные не всегда свидетельствуют в пользу его эффективности при решении нестандартных задач [1]. К числу высокорезультативных эвристических стратегий относится теория решения изобретательских задач (ТРИЗ). Существенным результатом образовательного процесса, выстроенного на принципах ТРИЗ-педагогики, является генерация студентами оригинальных идей, вплоть до имеющих научную значимость, что существенно обогащает их когнитивный и мотивационный ресурс.

В работе В.А. Дмитриева [17] представлена концепция опережающего обучения, сопровождаемая технологическим алгоритмом её внедрения. Реализация данного подхода даёт образовательной системе возможность усовершенствовать качественную подготовку выпускников, диверсифицировать перечень специальностей и упрочить свои позиции в конкурентной среде образовательных услуг. Базисом опережающего обучения является интеграция творческой, изобретательской и эвристико-исследовательской деятельности, что носит принципиальный характер для эволюции сознания личности и преобразования социокультурной реальности.

Образовательный процесс демонстрирует максимальную продуктивность в условиях активизации учебной деятельности при доминировании интерактивных форм взаимодействия. Интерактивное обучение строится на диалоговой основе, в рамках которой новое знание конструируется в ходе совместной работы преподавателя и студентов [11, 18].

Интерактивное обучение ориентировано на достижение конкретных, прогнозируемых результатов, важнейшим из которых является создание психологически комфортной образовательной среды, в которой студент переживает чувство собственной успешности и интеллектуальной состоятельности, что оказывает позитивное воздействие на эффективность обучения. К групповым формам мы относим: командную работу обучающихся, разбор конкретных ситуаций, проектную деятельность, свободную дискуссию. Эти форматы по своей природе являются интерактивными, поскольку предполагают интенсивный обмен информацией, результатом которого становится генерация нового учебного знания.

Дискуссия строится как структурированная последовательность высказываний участников по единой проблеме, обеспечивающая связность и логическую непротиворечивость обсуждения. Тематика дискуссии, как правило, определяется заранее, что даёт участникам возможность тщательно подготовиться. Основная цель дискуссии – достижение максимально возможного в данных условиях согласия по обсуждаемому вопросу. Итогом должно стать объективированное суждение, разделяемое большинством участников. В ходе дискуссии происходит уточнение и конкретизация решения проблемы, снижение субъективности, объективация индивидуальных убеждений через их со-отнесение с позициями других участников [18, 20].

Малые группы эффективно задействуются при решении практико-ориентированных задач в процессе изучения и закрепления нового учебного материала. Метод проектов, или проектная технология, предполагает самостоятельное выявление студентом учебной проблемы, разработку и реализацию комплекса мер по её разрешению и публичную защиту результатов. Метод проектов базируется на активизации познавательной деятельности, формировании навыков самостоятельного конструирования знаний, умений ориентироваться в информационном поле, а также на культивации критического и творческого мышления. Проектная технология интерпретируется как комплекс приёмов и операциональных действий, обеспечивающих освоение конкретной области практического либо теоретического знания [2]. Ядром данной технологии выступает представление о проекте как о прагматически ориентированной деятельности, результатом которой становится решение конкретной социальной или научно значимой проблемы.

Рассматривая проектную технологию в педагогическом аспекте, следует подчеркнуть, что она аккумулирует исследовательские, поисковые и проблемные методы, носящие творческий характер. Метод анализа конкретных ситуаций («кейс-стади») отличается наибольшим образовательным эффектом, поскольку позволяет освоить практику решения стратегических задач, приобретая релевантный опыт и формируя осознанное отношение к профессиональной деятельности. Проектная деятельность выступает как форма диалогового взаимодействия на равноправной основе, характеризующаяся заинтересованностью всех участников, готовностью к информационному обмену, способностью аргументировать принимаемые решения и защищать собственную точку зрения. Это свидетельствует о коммуникативной природе интерактивного обучения, предполагающего использование современных информационно-коммуникационных технологий, в том числе дистанционных форматов.

Дистанционное обучение понимается

как организационная модель образовательного процесса, предполагающая проектирование преподавателем учебной траектории, основанной преимущественно на самостоятельной познавательной работе студента. Дистанционный формат в целом нацелен на решение специфических задач, связанных с активизацией творческого потенциала образования, достижение которых в условиях классической модели обучения сопряжено с определенными ограничениями.: расширение субъектной позиции студента в целеполагании, выборе образовательной траектории, темпе и форматах освоения содержания; радикальное увеличение доступа к образовательным ресурсам; возможность взаимодействия с ведущими специалистами независимо от их географической локации; усиление эвристического потенциала обучения за счёт интерактивных и мультимедийных средств; создание благоприятных условий для самореализации педагога и публичной презентации результатов его творческого потенциала.

К парным формам интерактивного обучения относят: работу в парах сменного состава, взаимное обучение, проблемно-поисковое обучение и др. Групповые формы представлены деловыми и ролевыми играми, беседами, лекциями с элементами дискуссии, исследовательской и практической работой. Работа в парах сменного состава предполагает организацию обучения, при которой все участники попарно взаимодействуют друг с другом, периодически меняя партнёров. В результате каждый член коллектива поочерёдно работает со всеми остальными. Группы создаются на непродолжительный период – строго на время выполнения конкретного задания. За установленный промежуток времени каждый участник должен освоить собственный материал, обучить партнёра и сформулировать выводы в соответствии с поставленной целью. Одной из разновидностей работы в парах сменного состава выступает формат «Интервью», предполагающий опрос всех членов группы с целью выявления мнений по проблеме, с последующим обсуждением обобщённых итогов.

Беседа определяется как диалогическая форма общения между двумя собеседниками, предполагающая учёт индивидуальных личностных характеристик, мотивов, коммуникативных особенностей партнёров; взаимодействие носит межличностный характер и включает разнообразные вербальные и невербальные средства воздействия [30]. Беседа представляет собой не монологическую, а диалогическую практику, направленную на углублённое осмысление проблемы или целенаправленное воздействие на собеседника с учётом его позиции.

Деловые игры обычно сопряжены с существенными временными затратами и предполагают использование комплекса знаний, умений и практических навыков. Деловая игра интерпретируется как педагогическая технология, моделирующая управленческие и производственные ситуации и ориентированная на формирование у обучающихся навыков принятия решений. Ролевая игра выступает в качестве формы организации групповой деятельности, нацеленной на становление и развитие компетенций в условиях, максимально приближённых к реальным. Она предполагает распределение ролей и драматизацию ситуаций общения в рамках учебной темы. По своей структуре ролевая игра представляет собой относительно завершённый цикл управляемого взаимодействия, включающий подготовительный этап, непосредственное проведение игры и коллективное обсуждение результатов.

Обобщив теоретический материал, касающийся педагогических методов, применяемых в преподавательской практике, перейдём к экспериментальной части исследования, целью которой являлась диагностика проявлений творческой компетенции педагогов в их профессиональной деятельности.

С сентября 2025 года по июнь 2026 года на базе двух вузов – Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева (кафедра английской филологии) и Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева (кафедра психологии, педагогики и социальной работы) – было реализовано совместное экспериментальное исследование. Его содержательной доминантой выступила разработка авторских образовательных проектов, призванных обеспечить развитие творческой компетенции педагогов. В рамках экспериментальной работы преподаватели экспериментальных групп разрабатывали и внедряли авторские проекты по своим учебным дисциплинам

В ходе апробации был организован цикл ежемесячных практических сессий в дистанционном формате. Преподаватели – участники экспериментальной работы – располагали возможностью оперативно обращаться за консультационной помощью по методическим, информационным и организационным аспектам в индивидуально приемлемом для них режиме. Затраты времени на самообразование каждый педагог планировал самостоятельно, исходя из собственных профессиональных запросов и имеющихся ресурсов.

В число задач проекта входило: расширение опыта проектной деятельности; активизацию обмена профессиональным опытом в области творческой самопрезентации; вовлечение преподавателей в решение имитационных задач креативного характера как средства профессионального самоутверждения; обогащение опыта публичной презентации творческих продуктов. Содержательно проект был ориентирован на формирование у педагогов устойчивого навыка решения имитационных ситуаций творческой направленности в процессе самопрезентации. Поскольку решение предлагаемых кейсов носило нестандартный, вариативный характер, для участников была создана атмосфера абсолютной творческой свободы, что способствовало актуализации их креативного потенциала, стимулировало рост творческой самостоятельности, деятельностной инициативы и уверенности в собственных творческих возможностях, обеспечивая максимально полную самореализацию и воздействуя на организационно-деятельностный и эмоционально-рефлексивный уровни личностной структуры.

Авторский проект разрабатывается в рамках поэтапной процедуры, охватывающей три уровня:

1) уровень проектирования творческой самореализации, определяемый спецификой изучаемого объекта, его значимостью и ценностью для педагога, а также состоянием эмоционального подъёма в ходе непрерывного самообразования;

2) уровень самоутверждения, который реализуется через комплекс продуктивных методов: проектирование, целеполагание, прогнозирование, конструирование теории, эвристическое наблюдение, эвристическое исследование, эвристические вопросы, мозговой штурм, синектику, индукцию, имитационные ситуации, факты, синергию, планирование, рефлексию, контроль и самооценку;

3) уровень творческой самопрезентации, опирающийся на рефлексивное осмысление педагогом используемых средств и причин, обусловливающих производимое им воздействие на партнёров по общению [23, 31].

Ключевая задача разработки проекта заключалась в формировании у преподавателей устойчивых навыков выбора адекватных методов, приёмов и форм презентации созданного ими творческого продукта, а также в развитии творческой компетенции в целом.

Проектирование и реализация проектов осуществлялись преподавателями в рамках их учебных дисциплин и включали следующие обязательные структурные компоненты:

1) Паспорт проекта (название, автор, целевая аудитория, сроки, тип проекта).

2) Цели и задачи: создание и апробация авторского методического продукта, активизирующего творческую деятельность студентов и развивающего творческую компетенцию преподавателя.

Задачи:

– анализ существующих образовательных технологий и отбор наиболее эффективных для реализации творческого подхода;

– разработка учебно-методических материалов (заданий, сценариев, оценочных средств) с элементами эвристического и интерактивного обучения;

– внедрение активных методов (мозгового штурма, дискуссий, деловых игр, метода проектов, имитационных ситуаций);

– организация творческой самопрезентации результатов проекта (открытое занятие, мастер-класс, публикация методических рекомендаций);

– оценка влияния проекта на развитие творческой компетенции преподавателя и учебные достижения студентов.

3) Этапы реализации:

– Подготовительный (проектировочный): выбор дисциплины, изучение литературы, определение диагностического инструментария, формулировка творческой идеи, разработка плана-графика.

– Основной (деятельностный): разработка учебно-методического обеспечения, проведение серии занятий с использованием активных методов (не менее 4–6 академических часов), организация самостоятельной работы студентов, взаимодействие с коллегами в рамках творческой лаборатории, ведение рефлексивного дневника.

– Заключительный (презентационный): подготовка творческого отчёта, проведение открытого занятия или мастер-класса, самооценка и самоанализ, оценка динамики творческих показателей студентов.

В проекте применялись следующие методы и формы работы: эвристические методы (мозговой штурм, эвристические вопросы, многомерные матрицы, синектика, инверсия); интерактивные формы (дискуссии, деловые и ролевые игры, малые группы, кейс-стади, метод проектов); парные формы (сменные пары, взаимообучение, интервьюирование); дистанционные технологии (вебинары, чат-консультации, форумы); рефлексивные методы (самооценка, взаимооценка, дневники, анкетирование).

Примерная тематика авторских проектов преподавателей: разработка системы

эвристических задач по курсу «Высшая математика»; создание виртуальной образовательной среды для изучения иностранного языка методом погружения; моделирование деловых игр в преподавании экономических дисциплин; использование мозгового штурма в гуманитарных дисциплинах; разработка интерактивного онлайн-курса с элементами ТРИЗ-педагогики.

В соответствии с целями и задачами проекта на дистанционных занятиях консультанты творческой лаборатории знакомили преподавателей с современными технологическими инструментами, методами и формами презентации творческого продукта; создавались ситуации управления контактом при поддержке коллег, обеспечивался обмен опытом самопрезентации. В условиях свободного выбора методов педагоги проявляли творческую активность и самостоятельность. Таким образом, осуществлялся постепенный переход от имитационных ситуаций к реальной педагогической практике.

Диагностика уровня развития творческой компетентности участников эксперимента осуществлялась комплексно, с использованием как самооценки, так и экспертной оценки. Авторская методика «Изучение творческой компетентности преподавателя» (Таблица 2) прошла процедуру валидизации и верификации, которая включала следующие этапы:

1. Экспертная валидизация содержания: первоначальный перечень из 15 характеристик (гибкость, оригинальность, вдохновение, критичность, изобретательность, чувство юмора, острота ума, любознательность, воображение, самокритичность, импровизация, профессиональная мобильность, находчивость, креативность) был представлен специалистам в области психологии творчества. По итогам экспертной оценки две характеристики («чувство юмора» и «острота ума») были исключены как факультативные для педагогической деятельности, не обладающие достаточной диагностической значимостью. Таким образом, финальный перечень составил 13 характеристик.

2. Операционализация критериев: для каждой из 13 характеристик были разработаны поведенческие индикаторы, позволяющие однозначно интерпретировать её проявление. Например, для характеристики «гибкость» были определены следующие индикаторы: способность к переформулированию учебной задачи, вариативность методов объяснения, адаптация к нестандартным вопросам студентов. Для характеристики «оригинальность» – нестандартность формулировки заданий, оригинальность примеров, нешаблонность решений педагогических ситуаций. Это позволило свести субъективность оценки к минимуму.

3. Конструктная валидизация: корреляционный анализ между самооценкой и экспертными оценками на пилотной выборке (15 преподавателей, не вошедших в основной эксперимент) показал коэффициент корреляции Спирмена r_s = 0,82 ($p < 0,01$), что подтверждает согласованность оценок.

4. Процедура экспертной оценки: два эксперта – доценты кафедры, не участвующие в эксперименте заполняли аналогичную таблицу, наблюдая за деятельностью преподавателя в ходе открытых занятий и мастер-классов. Итоговый балл по каждому показателю рассчитывался как среднее арифметическое между самооценкой преподавателя и двумя экспертными оценками (при условии, что расхождение не превышало 1 балла; в противном случае проводилось обсуждение). Такой подход позволил значительно снизить влияние субъективного фактора и повысить достоверность результатов.

5. Верификация надёжности: повторное тестирование на той же выборке с интервалом в две недели показало коэффициент стабильности r_s = 0,85, что свидетельствует о высокой надёжности методики.

Для перевода качественных показателей в количественные каждому уровню проявления творческой компетентности условно были присвоены баллы: Н – не характерно для отдельных признаков – 1 балл, О – характерно для отдельных признаков – 2 балла, Х – характерно для большинства признаков – 3 балла. Интегральный показатель творческой компетентности для каждого преподавателя рассчитывался как сумма баллов по всем 13 характеристикам, делённая на количество характеристик (13). Таким образом, итоговый балл каждого участника находился в диапазоне от 1 до 3. Средний балл определялся как сумма баллов всех признаков, делённая на численность группы. Интерпретация шкалы: 1,0 – 1,9 балла – нехарактерное проявление (Н); 2,0 – 2,4 – характерное для отдельных признаков (О); 2,5 – 3,0 – характерное для большинства признаков (Х).

Таблица 2. Изучение творческой компетентности преподавателя

Уважаемые преподаватели! Вам предлагается внимательно проанализировать каждый творческий показатель и определить степень его проявления в Вашей профессиональной деятельности на основе личных наблюдений. Оценку необходимо внести в сводную таблицу, используя следующие символы: Х – проявляется в большинстве признаков; О – проявляется в отдельных признаках; Н – не проявляется		
Показатель (творческий)	*Характеристика проявления основных признаков (поведенческие индикаторы)*	*Оценка*
Гибкость	Способность переформулировать задачи, варьировать методы, адаптироваться к нестандартным вопросам	Х/О/Н
Оригинальность	Нестандартность формулировок заданий, примеров, решений педагогических ситуаций	Х/О/Н
Вдохновение	Эмоциональный подъём, увлечённость процессом преподавания	Х/О/Н
Критичность	Способность анализировать и оценивать эффективность собственных методов, воспринимать обратную связь	Х/О/Н
Изобретательность	Нахождение неочевидных решений, использование нетрадиционных средств обучения	Х/О/Н
Любознательность	Интерес к новым методикам, чтение профессиональной литературы, участие в конференциях	Х/О/Н
Воображение	Построение мысленных моделей учебных ситуаций, прогнозирование результатов	Х/О/Н
Самокритичность	Адекватная самооценка, умение видеть свои профессиональные дефициты	Х/О/Н
Импровизация	Спонтанное изменение плана занятия в зависимости от реакции аудитории	Х/О/Н
Профессиональная мобильность	Готовность к освоению новых технологий, перестройке работы	Х/О/Н
Находчивость	Быстрое нахождение выхода из затруднительных педагогических ситуаций	Х/О/Н
Креативность	Создание оригинальных учебных материалов, авторских методик	Х/О/Н
Рефлексивность	Осмысление результатов своей деятельности, фиксация изменений в себе и студентах	Х/О/Н

Формирование выборки участников эксперимента осуществлялось на добровольной основе. В начале эксперимента всем преподавателям кафедр (общая численность 89 человек) было предложено принять участие в программе развития творческой компетентности. Изъявили желание 74 преподавателя, которые и составили экспериментальные группы (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3). Таким образом, выборка является не случайной, а добровольной, что отражено в интерпретации результатов и учитывается как ограничение исследования. Преподаватели, не участвовавшие в эксперименте (15 человек), составили естественную контрольную группу, не подвергавшуюся формирующему воздействию. Сравнительный анализ исходных показателей экспериментальных и контрольной групп не выявил статистически значимых различий (U-критерий Манна-Уитни, $p > 0,05$), что позволило считать группы сопоставимыми на начальном этапе.

Эмпирические данные, полученные в ходе эксперимента, свидетельствуют о том, что внедрение авторского проекта стимулирует развитие творческой компетентности, структурными компонентами которой выступают: оригинальность мышления, импровизация, восприимчивость к нововведениям, гибкость, изобретательность, критичность, находчивость и креативность. Особого внимания заслуживает тот факт, что наиболее устойчивый прирост зафиксирован по показателям, связанным с эмоционально-рефлексивной сферой личности педагога, что указывает на глубинные личностные изменения, происходящие в ходе проектной деятельности. Данные изменения, в свою очередь, создают основу для формирования у преподавателей устойчивой мотивации к непрерывному профессиональному самосовершенствованию и инновационной активности. Валидность результатов исследования обеспечена поэтапной верификацией (на констатирующем и контрольном срезах). Сравнительные данные приведены в Таблице 3.

Статистическая значимость различий между показателями экспериментальных групп до и после эксперимента проверялась с помощью непараметрического критерия Вилкоксона для связанных выборок. Во всех трёх экспериментальных группах различия статистически значимы на уровне $p < 0,01$. Различия между экспериментальными и контрольной группами на контрольном этапе проверялись с помощью U-критерия Манна-Уитни и также оказались статистически значимыми ($p < 0,01$), что подтвер-

ждает эффективность именно формирующего воздействия, а не влияния временного фактора.

Таблица 3. Изменение уровня проявления творческого показателя преподавателей экспериментальных групп в ходе реализации авторского проекта (в баллах, начало и конец эксперимента)

Группы (всего 74 чел.)		*Начало эксперимента* Уровни					*Группы (всего 69 чел.)*		*Конец эксперимента* Уровни				
		Х (3 балла)	О (2 балла)	Н (1 балл)	Сумма баллов	Средний балл			Х (3 балла)	О (2 балла)	Н (1 балл)	Сумма баллов	Средний балл
ЭГ-1 (22 чел.)	Сумма баллов	6	10	15	31	1,40	ЭГ-1 (22 чел.)	Сумма баллов	33	18	2	53	2,41
	Кол-во человек	2	5	15				Кол-во человек	11	9	2		
ЭГ-2 (25 чел.)	Сумма баллов	6	16	15	37	1,48	ЭГ-2 (23 чел.)	Сумма баллов	33	14	5	52	2,26
	Кол-во человек	2	8	15				Кол-во человек	11	7	5		
ЭГ-3 (27 чел.)	Сумма баллов	3	14	19	36	1,33	ЭГ-3 (24 чел.)	Сумма баллов	24	22	5	51	2,13
	Кол-во человек	1	7	19				Кол-во человек	8	11	5		
Всего (74 чел.)	Сумма баллов	15	40	49	104	1,41	Всего (69 чел.)	Сумма баллов	90	54	12	156	2.27
	Кол-во человек	5	20	49				Кол-во человек	30	27	12		

Динамика распределения преподавателей по выделенным уровням в процентном соотношении отражена в Таблице 4. Полученные результаты свидетельствуют о значительном увеличении доли преподавателей с высоким уровнем проявления творческой компетентности (Х) — с 6,8% до 43,5%. Существенная положительная динамика подтверждает эффективность проведённой экспериментальной работы.

Таблица 4. Распределение преподавателей экспериментальных групп по уровню проявления творческого показателя (начало и конец эксперимента в %)

Контрольная оценка		Показатель и уровни его проявления (Х – характерно для большинства признаков, О – характерно для отдельных признаков, Н – не характерно для отдельных признаков)		
		Творческий		
		Х	О	Н
Начало	74 чел.	5	20	49
	%	6,8	27	66,2
Конец	69 чел.	30	27	12
	%	43,5	39,1	17,4

Выявленная динамика может быть объяснена несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, поэтапное проектирование и реализация авторского образовательного продукта позволили преподавателям преодолеть инерцию традиционных методических подходов. Во-вторых, созданная в рамках эксперимента атмосфера творческой свободы и психологической безопасности способствовала снижению страха перед ошибкой, что является одним из ключевых условий для проявления креативности. В-третьих, регулярная рефлексия собственной деятельности и обратная связь от коллег-участников эксперимента активизировали механизмы самоанализа и профессионального саморазвития, что в совокупности обеспечило зафиксированный прирост показателей.

Заключение

Проведённый анализ теоретического материала и эмпирических данных позволил установить, что развитие творческой компетентности преподавателей высшей школы является стратегическим ориентиром, направляющим студентов на пути личностного и профессионального саморазвития. В ходе профессиональной подготовки творчески работающий преподаватель способен предъявлять разнообразный учебный контент, оперативно переключаться между различными форматами занятий, учитывая актуальные запросы студентов, что в совокупности обеспечивает глубокое и

прочное усвоение знаний.

Внедрение авторского проекта выступило движущим механизмом для становления творческой компетентности педагогов. Следует подчеркнуть, что развитие творческой составляющей профессиональной деятельности является длительным и многомерным процессом, требующим систематического и последовательного подхода. Вовлечение преподавателей в проектирование и реализацию собственного проекта по учебной дисциплине представляет собой начальный этап исследования, уже показавший устойчивую положительную тенденцию. Полученные результаты дают основания полагать, что интеграция педагогов в современный творческий процесс позволит существенно повысить качество функционирования системы высшего образования.

Обобщая результаты проведённого исследования, можно констатировать, что авторский проект выступил не только результативным инструментом формирования творческой компетентности педагогов, но и инициировал системные преобразования в их профессиональной деятельности. Участие в проектной работе способствовало кардинальному переосмыслению педагогических стратегий, обогащению методического арсенала и формированию устойчивой мотивации к непрерывному профессиональному развитию. Особого внимания заслуживает факт трансляции творческой самореализации педагога на студенческую аудиторию, что порождает эффект «заражения» креативностью и формирует у обучающихся установку на самостоятельный поиск инновационных решений [12, 28, 32, 33, 34, 35].

Эмпирические данные, подтверждённые экспертными оценками и статистической обработкой, свидетельствуют о существенной положительной динамике уровня проявления творческой компетентности у преподавателей экспериментальных групп: доля педагогов с высоким уровнем проявления творческих показателей возросла с 6,8% до 43,5%. Данный факт подтверждает выдвинутую гипотезу о том, что целенаправленное педагогическое сопровождение, построенное на основе проектной деятельности и применении эвристических и интерактивных методов, обеспечивает поступательное развитие творческой компетентности преподавателей высшей школы. Наиболее выраженные изменения зафиксированы в организационно-деятельностной и эмоционально-рефлексивной сферах, что свидетельствует о глубинных личностных трансформациях.

Ограничениями проведённого исследования являются: добровольный характер выборки, что не позволяет полностью исключить эффект самомотивации; использование самооценки как одного из источников данных, даже при её верификации экспертными оценками; относительно небольшой временной интервал эксперимента (10 месяцев), не позволяющий оценить пролонгированные эффекты. Дальнейшие исследования целесообразно направить на разработку и апробацию адаптированных версий авторского проекта для различных категорий преподавателей, а также на изучение пролонгированных эффектов проектной деятельности на качество образовательных результатов. Перспективным представляется тиражирование предложенной модели педагогического сопровождения в других вузах с учётом их профильной специфики. Углублённое изучение взаимосвязи между уровнем творческой компетентностью преподавателя и академической успешностью студентов позволит дополнить теоретическую базу исследования новыми эмпирическими данными и выработать рекомендации для системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 402 с.

2. Амет Уста З.Р., Вовк С.А. Современные образовательные технологии / З.Р. 2Амет Уста, С.А. Вовк // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6 (139). – С. 92–95.

3. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 494 с.

4. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. В 2 кн. Кн. 1 / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 567 с.

5. Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : учебное пособие / Б.З. Вульфов, В.Д. Иванов. – Москва : Изд-во УРАО, 1999. – 288 с.

6. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Москва : Искусство, 1986. – 573 с.

7. Игнатова В.В., Барановская Л.А. Духовно-творческое становление личности и её социальная ответственность : монография / В.В. Игнатова, Л.А. Барановская. – Красноярск : СибГАУ, 2010. – 81 с.

8. Игнатова В.В., Кичигина А.В. Подготовка студента к сотворческой деятельности на основе компетентностного подхода – реальность стандартов третьего поколения / В.В. Игнатова, А.В. Кичигина // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 12–1. – С. 31–35.

9. Игнатова В.В., Пименова Е.Ю. Критерии сформированности духовно-творческого потенциала студентов в пространстве дополнительного образования / В.В. Игнатова, Е.Ю. Пименова // Наука и школа. – 2020. – № 6. – С. 212–220.

10. Игнатова В.В., Шишкова М.Г. Ориентация учащихся профессиональных училищ на творческую самореализацию как педагогическая стратегия / В.В. Игнатова, М.Г. Шишкова // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 340. – С. 180–183. – Текст : непосредственный.

11. Игнатова В.В., Юферев С.С. Исполнительская культура будущего бакалавра: критерии и уровни её формирования / В.В. Игнатова, С.С. Юферев // Современные исследования социальных проблем. – 2016. – № 10. – С. 46–55.

12. Касымбекова Г.К., Байгунова Д.М., Тухмарова Ш.К., Саргазин Ж. Повышения творческой компетентности студентов в процессе обучения // Известия. Серия: Педагогические науки. – 2024. – № 1 (72). – С. 54–67. – DOI: 10.48371/PEDS.2024.72.1.018.

13. Княгинин В., Трунова Н. Компетентностный подход и постиндустриальный рынок труда / В. Княгинин, Н. Трунова // Центр стратегического развития «Северо-Запад». – 2005. – № 4. – С. 32. – Текст : непосредственный.

14. Коган Л.Н. Человек и его судьба / Л.Н. Коган. – Москва : Мысль, 1988. – 283 с.

15. Кон И.С. Социология личности / И.С. Кон. – Москва : Политиздат, 1967. – 383 с.

16. Кутузова А.В. Активизация творческой деятельности студентов в условиях реализации стандартов третьего поколения / А.В. Кутузова // Психология и педагогика: методология и проблемы. – 2012. – № 25–2. – С. 53–58.

17. Мартыновская С.Н., Долматов С.Н., Сухенко Н.В. Исследование критериальных характеристик творческого потенциала студентов технических вузов / С.Н. Мартыновская, С.Н. Долматов, Н.В. Сухенко // Эпоха науки. – 2018. – № 15. – С. 201–204.

18. Олешков М.Ю. Педагогическая технология: проблема классификации и реализации / М.Ю. Олешков // Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения : сборник научных трудов. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. – С. 5–19.

19. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – Москва : Наука, 1976. – 303 с.

20. Попова О.П. К вопросу о проблемах современного профессионального образования / О.П. Попова // Современные проблемы науки и образования. – 2003. – № 6. – С. 100–101.

21. Радаев В.В. Экономическая социология : учебное пособие для вузов / В.В. Радаев. – Москва : Издательский дом ГУ ВШЭ, 2005. – 603 с.

22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.

23. Смирная А.А., Смирнова А.В. Анализ базовых социально-педагогических ценностей выпускника гуманитарного профиля / А.А. Смирная, А.В. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68–4. – С. 194–197.

24. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / П.А. Сорокин ; перевод с английского, общая редакция, составление и предисловие А.Ю. Согомонова. – Москва : Политиздат, 1992. – 543 с.

25. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – Москва : Политиздат, 1972. – 303 с.

26. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 21-26.

27. Тулькибаева Н.Н., Большакова З.М., Гнатышина Е.В., Ковтун Р.Ф., Витт А.М., Жужгова И.В., Столярова С.А., Стрихкова Н.С. Управление образованием: теория и практика : коллективная монография / Н.Н. Тулькибаева [и др.]. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2018. – 138 с.

28. УдотоваО.А., ПриходькоЛ.Н. Fostering creative competences in university students // Педагогическиеисследования. – 2024. – № 4. – С. 138–159

29. Фейлинг Т.Б. Современные образовательные технологии в дополнительном профессиональном образовании / Т.Б. Фейлинг // Известия РГПУ имени А.И. Герцена. – 2007. – № 44. – С. 485–489.

30. Юферев С.С., Игнатова В.В., Фуряева Т.В. Научная обоснованность воспитания старательности у будущих бакалавров / С.С. Юферев, В.В. Игнатова, Т.В. Фуряева // Мир академии: культура, образование. – 2019. – № 7. – С. 36–42.

31. Якиманская И.С. Основы личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – Москва : БИНОМ, 2013.

32. Alvarez-Icaza I., Suárez-Brito P., Alvarez J., Molina-Espinosa J.M. Relevance of objective and subjective profile: creative behavior assessment in higher education students // Frontiers in Education. – 2024. – Vol. 9. – DOI: 10.3389/feduc.2024.1387150. –URL: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1387150 (датаобращения:15.07.2026).

33. Feng X., Figueiredo S., Mattila P., Keskinen M., Björklund T. Navigating Dilemmas: University Educators' Journeys in Creativity Teaching // Teaching in Higher Education. – 2025. – Vol. 30, No. 5. – P. 1235–1255. – DOI: 10.1080/13562517.2024.2436359

34. Reshaping Teaching in Higher Education through a Mandala of Creative Pedagogies // Teaching in Higher Education. – 2024. – Vol. 29, No. 8. – P. 2075–2094.

35. Shlyakhtova E.A., Fedorova S.V. Creativity-Fostering Teacher Behaviors in Higher Education: A Transdisciplinary Systematic Literature Review // Review of Educational Research. – 2025. – Vol. 95, No. 5. – P. 899–928.

REFERENCES

1. Altshuller, G. S. (2007). Nayti ideyu. Vvedenie v TRIZ – teoriyu resheniya izobretatelskikh zadach = Find an idea. Introduction to TRIZ – the theory of inventive problem solving. Moscow: Alpina Biznes Buks, 402 p.

2. Amet Usta, Z. R., Vovk, S. A. (2019). Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii = Modern educational technologies. Modern problems of science and education, 6(139), 92–95.

3. Amonashvili, Sh. A. (1996). Razmyshleniya o gumannoy pedagogike = Reflections on humane pedagogy. Moscow: Izdatelskiy Dom Shalvy Amonashvili, 494 p.

4. Andreev, V. I. (1996). Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya. Innovatsionnyy kurs = Pedagogy of creative self-development. Innovative course. In 2 books. Book 1. Kazan: Izd-vo Kazan. un-ta, 567 p.

5. Vulfov, B. Z., Ivanov, V. D. (1999). Osnovy pedagogiki v lektsiyakh, situatsiyakh, pervoistochnikakh = Fundamentals of pedagogy in lectures, situations, primary sources. Moscow: Izd-vo URAO, 288 p.

6. Vygotskiy, L. S. (1986). Psikhologiya iskusstva = Psychology of art. Moscow: Iskusstvo, 573 p.

7. Ignatova, V. V., Baranovskaya, L. A. (2010). Dukhovno-tvorcheskoe stanovlenie lichnosti i ee sotsialnaya otvetstvennost = Spiritual and creative development of personality and its social responsibility. Krasnoyarsk: SibGAU, 81 p.

8. Ignatova, V. V., Kichigina, A. V. (2011). Podgotovka studenta k sotvorcheskoy deyatelnosti na osnove kompetentnostnogo podkhoda – realnost standartov tretego pokoleniya = Preparing students for co-creative activity based on the competence approach – the reality of third generation standards. Fundamental research, 12–1, 31–35.

9. Ignatova, V. V., Pimenova, E. Yu. (2020). Kriterii sformirovannosti dukhovno-tvorcheskogo potentsiala studentov v prostranstve dopolnitelnogo obrazovaniya = Criteria for the formation of spiritual and creative potential of students in the space of additional education. Science and School, 6, 212–220.

10. Ignatova, V. V., Shishkova, M. G. (2010). Orientatsiya uchashchikhsya professionalnykh uchilishch na tvorcheskuyu samorealizatsiyu kak pedagogicheskaya strategiya = Orientation of vocational school students towards creative self-realization as a pedagogical strategy. Bulletin of Tomsk State University, 340, 180–183.

11. Ignatova, V. V., Yuferev, S. S. (2016). Ispolnitelskaya kultura budushchego bakalavra: kriterii i urovni ee formirovaniya = Executive culture of the future bachelor: criteria and levels of its formation. Modern Studies of Social Problems, 10, 46–55.

12. Kasymbekova, G. K., Baigunova, D. M., Tukhmarova, Sh. K., Sargazin, Zh. (2024). Povysheniya tvorcheskoy kompetentnosti studentov v protsesse obucheniya = Enhancing students' creative competence in the learning process. News. Series: Pedagogical Sciences, 1(72), 54–67. DOI: 10.48371/PEDS.2024.72.1.018.

13. Knyaginin, V., Trunova, N. (2005). Kompetentnostnyy podkhod i postindustrialnyy rynok truda = Competence approach and the post-industrial labor market. Center for Strategic Development "North-West", 4, 32.

14. Kogan, L. N. (1988). Chelovek i ego sudba = Man and his destiny. Moscow: Mysl, 283 p.

15. Kon, I. S. (1967). Sotsiologiya lichnosti = Sociology of personality. Moscow: Politizdat, 383 p.

16. Kutuzova, A. V. (2012). Aktivizatsiya tvorcheskoy deyatelnosti studentov v usloviyakh realizatsii standartov tretego pokoleniya = Activation of students' creative activity in the context of the implementation of third generation standards. Psychology and Pedagogy: Methodology and Problems, 25–2, 53–58.

17. Martynovskaya, S. N., Dolmatov, S. N., Sukhenko, N. V. (2018). Issledovanie kriterialnykh kharakteristik tvorcheskogo potentsiala studentov tekhnicheskikh vuzov = Study of the criteria characteristics of the creative potential of technical university students. Epoch of Science, 15, 201–204.

18. Oleshkov, M. Yu. (2005). Pedagogicheskaya tekhnologiya: problema klassifikatsii i realizatsii = Pedagogical technology: the problem of classification and implementation. Professional and pedagogical technologies in theory and practice of teaching: collection of scientific papers. Yekaterinburg: Ros. gos. prof.-ped. un-t, pp. 5–19.

19. Ponomarev, Ya. A. (1976). Psikhologiya tvorchestva = Psychology of creativity. Moscow: Nauka, 303 p.

20. Popova, O. P. (2003). K voprosu o problemakh sovremennogo professionalnogo obrazovaniya = On the issue of problems of modern professional education. Modern problems of science and education, 6, 100–101.

21. Radaev, V. V. (2005). Ekonomicheskaya sotsiologiya = Economic sociology. Moscow: Izdatelskiy dom GU VShE, 603 p.

22. Rubinshteyn, S. L. (2002). Osnovy obshchey psikhologii = Fundamentals of general psychology. Saint Petersburg: Piter, 720 p.

23. Smirnaya, A. A., Smirnova, A. V. (2020). Analiz bazovykh sotsialno-pedagogicheskikh tsennostey vypusknika gumanitarnogo profilya = Analysis of the basic social and pedagogical values of a humanities graduate. Problems of Modern Pedagogical Education, 68–4, 194–197.

24. Sorokin, P. A. (1992). Chelovek. Tsivilizatsiya. Obshchestvo = Man. Civilization. Society. Translated from English, edited by A. Yu. Sogomonov. Moscow: Politizdat, 543 p.

25. Spirkin, A. G. (1972). Soznanie i samosoznanie = Consciousness and self-awareness. Moscow: Politizdat, 303 p.

26. Tatur, Yu. G. (2004). Kompetentnost v strukture modeli kachestva podgotovki spetsialistov = Competence in the structure of the quality model of specialist training. Higher Education Today, 3, 21–26.

27. Tulkibaeva, N. N., Bolshakova, Z. M., Gnatyshina, E. V., Kovtun, R. F., Vitt, A. M., Zhuzhgova, I. V., Stolyarova, S. A., Strikhkova, N. S. (2018). Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika = Education management: theory and practice. Chelyabinsk: Izd-vo Chelyab. gos. ped. un-ta, 138 p.

28. Udotova, O. A., Prikhodko, L. N. (2024). Fostering creative competences in university students. Pedagogical Research, 4, 138–159.

29. Feyling, T. B. (2007). Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii v dopolnitelnom professionalnom obrazovanii = Modern educational technologies in additional professional education. Bulletin of the Herzen Russian State Pedagogical University, 44, 485–489.

30. Yuferev, S. S., Ignatova, V. V., Furaeva, T. V. (2019). Nauchnaya obosnovannost vospitaniya staratelnosti u budushchikh bakalavrov = Scientific substantiation of the education of diligence in future bachelors. World of the Academy: Culture, Education, 7, 36–42.

31. Yakimanskaya, I. S. (2013). Osnovy lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya = Fundamentals of personality-oriented education. Moscow: BINOM, 220 p.

32. Alvarez-Icaza, I., Suárez-Brito, P., Alvarez, J., Molina-Espinosa, J. M. (2024). Relevance of objective and subjective profile: creative behavior assessment in higher education students. Frontiers in Education, 9. DOI: 10.3389/feduc.2024.1387150. URL: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1387150 (data obrashcheniya:15.07.2026).

33. Feng, X., Figueiredo, S., Mattila, P., Keskinen, M., Björklund, T. (2025). Navigating Dilemmas: University Educators' Journeys in Creativity Teaching. Teaching in Higher Education, 30(5), 1235–1255. DOI: 10.1080/13562517.2024.2436359.

34. Reshaping Teaching in Higher Education through a Mandala of Creative Pedagogies. (2024). Teaching in Higher Education, 29(8), 2075–2094.

35. Shlyakhtova, E. A., Fedorova, S. V. (2025). Creativity-Fostering Teacher Behaviors in Higher Education: A Transdisciplinary Systematic Literature Review. Review of Educational Research, 95(5), 899–928.

УДК 378.147:004
ББК Ч448.026.843 ГРНТИ 14.35.07 Код ВАК 5.8.7

СФЕРЫ ПРОЯВЛЕНИЯ НЕГАТИВНОГО ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Тархан Лену́за Запаевна,
SPIN-код: 8323-1325
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессиональной педагогики, технологии и дизайна одежды, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, Российская Федерация, г. Симферополь, lenuza0301@gmail.com

Алиева Сание Юнусовна,
SPIN-код: 3621-7590
аспирант кафедры профессиональной педагогики, технологии и дизайна одежды, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, Российская Федерация, г. Симферополь, saniealieva4@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; образовательный процесс; цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; негативное влияние; факторы негативного влияния; факторы риска; профессиональное становление; подготовка специалистов

АННОТАЦИЯ. В статье представлена системная классификация сфер проявления негативного влияния цифровых технологий на профессиональный образовательный процесс. Авторами обосновывается, что негативное влияние цифровых технологий не сводится к отдельным техническим или организационным трудностям, а представляет собой комплекс системных дисфункций, закономерно возникающих вследствие рассогласования внутренней логики цифровых инструментов (ориентация на унификацию, алгоритмизацию и ускорение) с фундаментальными принципами профессиональной подготовки, такими как практическая направленность и формирование профессионального мышления. В результате теоретического анализа и систематизации выявленных факторов негативного влияния в профессиональном образовательном процессе определены четыре ключевые сферы проявления такого влияния: когнитивно-деятельностная, социально-коммуникативная, ценностно-мотивационная и дидактико-методическая. Показано, что каждая из этих сфер характеризуется специфическими дисфункциями (клиповое мышление, дефицит живого профессионального общения, подмена внутренней мотивации внешними стимулами, редукция роли педагога), которые в совокупности приводят к деформации профессионального становления обучающихся. Предложенная систематизация позволяет перейти от перечисления отдельных рисков к целостному концептуальному описанию проблемы и создаёт основу для разработки дидактических моделей, минимизирующих негативные эффекты цифровизации.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Тархан, Л. З. Сферы проявления негативного влияния цифровых технологий на профессиональный образовательный процесс / Л. З. Тархан, С. Ю. Алиева // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 357–363.

SPHERES OF MANIFESTATION OF THE NEGATIVE IMPACT OF DIGITAL TECHNOLOGIES ON THE PROFESSIONAL EDUCATIONAL PROCESS

Tarkhan Lenuza Zapaevna,
Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Vocational Pedagogy, Technology, and Fashion Design, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University, Russian Federation, Simferopol

Alieva Sanie Yunusovna,
Postgraduate Student of Department of Vocational Pedagogy, Technology, and Fashion Design, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University, Russian Federation, Simferopol

KEYWORDS: higher education institutions; educational process; digitalization of education; digital technologies; digital educational environment; negative impact; factors of negative impact; risk factors; professional development; training of specialists

ABSTRACT. The article presents a systematic classification of the spheres of manifestation of the negative impact of digital technologies on the professional educational process. The authors justify that the negative impact of digital technologies is not reduced to individual technical or organizational difficulties, but is a complex of systemic dysfunctions that naturally arise due to the mismatch of the internal logic of digital tools (orientation towards unification, algorithmization and acceleration) with the fundamental principles of professional training, such as practical orientation and the formation of professional thinking. As a result of theoretical analysis and systematization of the identified factors of negative influence in the professional educational process, four key areas of manifestation of such influence were identified: cognitive-activity, social-communicative, value-motivational and didactic-methodological. It has been shown that each of these areas is characterized by specific dysfunctions (for example, clip thinking, lack of live professional communication, substitution of internal motivation with external stimuli, reduction of the role of a teacher), which together lead to deformation of the professional formation of students. The proposed systematization allows us to move from listing individual risks to a holistic conceptual description of the problem and creates the basis for the development of didactic models that minimize the negative effects of digitalization.

© Тархан Л. З., Алиева С. Ю., 2026

FOR CITATION: Tarkhan, L. Z., Alieva, S. Yu. (2026). Spheres of Manifestation of the Negative Impact of Digital Technologies on the Professional Educational Process. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 357–363.

Постановка проблемы

Внедрение цифровых технологий в систему профессионального образования, согласно актуальным программным подходам и работам отечественных авторов [4, 9, 10], рассматривается как одно из ключевых направлений повышения практико-ориентированности подготовки специалистов. Однако по мере накопления опыта цифровой трансформации профессионального образования все отчетливее проявляется эффект, который можно обозначить как расхождение между ожидаемыми и реальными результатами. Тем самым возникает противоречие: с одной стороны, усиливается использование цифровых технологий в профессиональном образовательном процессе, с другой – отсутствует системное знание о том, в каких именно компонентах профессионального образовательного процесса цифровые технологии дают негативный, а не позитивный эффект.

Научная проблема заключается в том, что на сегодняшний день в современной научной литературе отсутствует концептуальное описание того, по каким именно сферам проявляется негативное влияние цифровых технологий в профессиональном образовательном процессе. Неизвестно, относятся ли отдельные случаи проявления негативного влияния цифровых технологий к одной причине или представляют собой разнородные факторы, требующие разных способов их анализа.

Цель статьи – теоретическое обоснование и концептуализация сфер проявления негативного влияния цифровых технологий на профессиональный образовательный процесс.

Анализ исследований. В современных научных работах негативное влияние цифровых технологий в профессиональном образовательном процессе исследуется через совокупность рисков, затрагивающих интеллектуальное развитие обучающихся, фрагментацию восприятия и снижение способности к концентрации [4, 8, 9].

В своем исследовании Л. М. Андрюхина, Н. О. Садовникова, С. Н. Уткина, А. М. Мирзаахмедов определяют негативное влияние цифровых технологий, как комплекс барьеров человеческой и институциональной природы, которые «относятся к метаструктурам личности человека и его социальному менталитету» [1, с. 125]. В свою очередь, М. П. Прохорова, А. И. Лебедева, А. И. Ксенофонтова систематизирует риски внедрения цифровых технологий в деятельность вузов вокруг трех ключевых осей: деформации познавательных способностей обучающихся, педагогического взаимодействия и ограничения в профессиональном образовательном процессе [9]. При этом С. Е. Шишов акцентирует, что успешная цифровая трансформация профессионального образования сегодня невозможна в первую очередь из-за того, что её во многом сдерживают инфраструктурные и кадровые ограничения [15]. В своем исследовании А. В. Овсянникова указывает, что «цифровая трансформация сталкивается с серьезными ограничениями, которые можно разделить на технические, организационные, кадровые и социокультурные» [6, с. 4]. Обращаясь к вопросу цифровизации образования А. М. Атаян, Т. Н. Гурьева, Л. Ю. Шарабаева отмечают: «качественная цифровизация требует изменения всей архитектуры образования, грандиозной методической подготовки, работы с педагогическими кадрами, изменения управления и педагогического проектирования, переоценки образовательных целей, применения новых технологий педагогического дизайна» [2, с. 9]. В тоже время, А. Ю. Уваров и авторы указывают, что высокие результаты учебных практик, «в которых широко применяются цифровые технологии, распространены весьма ограниченно» [14, с. 29].

Таким образом, каждый из перечисленных авторов фиксирует определённую грань негативного воздействия цифровых технологий. Однако, как отметили М. В. Пашков и В. М. Пашкова, исследователи, как правило, «выделяют какую-то одну из проблем: воздействие образовательных цифровых технологий на моральные нормы и этику, физическое и психологическое здоровье, когнитивное мышление и творческий потенциал личности и пр.» [7, с. 42]. Такое расхождение затрудняет как системное объяснение негативных эффектов цифрового воздействия, так и выработку единых подходов к их предотвращению. Выявленный методологический пробел требует рассмотрения негативного влияния цифровых технологий как целостный феномен, возникающий из противоречия между логикой цифровой среды и сущностью профессионального становления.

Методология и методы исследования. Исследование базируется на положениях системного подхода, позволяющего интерпретировать профессиональное образование как целостную структуру, устойчивость которой может нарушаться под влиянием внешних технологических факторов. Применены методы: теоретический анализ и синтез научной литературы (педагогиче-

ской, психологической, методологической) по проблемам цифровизации профессионального образования, сравнительно-сопоставительный анализ различных подходов проявления негативного влияния цифровых технологий с целью выявления общего и особенного в понимании их сущности, систематизация выявленных факторов негативного влияния цифровых технологий в профессиональном образовательном процессе по сферам проявления.

Изложение основного материала исследования. Анализ существующих определений понятия «негативное влияние цифровых технологий», которое исследователи позиционируют через призму дисфункций [4], побочных эффектов или противоречий [8], позволил сформулировать определение, которое позволяет преодолеть фрагментарность подходов, при которых негативное влияние цифровых технологий на профессиональный образовательный процесс нередко сводится к отдельным барьерам, ошибкам внедрения или техническим ограничениям.

В нашем понимании, *негативное влияние цифровых технологий на профессиональный образовательный процесс* представляет собой закономерно возникающий комплекс системных дисфункций, при котором цифровые технологии, решая одни задачи, непреднамеренно порождают устойчивые эффекты, рассогласованные с целями профессионального образования. Данное определение фокусируется не на внешних барьерах, а на внутренней педагогической составляющей данного противоречия, конкретизируя специфические риски, присущие именно профессиональной подготовке. Указанное системное противоречие между логикой цифровых технологий (ориентация на унификацию, алгоритмизацию, ускорение) и принципами профессионального образования (практической направленности, формирование профессионального мышления) проявляется в образовательном процессе в виде устойчивых причинно-следственных зависимостей. Данные зависимости определяют сферы проявления негативного влияния цифровых технологий – области образовательного процесса, в которых цифровые инструменты закономерно деформируют профессиональное становление обучающихся.

Анализ исследовательских работ [4, 9, 10] свидетельствует о многоканальном характере влияния. Центральной задачей становится концептуализация ключевых сфер профессионального образования, представленная в таблице ниже.

Таблица. Сферы проявления негативного влияния цифровых технологий в профессиональном образовательном процессе

№	*Сфера проявления*	*Фактор негативного влияния*	*Конкретная дисфункция в профессиональном образовательном процессе*
1.	Когнитивно-деятельностная	Клипизация знания и дефицит глубины	Формирование фрагментированного, «пазлового» профессионального мышления. Усваивается только набор разрозненных фактов и алгоритмов без понимания системных связей и фундаментальных принципов профессии. Снижается способность к комплексному анализу и прогнозированию
2.		Алгоритмизация творческого поиска и редукция задач	Утрата способности к нестандартным решениям и действиям в условиях неопределенности. Профессиональная деятельность сводится к выполнению предписанных шагов. Подавляется развитие профессиональной интуиции, импровизации и навыков поиска скрытых причин проблем
3.		Виртуальная симуляция	Разрыв между идеальной цифровой моделью и сложной материальной реальностью. Дефицит кинестетического («ручного») опыта. Неготовность к работе с неидеальным оборудованием, непредвиденным обстоятельствам и реальной профессиональной ситуации
4.	Социально-коммуникативная	Гипер-индивидуализация учебных групп	Деструктуризация учебного коллектива как модели профессионального сообщества. Недоформирование навыков командной работы, неформального профессионального общения и корпоративной культуры. Ослабление процессов социального научения и взаимной поддержки
5.		Цифровое посредничество и ослабление коммуникации	Дефицит навыков «живой» профессиональной коммуникации. Неспособность полноценно считывать и интерпретировать невербальные сигналы, управлять групповой динамикой в реальном времени, устанавливать глубокий эмоциональный контакт и доверие

6.	Ценностно-мотивационная	Геймификация и экстернализация мотивации	Подмена внутренней профессиональной мотивации (интерес, призвание, стремление к мастерству) внешней (баллы, рейтинги). Формирование потребительского отношения к образованию и будущей работе. Ослабление профессиональной ответственности
7.		Формирование культа скорости	Несформированность установки на долгий путь к мастерству, терпение и глубокое погружение. Ожидание быстрого успеха, тяготение к поверхностному освоению множества «навыков» без построения целостной профессиональной идентичности
8.	Дидактико-методическая	Технологический детерминизм и депрофессионализация педагога	Редукция роли педагога, руководителя образовательного процесса. Обеднение педагогического мастерства, нивелирование творческой, диагностической и развивающей функций. Рост цифрового стресса у преподавателей
9.		Формализация и стандартизация содержания	Отчуждение содержания образования от локального контекста и специфики обучающихся. Использование обезличенных, неуместных данных. Снижение гибкости и адаптивности образовательных программ к запросам регионального рынка труда

Представленная систематизация сфер проявления негативного влияния цифровых технологий в профессиональном образовательном процессе позволяет перейти от констатации отдельных рисков к теоретическому осмыслению их структуры. Анализ основных дисфункций цифровизации профессионального образовательного процесса и их систематизация по факторам негативного влияния цифровых технологий, позволяют объединить их в четыре основные сферы: когнитивно-деятельностную, социально-коммуникативную, ценностно-мотивационную и дидактико-методическую.

В *когнитивно-деятельностной сфере* ключевым фактором негативного влияния выступает феномен «клипового мышления». Как отмечает Т. В. Семеновских, клиповое мышление «характеризуется фрагментарностью информационного потока, алогичностью, высокой скоростью переключения между фрагментами информации и отсутствием целостной картины восприятия мира» [12, с. 5]. Это приводит к формированию фрагментированного, «пазлового» профессионального мышления, при котором усваиваются разрозненные факты и алгоритмы без понимания системных связей и фундаментальных принципов профессии. В монографии В. И. Блинова и соавторов подчёркивается, что для представителей цифрового поколения характерны «мозаичность мышления, рассеянность внимания (способность фиксировать его на одном объекте не более 8 секунд), неспособность читать и понимать большие тексты, смешение реального и виртуального пространств» [4, с. 23]. Дополнительным фактором выступает алгоритмизация творческого поиска, ведущая к утрате способности к нестандартным решениям в условиях неопределённости. Виртуальная симуляция, в свою очередь, создаёт разрыв между идеальной цифровой моделью и материальной реальностью, формируя дефицит кинестетического опыта и неготовность к работе с неидеальным оборудованием. Анализируя риски цифровой трансформации, Л. В. Белова указывает на «ослабление дискурсивного (рассуждающего) типа мышления и преобладание констатирующего, а также на «распределённое» восприятие информации вследствие избыточности и рассредоточенности внимания» [3, с. 11].

Социально-коммуникативная сфера негативного влияния связана с гипериндивидуализацией учебных групп и цифровым посредничеством. Цифровые технологии, особенно дистанционные форматы, приводят к деструктуризации учебного коллектива как модели профессионального сообщества. Как отмечается в педагогической концепции цифрового профессионального образования и обучения, для цифрового поколения характерны «индивидуализм, сниженная потребность в живом общении, неготовность к кооперации» [4, с. 23]. Анализируя эффективность групповой работы в цифровом формате, А. М. Атаян, Т. Н. Гурьева и Л. Ю. Шарабаева приходят к выводу, что «вовлечение обучаемых в групповую работу в онлайн-формате скорее формирует цифровые компетенции, компетенции овладения средой или инструментом, но в очень маленькой степени – компетенции социальные и коммуникативные» [2, с. 19]. Следствием нерационального использования цифровых платформ становится недоформирование навыков командной работы, неформального профессионального общения и ослабление процессов социального научения [5]. Данную проблему подтверждает М. П. Прохорова, которая выделяет «риск вытеснения живого общения электронными коммуникациями и снижение качества образования» [9, с. 237]. Дополнительно фиксируется дефицит навыков «живой» профессиональной коммуникации, неспособность полноценно считывать невербальные сигналы и управлять групповой

динамикой. Анализируя последствия массового внедрения цифровых технологий в обучение и повседневную коммуникацию, Д. Н. Седов подчеркивает, что это создаёт для общества новый вызов. Никто не может точно предсказать, к каким последствиям это приведёт, однако «риски массовой потери навыков общения и взаимодействия в той или иной степени возможны, а эффективные методы противодействия этим рискам не обозначены до сих пор» [11, с. 44].

Ценностно-мотивационная сфера характеризуется подменой внутренней профессиональной мотивации внешними стимулами баллами, рейтингами, элементами геймификации. Как утверждают А. М. Атаян, Т. Н. Гурьева и Л. Ю. Шарабаева, «опыт преподавания с использованием смешанного обучения показывает, что многие студенты не любят выполнять работу «напоказ», например, писать в форум дисциплины (разве что за получение баллов)» [2, с. 12].

В тоже время широко распространённая геймификация, призванная повысить вовлечённость, таит в себе риск вытеснения внутренней мотивации внешней. Как, в частности, отмечают авторы В. И. Блинов, И. С. Сергеев, Е. Ю. Есенина, П. Н. Биленко, М. В. Дулинов, А. М. Кондаков, геймификация создаёт «ситуативную, краткосрочную мотивацию, но не формирует устойчивого интереса к профессии» [4, с. 67].

В условиях цифровой трансформации образования обучающиеся всё чаще прибегают к использованию цифровых инструментов и сервисов, руководствуясь стремлением к минимизации временных затрат на выполнение учебных задач. Однако, как справедливо отмечает М. П. Прохорова, за этим поведением скрывается серьёзная педагогическая проблема: «риск снижения профессиональной мотивации, обусловленный передачей искусственному интеллекту значительного объёма профессиональных функций» [9, с. 238].

Отметим, что формирование «культа скорости» формирует у обучающихся нереалистичные ожидания быстрого и легкого успеха, которые вступают в конфликт с самой природой профессионального мастерства, требующий длительной, часто рутинной работы, терпения и умения принимать неудачи. При этом, отсутствие внутренней мотивации ведет к поверхностному освоению множества навыков без построения целостной профессиональной идентичности.

Дидактико-методическая сфера включает факторы технологического детерминизма и формализации содержания. В монографии под редакцией В. И. Блинова подчёркивается риск «диктата разработчиков цифровых средств», которые, «не будучи знакомы с научными основами педагогики, создают продукты, не нацеленные на достижение значимых образовательных целей» [4, с. 76]. Как отмечает И. В. Роберт, возникает риск подмены цифровизации оцифровкой, когда традиционные дидактические элементы переносятся в электронную форму без принципиальной трансформации, а цифровые средства рассматриваются как самодостаточный универсальный педагогический инструмент [10]. Цифровая трансформация профессионального образования, как указывает С. Е. Шишов, требует всё больше практических навыков будущих специалистов, однако «до 40 % преподавателей профессионального образования не обладают достаточной цифровой грамотностью, что тормозит внедрение инновационных форматов обучения» [15, с. 59]. Редукция роли педагога сопровождается обеднением педагогического мастерства и ослаблением творческой, диагностической и развивающей функций преподавателя. Так же существует вероятность исчезновения воспитательной функции профессионального образования и сведения целей профессиональной подготовки к формированию узкопрофильного работника [9]. Ссылаясь на Стратегию цифровой трансформации, Л. В. Белова указывает на такие источники риска, как «технологический суверенитет, кибербезопасность и человеческий капитал» [3, с. 11].

Таким образом, концептуальный анализ основных факторов негативного влияния цифровых технологий на профессиональное образование позволяет утверждать, что сферы их проявления имеют сложную, взаимосвязанную структуру. Когнитивные изменения (клиповое мышление) усиливают социальную изоляцию, ценностные сдвиги закрепляются в дидактических моделях, а технологический детерминизм воспроизводит эти эффекты на институциональном уровне. Понимание характера проявления данных сфер негативного влияния цифровых технологий позволяет прогнозировать воздействие цифровизации и целенаправленно проектировать профессиональную образовательную среду, которая не слепо следует технологическим императивам, а подчиняет их педагогическим задачам. Солидарны с мнением Г. А. Степановой и авторов, что «только педагоги могут решать наиболее сложные задачи образования, в том числе задачи формирования и развития правильного понимания учеником себя и мира, включая мир нейроцифровых технологий, роботов и т. д.» [13, с. 87].

Выводы. Результаты проведенного

анализа дают основания трактовать негативное влияние цифровых технологий на профессиональный образовательный процесс, как системный феномен, обусловленный противоречием между природой цифровых инструментов и фундаментальными закономерностями профессионального становления личности. Систематизация сфер проявления негативного влияния цифровых технологий по когнитивно-деятельностной, социально-коммуникативной, ценностно-мотивационной и дидактико-методической компонентам профессионального образования позволила не только описать конкретные дисфункции, но и доказать их синергетический характер, при котором негативные эффекты в одной области закономерно усиливают проявления в других.

Ключевым условием минимизации негативного влияния становится принцип превосходства профессионального образования, требующий осознанного подчинения технологического инструментария целям профессионального развития. Речь идет не об исключительном отказе от цифровых технологий, а о трансформации и оптимальном использовании цифровых технологий.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку конкретных дидактических моделей, реализующих эти принципы и обеспечивающих полноценное профессиональное становление в условиях неизбежной цифровой трансформации образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрюхина, Л. М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры / Л. М. Андрюхина, Н. О. Садовникова, С. Н. Уткина, А. М. Мирзаахмедов // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 3. – С. 116–147.

2. Атаян, А. М. Цифровая трансформация высшего образования: проблемы, возможности, перспективы и риски / А. М. Атаян, Т. Н. Гурьева, Л. Ю. Шарабаева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1, № 2 (75). – С. 7–22.

3. Белова, Л. В. Модернизация высшего образования на основе цифровой трансформации: проекты, реалии, риски / Л. В. Белова // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 12. – С. 9–20.

4. Блинов, В. И. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения : монография / В. И. Блинов, И. С. Сергеев, Е. Ю. Есенина, П. Н. Биленко, М. В. Дулинов, А. М. Кондаков; под науч. ред. В. И. Блинова. под. – Москва : Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020. – 112 с.

5. Лукина, А. К. Профессиональная инкультурация как процесс врастания в сообщество / А. К. Лукина // Вестник Московского университета. Серия 20 : Педагогическое образование. – 2018. – № 2. – С. 34–42.

6. Овсянникова, А. В. Цифровая трансформация образования: ключевые драйверы, барьеры и перспективы развития / А. В. Овсянникова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13. – № 3. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/35PDMN325.pdf (дата обращения: 15.04.2026).

7. Пашков, М. В. Проблемы и риски цифровизации высшего образования / М. В. Пашков, В. М. Пашкова // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 3. – С. 40–57.

8. Понкратенко, Г. Ф. Цифровая трансформация высшей школы: угрозы и риски для образовательного процесса / Г. Ф. Понкратенко // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 7. – С. 13–19.

9. Прохорова, М. П. Риски цифровизации в профессиональном образовании / М. П. Прохорова, Т. Е. Лебедева, А. И. Ксенофонтова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66–3. – С. 236–240.

10. Роберт, И. В. Дидактика периода цифровой трансформации образования / И.В. Роберт. – Москва : Федеральное государственное бюджетное научное учреждения «Институт содержания и методов обучения», 2024. – 206 с.

11. Седов, Д. Н. Цифровизация образования в России: риски и проблемы / Д. Н. Седов // Вестник Бурятского государственного университета. – 2021. – № 2. – С. 42–47.

12. Семеновских, Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде / Т. В. Семеновских // Интернет-журнал Науковедение. – 2014. – № 5 (24). – URL: https://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf (дата обращения: 13.04.2026).

13. Степанова, Г. А. Цифровизация профессионального образования: нейротехнологии и роботы в образовательном диалоге / Г. А. Степанова, М. Р. Арпентьева, О. П. Степанова, П. В. Меньшиков // Эргодизайн : ежеквартальный научный журнал. – 2024. – № 1. – С. 77–90.

14. Уваров, А. Ю. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, И. В. Дворецкая и др.; под редакцией А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. – Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – 342 с.

15. Шишов, С. Е. Основные направления развития профессионального образования в условиях цифровизации / С. Е. Шишов, В. А. Кальней, Е. Г. Ряхимова // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2025. – Т. 14, № 2. – С. 56–61.

REFERENCES

1. Andryukhina, L. M., Sadovnikova, N. O., Utkina, S. N., Mirzaakhmedov, A. M. (2020). Tsifrovizatsiya professional'nogo obrazovaniya: perspektivy i nezrimye bar'yery = Digitalization of vocational education: prospects and invisible barriers. Obrazovanie i Nauka, 22 (3), 116–147.

2. Atayan, A. M., Gur'eva, T. N., Sharabaeva, L. Yu. (2021). Tsifrovaya transformatsiya vysshego obrazovaniya: problemy, vozmozhnosti, perspektivy i riski = Digital transformation of higher education: problems, opportunities, prospects and risks. Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika, 1 (75), 7–22.

3. Belova, L. V. (2020). Modernizatsiya vysshego obrazovaniya na osnove tsifrovoy transformatsii: proekty, realii, riski = Modernization of higher education based on digital transformation: projects, realities, risks. Vysshee Obrazovanie v Rossii, 29 (12), 9–20.

4. Blinov, V. I., Sergeev, I. S., Esenina, E. Yu., Bilenko, P. N., Dulinov, M. V., Kondakov, A. M. (2020). Pedagogicheskaya kontseptsiya tsifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya = Pedagogical concept of digital vocational education and training. Moscow: Izdatel'skiy dom «Delo» RANKhiGS, 112 p.

5. Lukina, A. K. (2018). Professional'naya inkul'turatsiya kak protsess vrastaniya v soobshchestvo = Professional enculturation as a process of growing into a community. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe Obrazovanie, (2), 34–42.

6. Ovsyannikova, A. V. (2025). Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya: klyuchevye drayvery, bar'ery i perspektivy razvitiya = Digital transformation of education: key drivers, barriers and development prospects. Mir Nauki. Pedagogika i Psikhologiya, 13 (3). Available at April 15, 2026 from https://mir-nauki.com/PDF/35PDMN325.pdf

7. Pashkov, M. V., Pashkova, V. M. (2022). Problemy i riski tsifrovizatsii vysshego obrazovaniya = Problems and risks of digitalization of higher education. Vysshee Obrazovanie v Rossii, 31 (3), 40–57.

8. Ponkratenko, G. F. (2020). Tsifrovaya transformatsiya vysshey shkoly: ugrozy i riski dlya obrazovatel'nogo protsessa = Digital transformation of higher education: threats and risks for the educational process. Vysshee Obrazovanie Segodnya, (7), 13–19.

9. Prokhorova, M. P., Lebedeva, T. E., Ksenofontova, A. I. (2020). Riski tsifrovizatsii v professional'nom obrazovanii = Risks of digitalization in vocational education. Problemy Sovremennogo Pedagogicheskogo Obrazovaniya, (66-3), 236–240.

10. Robert, I. V. (2024). Didaktika perioda tsifrovoy transformatsii obrazovaniya = Didactics of the period of digital transformation of education. Moscow: Federal'noe gosudarstvennoe byudzhetnoe nauchnoe uchrezhdeniya «Institut soderzhaniya i metodov obucheniya», 206 p.

11. Sedov, D. N. (2021). Tsifrovizatsiya obrazovaniya v Rossii: riski i problemy = Digitalization of education in Russia: risks and problems. Vestnik Buryatskogo Gosudarstvennogo Universiteta, (2), 42–47.

12. Semenovskikh, T. V. (2014). Fenomen «klipovogo myshleniya» v obrazovatel'noy vuzovskoy srede = The phenomenon of “clip thinking” in the university educational environment. Internet-zhurnal Naukovedenie, (5). Available at April 13, 2026 from https://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf

13. Stepanova, G. A., Arpent'eva, M. R., Stepanova, O. P., Men'shikov, P. V. (2024). Tsifrovizatsiya professional'nogo obrazovaniya: neyrotekhnologii i roboty v obrazovatel'nom dialoge = Digitalization of vocational education: neurotechnologies and robots in the educational dialogue. Ergodizayn, (1), 77–90.

14. Uvarov, A. Yu., Dvoretskaya, I. V., et al. (2019). Trudnosti i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya = Difficulties and prospects of digital transformation of education (A. Yu. Uvarov, I. D. Frumin, Eds.). Moscow: Izdatel'skiy dom Vysshey shkoly ekonomiki, 342 p.

15. Shishov, S. E., Kal'ney, V. A., Ryakhimova, E. G. (2025). Osnovnye napravleniya razvitiya professional'nogo obrazovaniya v usloviyakh tsifrovizatsii = Main directions of development of vocational education in the context of digitalization. Nauchnye Issledovaniya i Razrabotki. Sotsial'no-Gumanitarnye Issledovaniya i Tekhnologii, 14 (2), 56–61.

УДК 355.23+37.032
ББК Ц439+Ч448.005 ГРНТИ 14.35.05 Код ВАК 5.8.7

АНАЛИЗ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НА ОСНОВЕ БОЕВЫХ ТРАДИЦИЙ

Тиняков Сергей Владимирович,
SPIN-код: 3414-3926
аспирант кафедры педагогики и профессионального образования, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, Российская Федерация, г. Елец, sergey12111994@gmail.com

Щербатых Людмила Николаевна,
SPIN-код: 2903-6236
кандидат педагогических наук, профессор кафедры восточных и европейских языков, перевода и лингводидактики, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, Российская Федерация, г. Елец, shcherlyd@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: военные вузы; ведомственные учебные заведения; курсанты; подготовка офицеров; военно-педагогический процесс; профессиональные ценностные ориентации; боевые традиции; воспитательный потенциал

АННОТАЦИЯ. Цель статьи – оценить практику применения воспитательного потенциала боевых традиций при формировании профессионально-ценностных ориентаций офицеров в ведомственных учебных заведениях. В ходе нашего исследования мы опросили офицеров-выпускников высших военных учебных заведений в одной из частей материально-технического обеспечения. Мы проанализировали сформированность у офицеров базовых профессиональных ценностных ориентаций «готовность защищать суверенитет своего государства, удовлетворенности деятельностью в воинской должности, гордость за принадлежность к офицерам Вооруженных Сил РФ и стремление в дальнейшем продолжать деятельность». В дальнейшем были проанализирован процесс использования боевых традиций в учебно-воспитательном процессе ведомственного учебного заведения. Автор статьи пришел к выводу, что консервативность военно-педагогического процесса обуславливает эффективность использования воспитательного потенциала боевых традиций в учебно-воспитательном процессе ведомственного учебного заведения. Количество интегрированных в военно-педагогический процесс боевых традиций влияет на качественный уровень сформированности базисных профессионально-ценностных ориентаций офицеров-выпускников. Научная новизна заключается в социологическом изучении сформированности базовых профессиональных ценностных ориентаций офицеров в зависимости от использования воспитательного потенциала боевых традиций. Практическая и теоретическая значимость результатов исследования состоит в выработке автором перспективных путей изучения воспитательного потенциала боевых традиций при формировании профессионально-ценностных ориентаций в ведомственном учебном заведении. В заключении статьи были сделаны выводы о необходимости научного изучения воспитательного потенциала боевых традиций и педагогических путей его интегрирования в процесс воспитания и обучения курсантов.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Тиняков, С. В. Анализ практики формирования профессиональных ценностных ориентаций курсантов ведомственных учебных заведений на основе боевых традиций / С. В. Тиняков, Л. Н. Щербатых // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 364–372.

ANALYSIS OF THE PRACTICE OF DEVELOPING PROFESSIONAL VALUE ORIENTATIONS IN CADETS AT INSTITUTIONAL TRAINING ACADEMIES BASED ON COMBAT TRADITIONS

Tinyakov Sergey Vladimirovich,
Postgraduate Student of Department of Pedagogy and Vocational Education, Bunin Yelets State University, Russian Federation, Yelets

Shcherbatykh Lyudmila Nikolaevna,
Candidate of Pedagogy, Professor of Department of Eastern and European Languages, Translation, and Linguodidactics, Bunin Yelets State University, Russian Federation, Yelets

KEYWORDS: military higher education institutions; departmental educational institutions; cadets; officer training; military-pedagogical process; professional value orientations; combat traditions; educational potential

ABSTRACT. The purpose of this article is to evaluate the practice of leveraging the educational potential of combat traditions in shaping the professional value orientations of officers within departmental military educational institutions. As part of our research, we surveyed officers—graduates of higher military educational institutions—serving in a logistics and support unit. We analyzed the extent to which these officers had developed core professional value orientations, including a readiness to defend the sovereignty of their state, satisfaction with their military duties, pride in belonging to the officer corps of the Armed Forces of the Russian Federation, and a commitment to continuing their military service. Furthermore, the process of incorporating combat traditions into the educational and developmental framework of a departmental (agency-specific) educational institution was analyzed. The author concludes that the conservative nature of the military-pedagogical process enhances the effectiveness of leveraging the educational potential of combat traditions within such an institution. The number of combat traditions integrated into the military-pedagogical process influences the quality of the foundational professional-value orientations developed in graduating officers. The scientific novelty of this work lies in its sociolog-

© Тиняков С. В., Щербатых Л. Н., 2026

ical examination of the extent to which core professional value orientations have been developed in officers, analyzed in relation to the utilization of the educational potential of combat traditions. The practical and theoretical significance of the research findings consists in the author's development of promising approaches for studying the educational potential of combat traditions as a factor in shaping professional value orientations within a departmental educational institution. In the article's conclusion, it was determined that there is a need for a scientific study of the educational potential inherent in combat traditions, as well as for the development of pedagogical approaches to integrating this potential into the education and training of cadets.

FOR CITATION: Tinyakov, S. V., Shcherbatykh, L. N. (2026). Analysis of the Practice of Developing Professional Value Orientations in Ca-dets at Institutional Training Academies Based on Combat Traditions. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 364–372.

Постановка проблемы и ее актуальность

В условиях нарастания внешнеполитических угроз, участия Вооруженных Сил РФ в военных конфликтах и острой необходимости защиты территориальной целостности большую значимость приобретает вопрос качества подготовки военных специалистов. Министр обороны Российской Федерации на расширенной коллегии Министерства обороны Российской Федерации 17 декабря 2025 г. заявил о необходимости совершенствования качества подготовки военных кадров в высших учебных заведениях.

Наибольшие требования среди военных специалистов предъявляются к офицерам, как основному командному и управленческому звену всех родов и видов войск. Большинство офицеров, проходящих военную службу в рядах Вооруженных Сил РФ являются выпускниками ведомственных учебных заведений. Стержневым понятием сформированности личностной структуры офицера является его профессионально-ценностные ориентации. От сформированности и правильности набора профессиональных ценностных ориентаций зависит успешность профессиональной деятельности офицера и качество выполнения им задач по предназначению.

Актуальным вопросом является проблема определения профессионально-ценностного набора, необходимого современному офицеру для успешной реализации своего личностного потенциала в профессиональной сфере вооруженной защиты государственных интересов. В этой связи хочется обратить внимание на труды Н.П. Скрынникова [16, с. 166-169], Ю.А. Панасенко [13, с. 125-128], В.С. Елагиной [7, с. 21-31], А.П. Шарухина [22, с. 179-184], К.С. Вызулина [4, с. 92-102], Д.И. Белоцерковца [3, с. 20-24], С.В. Теплякова [17, с. 232-240], Т.В. Щеголева [23], А.А. Штоппель [24, с. 348-353]

Учитывая многообразие подходов к понятию профессионально-ценностных ориентаций, в данной работе будем рассматривать данное понятие как систему значимых профессиональных представлений военных специалистов о цели и результате военно-профессиональной деятельности, а также профессиональных отношениях, знаниях и качествах, необходимых для качественного выполнения ими служебно-боевых задач в соответствии с предназначением и характеризующих отношение к военно-профессиональной деятельности как личностно и социально-значимой [17, с. 234].

Военно-педагогический процесс в ведомственном учебном заведении носит закрытый и консервативный характер, что определяет высокую эффективность применения воспитательного потенциала боевых традиций, исторически сложившихся в процессе образования и становления системы военного образования в России. Проблема изучения воспитательного потенциала боевых традиций отражена в работах В.В. Дудулина [6, с. 47-51], С.В. Лопатько [11, с. 164-168], Н.А. Киреева [9, с. 90-92], В.В. Алпатова [2, с. 2-7], В.Е. Уткина [21, с. 142-148], В.С. Абгаряна [1, с. 147-153].

Под боевыми традициями следует понимать исторически сложившиеся в вооруженных силах государства, передающиеся из поколения в поколение правила, обычаи и нормы поведения военнослужащих, связанные с выполнением боевых задач и несением воинской службы [11, с. 43].

В ходе исторического становления и развития Вооруженных Сил РФ сложилось множество боевых традиций, имеющих значительный воспитательный потенциал для формирования профессионально-ценностных ориентаций выпускников ведомственных учебных заведений. Практика применения данных традиций показывает их воспитательную эффективность и значимость в учебно-воспитательном процессе. Однако, в военной педагогической практике не сформирована единая система интеграции боевых традиций в процесс обучения и воспитания курсантов ведомственных учебных заведений, что определяет разнообразие подходов к выбору конкретных боевых традиций и к способам их использования в педагогической практике по формированию.

Исходя из вышеизложенного, возникает следующие проблемы: противоречие

между высоким воспитательным потенциалом боевых традиций и отсутствием научно обоснованной системы их интеграции в процесс формирования профессиональных ценностных ориентаций обучаемых ведомственных учебных заведений.

Цель исследования – проанализировать воспитательный потенциал применения боевых традиций в учебно-воспитательном процессе ведомственного учебного заведения.

Анализ последних исследований и публикаций. Обратимся к трудам современных педагогов, анализирующих практику и перспективы применения боевых традиций в формировании профессионально-ценностных ориентаций военнослужащих, в том числе офицеров.

С.В. Тепляков, исследуя процесс формирования профессионально-ценностных ориентаций военнослужащих по контракту Войск Национальной Гвардии обращается подчеркивает важность в данном процессе воинских ритуалов, основанных на боевых традициях: торжественное принятие воинской присяги, вручение оружия и др. [18, с. 201-212].

Большинство авторов в своих трудах делают акцент на воспитательном потенциале конкретной боевой традиции, пытаясь научно осмыслить педагогический опыт их применения в практике учебно-воспитательного процесса.

Р.Б. Садыков в своем исследовании подчеркивает, что важнейшей боевой традицией является сохранение исторической памяти подвигов, совершенных прошлыми поколениями военнослужащих – защитников Отечества [14, с. 477].

Л.А. Иникеева в своем исследовании отмечает важность передачи опыта беззаветного служения своему Отечеству, как важнейшую боевую традицию, на основании которой в дальнейшем формируется личностный потенциал защитника Российской Федерации [8, с. 68].

С.В. Лопатько высоко оценивает эффективность применения системы наставничества в процессе формирования профессионально-ценностных ориентаций военнослужащих. При этом он выделяет несколько видов наставничества: прямое и опосредованное, индивидуальное и коллективное, скрытое и открытое [11, с. 165].

Н.А. Киреева считает важнейшими боевыми традициями принятие Военной Присяги и соблюдение ритуала воинского приветствия. Данные боевые традиции способствуют развитию и укреплению дисциплинированности военнослужащих как одного из важнейших профессиональных качеств военнослужащих [9, с.91].

В.В. Алпатов, рассматривая воспитательный потенциал применения боевых традиций в ходе обучения курсантов в ведомственном учебном заведении войск национальной гвардии обращает внимание, что все воинские традиции, применяемые в ходе обучения, должны способствовать формированию у обучаемых профессионального долга офицера [2, с. 6].

Исторически детерминирован высокий воспитательный потенциал боевых традиций, сложившихся в Офицерском корпусе. Д.А. Кузнецов предполагает, что их изучение, анализ и использование в процессе воспитания курсантов могут значительно повысить качество военно-педагогического процесса в ведомственном учебном заведении [10, с. 183].

В.В. Дудилин и П.А. Дроздов анализируя процесс воспитания военнослужащих на боевых и воинских традициях, особо подчеркивает важность чествования отличившихся военнослужащих, ежегодное празднование Дня воинской части, ежедневное чувствование павших воинов в ходе проведения ритуала вечерней поверки, присвоение лучшему подразделению почетного наименования, стремление военнослужащих стойко переносить тяготы и лишения военной службы и др. [6, с.48]. При этом авторы, отмечают высокую важность использования всех боевых традиций в процессе воспитания военнослужащих.

В.Е. Уткин, рассматривая историческую практику применения боевых традиций в учебно-воспитательном процессе военных учебных заведений особо подчеркивает высокий воспитательный потенциал боевых традиций в особенности, такой традиции как пропаганда боевого опыта войн и военных конфликтов [21, с. 146].

Особое значение в современных научных трудах уделяется изучению значению боевых традиций в условиях участия Вооруженных Сил РФ в Специальной военной операции. В.С. Абгарян высоко оценивает традицию преемственности боевого опыта и пропаганды подвигов военнослужащих, особо отличившихся в ходе участия в боевых действиях [1, с. 150].

Современные педагоги в воспитании профессионально-ценностных ориентаций на основе боевых традиций высокое значение придают системе военно-политической работы. А.Д. Лазуткин подчеркивает, что эффективное воспитание профессиональных качеств военнослужащих и формирование ценностных ориентаций возможно только в рамках системно организованной военно-политической работе [12, с. 249].

Большинство исследователей считают, что главной целью использования воспитательного потенциала боевых традиций является формирование ценностной ориентации любви к своей Родине – патриотизму. Например, В.Я. Гожигов, рассматривая воспитательные возможности применения героических боевых традиций в ходе учебно-воспитательного процесса по формированию профессионально-ценностных ориентаций, важнейшее значение отводит государственно-патриотической ценностной ориентации будущих офицеров [5, с. 148].

Широкие возможности в воспитании профессионально-ценностных ориентаций имеют традиционные религиозные вероисповедания. О.И. Торкунова в своей научной статье, на примере воспитательного потенциала Православия рассматривает возможности применения религиозных традиций и ритуалов в духовно-нравственном и патриотическом воспитании курсантов ведомственных учебных заведений [20, с. 249].

Существенным вопросом является оценка эффективности уровня сформированности ценностных ориентаций при применении в воспитательном процессе боевых традиций. С.Н. Томилина предлагает при оценке эффективности применения боевых традиций в учебно-воспитательном процессе использовать методику оценки сформированности качества «патриотизм» [19, с.398].

Можно констатировать, что все авторы отмечают высокую значимость боевых традиций в формировании профессиональных ценностных ориентаций курсантов ведомственных учебных заведений. Не в одном исследовании не описан педагогический потенциал конкретных боевых традиций в формировании конкретных ценностных ориентаций. Отсутствуют публикации анализирующие возможности системной интеграции боевых традиций в учебно-воспитательный процесс с целью формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих офицеров.

Материалы и методы. Материалами для исследования стали труды российских ученых о понятии и классификации профессиональных ценностных ориентаций, боевых традициях применяемых в Вооруженных Силах РФ и в ведомственных учебных заведениях в военно-педагогическом процессе.

Помимо этого, нами была проанализирована практика применения боевых традиций в учебно-воспитательном процессе Военной академии материально-технического обеспечения (филиал, г. Омск).

Выпускники данного учебного заведения распределяются в разные части Вооруженных Сил РФ на должности, связанные с выполнением задач по профессиональному предназначению. Базой для исследования стали офицеры частей материально-технического обеспечения Вооруженных Сил Российской Федерации. Автора интересовала сформированность базовой профессионально-ценностной ориентации готовности защищать суверенитет своего государства, удовлетворенности деятельностью в воинской должности, гордость за принадлежность к офицерам Вооруженных Сил РФ и стремление в дальнейшем продолжать деятельность. Данная ценностная ориентация является базой при формировании личности офицера, на ее основе развиваются другие ценностные ориентации.

Исследование проводилось с 42 офицерами разных годов выпуска, занимающие разные воинские должности и имеющие разные воинские звания. 78 % из респондентов являются участниками Специальной военной операции на территории Украины.

Для понимания сформированности направленности профессиональной ценностной ориентации готовности защищать суверенитет своего государства удовлетворенности деятельностью в воинской должности, гордость за принадлежность к офицерскому корпусу и стремление в дальнейшем продолжать деятельность в своем профессиональном качестве провели среди них опрос, включающий следующие вопросы и варианты ответов:

Готовы ли вы защищать интересы Российской Федерации?

- Да.

-Нет.

- Не уверен.

Удовлетворены ли вы профессиональным статусом офицера?

- удовлетворен.

- не удовлетворен.

Желаете ли вы продолжить профессиональную деятельность в качестве офицера Вооруженных Сил РФ?

- желаю.

- не уверен.

- не желаю.

Для анализа боевых традиций, используемых в учебно-образовательном процессе ведомственного учебного заведения, респондентам было предложено ответить на вопрос со следующими вариантами ответов

Какие из нижеперечисленных боевых традиций были у вас в ходе обучения в военном учебном заведении?

- Торжественное принятие военной присяги.

- Выполнение ритуала воинского приветствия.

- Торжественный вынос знамени;
- Церемония вручения оружия.
- Ритуал вручения курсантских погон.
- Ежегодное празднование дня образования военного учебного заведения;
- Проведение учебных занятий в местах воинской славы;
- Размещение стендов о выдающихся выпускниках;
- Создание именных аудиторий в честь выпускников, погибших при выполнении воинского долга;
- Встречи с отличившимися выпускниками;
- Занесение выпускников, окончивших обучение с золотой медалью в «книги почета» ведомственного учебного заведения и размещение их фамилий на «стенах почета;
- Передача вымпела передового подразделения;
- Проведение соревнований по военно-прикладным или другим видам спорта и военно-профессиональных олимпиад, посвященных погибшему товарищу;
- Участие высших военных учебных заведений в парадах (шествиях), посвященных победе советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.;
- Наставничество курсантов старших курсов над младшими товарищами;
- Совершение молебнов и богослужений перед важнейшими мероприятиями учебного процесса (начало учебного года, сессии и др.).

Изложение основных материалов исследования. Гипотезой нашего исследования стало предположение о том, что формирование профессиональных ценностных ориентаций в ведомственном учебном заведении зависит от эффективности использования воспитательного потенциала боевых традиций.

Далее приступим к анализу результатов исследования.

Сформированность базисных профессиональных ценностных ориентаций представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сформированность базовых ценностных ориентаций офицеров

Готовы ли вы защищать интересы Российской Федерации?		
Да	Нет	
42 чел. (100%)	0 чел. (0%)	
Удовлетворены ли вы профессиональным статусом офицера?		
Удовлетворен	Не удовлетворен	
29 чел. (69%)	13 чел. (31%)	
Желаете ли вы продолжить профессиональную деятельность в качестве офицера Вооруженных сил РФ?		
Желаю	Не уверен	Не желаю
29 чел. (69%)	2 чел. (4%)	11 чел. (26%)

Можно резюмировать, что у большинства опрашиваемых сформированы базовые ценностные ориентации, необходимые для офицера в профессиональной деятельности.

Рассмотрим подробнее сформированность каждой профессиональной ценностной ориентации.

«Готовность защищать суверенитет и территориальную целостность Российской Федерации» сформирована у 100 процентов опрашиваемых должностных лиц. Этот факт детерминирован высоким уровнем патриотизма Российского общества и участием Вооруженных Сил Российской Федерации в Специальной военной операции на территории Украины.

Важнейшая для успешного продолжения военной службы профессиональная ценностная ориентация «гордость за принадлежность к офицерскому корпусу и стремление к дальнейшей профессиональной деятельности в качестве офицера» сформирована у 60 % обследуемых. Предположительно это связано с подверженностью 30 % опрашиваемых деструктивным социальным факторам, возникшими в связи с недостаточной сформированностью данной ценностной ориентации в результате обучения в ведомственном учебном заведении.

Далее интервьюируемые были разделены на 2 группы, исходя из сформированности профессиональной ценностной ориентации и был проеден анализ использования воспитательного потенциала боевых традиций. Группу 1 составили офицеры с сформированными базисными профессиональными ценностными ориентациями. Группу 2 составили опрашиваемые с несформированными базисными профессиональными ценностными ориентациями офицеров. Результаты исследования приведены в таблице №2.

Таблица 2. Использование воспитательного потенциала боевых традиций в ходе обучения в ведомственных учебных заведениях

Боевая традиция	*Группа 1*	*Группа 2*
Торжественное принятие военной присяги.	29 чел. (100%)	13 чел. (100%)

Выполнение ритуала воинского приветствия.	29 чел. (100%)	13 чел. (100%)
Торжественный вынос знамени.	29 чел. (100%)	13 чел. (100%)
Церемония вручения оружия.	2 чел. (7%)	0 чел. (0%)
Ритуал вручения курсантских погон.	8 чел. (28%)	2 чел. (15%)
Ежегодное празднование дня образования военного учебного заведения.	15 чел. (51%)	1 чел. (7%)
Проведение учебных занятий в местах воинской славы.	0 чел. (0%)	0 чел. (0%)
Размещение стендов о выдающихся выпускниках	20 чел. (69%)	1 чел. (7%)
Создание именных аудиторий в честь выпускников, погибших при выполнении воинского долга.	5 чел. (17%)	0 чел. (0%)
Встречи с отличившимися выпускниками.	20 чел. (69%)	1 чел. (7%)
Занесение выпускников, окончивших обучение с золотой медалью в «книги почета» ведомственного учебного заведения и размещение их фамилий на «стенах почета.	29 чел. (100%)	5 чел. (38%)
Передача вымпела передового подразделения	2 чел. (7 %)	0 чел. (0%)
Проведение соревнований по военно-прикладным или другим видам спорта и военно-профессиональных олимпиад, посвященных погибшему товарищу.	5 чел. (17%)	0 чел. (0%)
Участие высших военных учебных заведений в парадах (шествиях), посвященных победе советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг..	29 чел. (100%)	8 чел. (61%)
Наставничество курсантов старших курсов над младшими товарищами.	2 чел. (7 %)	0 чел. (0 %)
Совершение молебнов и богослужений перед важнейшими мероприятиями учебного процесса (начало учебного года, сессии и др.).	26 чел. (89%)	6 чел. (46%)

Анализируя применение боевых традиций в учебно-воспитательном процессе ведомственных учебных заведений, можно сделать следующие выводы:

- наибольшее распространение имеют традиции, имеющие нормативное закрепление (вынос боевого знамени, выполнение ритуала воинского приветствия, принятие военной присяги). Широкое распространение имеют традиции участия курсантов в парадах (шествиях), посвященных победе советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. и занесение выпускников, окончивших обучение с золотой медалью в «книги почета» ведомственного учебного заведения и размещение их фамилий на «стенах почета». Однако, другие боевые традиции, обладая большим воспитательным потенциалом, не имеют такого распространения.

- чем больше боевых традиций используются в воспитательном процессе, тем выше вероятность устойчивого формирования базисных профессиональных ценностных ориентаций у офицеров-выпускников.

- многие боевые традиции, обладая воспитательными возможностями по формированию профессиональных ценностных ориентаций, редко используются или не используются в ходе обучения курсантов военных учебных заведений.

Выводы исследования

Цель, поставленная в начале исследования, была достигнута. Гипотеза о зависимости процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций в ведомственном учебном заведении от использования воспитательного потенциала боевых традиций подтвердилась.

При широком использовании воспитательного потенциала боевых традиций в ходе учебно-воспитательного процесса, вероятность сформированности базовых профессионально-ценностных ориентаций, необходимых в деятельности офицера увеличивается.

Таким образом, по итогам анализа проведенного исследования можно сделать выводы:

1. Учитывая консервативность учебно-воспитательного процесса ведомственных учебных заведений, применение воспитательного потенциала боевых традиций создает педагогические возможности устойчивого формирования профессионально-ценностных ориентаций.

2. В настоящее время, в современной педагогической науке необходима систематизация и описание воспитательного потенциала боевых традиций, сложившихся в процессе существования Вооруженных Сил РФ и ведомственных учебных заведений.

3. Для набольшей эффективности использования боевых традиций в ходе обучения курсантов необходимо создать систему интеграции их воспитательного потенциала в военно-педагогический процесс ведомственного учебного заведения.

Эффективное использование боевых традиций при формировании профессиональных ценностных ориентаций в ходе обучения и воспитания курсантов требует знаний сущностной и содержательной основы данного явления офицерами-воспитателями на всех уровнях организации военно-политической и учебно-

воспитательной работы в ведомственном учебном заведении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абгарян В. С. О преемственности боевых традиций российских воинов в ходе проведения специальной военной операции на Украине / В. С. Абгарян // Военный академический журнал. – 2023. – № 1(37). – С. 147-153.

2. Алпатов А.С. Исторические и боевые традиции - одна из основ нравственного воспитания будущих офицеров России / А. С. Алпатов, Р. Н. Девлетов // Известия Саратовского военного института войск национальной гвардии. – 2023. – № 1(10). – С. 2-7.

3. Белоцерковец Д. И. Роль офицера в воспитании военно-профессиональных ценностей курсантов военных вузов / Д. И. Белоцерковец // Science Time. – 2018. – № 12(60). – С. 20-24.

4. Вызулина К. С. Потребности и ценности в структуре движущих силразвития личности офицера / К. С. Вызулина // Человек. Сообщество. Управление. – 2016. – Т. 17, № 3. – С. 92-102.

5. Гожиков В. Я. Актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания патриотических качеств у курсантов военного вуза на основе героических боевых традиций / В. Я. Гожиков, С. Я. Алиева // Актуальные проблемы психологии воинской деятельности: Материалы XIV итоговой международной военно-научной конференции, Москва, 12 апреля 2024 года. – Москва: ООО "Издательство "Спутник+", 2024. – С. 138-150.

6. Дудулин В. В., Дроздов П. А. Воспитание военнослужащих на боевых и воинских традициях// Военная мысль. 2008. №7. – С. 47-51.

7. Елагина В. С. Образовательная исследовательская среда как фактор саморазвития курсантов военного вуза / В. С. Елагина, В. М. Рогожин // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2018. – № 12. – С. 21–31.

8. Иникеева Л. А. Воинские и боевые традиции ВС РФ / Л. А. Иникеева, М. С. Моловичко, И. А. Хациева // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2012. – Т. 6, № 2. – С. 67-69.

9. Киреева Н. А. Боевые традиции российской армии / Н. А. Киреева, П. С. Кобзева // Россия в войнах: слава российского оружия в памяти поколений: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Стерлитамак, 24 сентября 2021 года. – Стерлитамак: Стерлитамакский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Башкирский государственный университет", 2021. – С. 90-92.

10. Кузнецов Д. А. Формы и методы воспитания курсантов военных институтов Росгвардии на основе боевых традиций офицерского корпуса / Д. А. Кузнецов // Яковлевские чтения : Сборник научных статей II Межведомственной научно-практической конференции с международным участием: в 2 частях, Новосибирск, 21–22 марта 2023 года. – Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2023. – С. 177-183

11. Лопатько С.В. Педагогический потенциал боевого наставничества / С.В. Лопатько, М.П. Сочивкин // Образование. Наука. Научные кадры. – 2017. –№ 4. – С. 164-168.

12. Лазукин А. Д. Военно-политическое воспитание военнослужащих на боевых традициях Вооруженных сил Российской Федерации / А. Д. Лазукин, В. И. Марченков, Р. Н. Зенин // Мир образования - образование в мире. – 2020. – № 1(77). – С. 245-249.

13. Панасенко Ю. А. Новые ценности современной России и военная служба / Ю. А. Панасенко // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2015. – № 3. – С. 125-128.

14. Садыков Р. Б. Воспитание военнослужащих на боевых традициях Вооруженных Сил России / Р. Б. Садыков // Мавлютовские чтения : Материалы XVI Всероссийской молодежной научной конференции. В 6-ти томах, Уфа, 25–27 октября 2022 года. Том 4. – Уфа: Уфимский государственный авиационный технический университет, 2022. – С. 473-480.

15. Сердюк Н. В. Профессиональная культура сотрудников и руководителя в контексте корпоративной культуры органов внутренних дел. / Н. В. Сердюк. Сборник материалов Международной научно–практической конференции. 2018. С. 41–45.

16. Скрынников Н. П. Духовно-нравственные ценности офицера: история и современность / Н. П. Скрынников // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-2. – С. 166-169.

17. Тепляков С. В. Интеграция формального, неформального и инфернального образования в плоскости организации военно-педагогического процесса с целью формирования профессиональных ценностных ориентаций военнослужащих // Евсевьевские чтения. Серия: Общее и профессиональное образование: современные проблемы и опыт решения: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции «60-е Евсевьевские чтения», Саранск, 19–20 февраля 2024 года. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2024. – С. 232-240.

18. Тепляков С.В. Профессионально важные ценности военнослужащих, проходящих военную службу по контракту в войсках национальной гвардии России / С. В. Тепляков // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2024. – № 2 (119). – С. 201-212.

19. Томилина С. Н. Патриотическое воспитание современной учащейся молодежи: проблемы и вопросы / С. Н. Томилина // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 396-401.

20. Торкунова О. И. Роль патриотических традиций в духовно-нравственном воспитании курсантов военных вузов / О. И. Торкунова, А. Н. Пузан // Региональная культура как компонент содержания непрерывного образования : Материалы второй Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне, Липецк, 25 сентября 2020 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. – С. 247-251

21. Уткин В. Е. Боевые традиции вооруженных сил - важное средство идейного воспитания / В. Е. Уткин // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2019. – Т. 13, № 7. – С. 142-148.

22. Шарухин, А. П. Система профессиональных ценностей офицеров Национальной гвардии России / А. П. Шарухин, Э. В. Дарбинян // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2016. – № 2(70). – С. 179-184.

23. Щеголева Т. В., Марьин М. И. Система ценностей сотрудников органов внутренних дел как фактор регуляции служебного поведения // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. №3 (78). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-tsennostei-sotrudnikov-organov-vnutrennih-del-kak-faktor-regulyatsii-sluzhebnogo-povedeniya (дата обращения: 18.10.2025).

24. Штоппель, А. А. Духовно-нравственные ценности офицера внутренних войск МВД современной России / А. А. Штоппель // Социально-гуманитарные знания. – 2015. – № 1. – С. 348-353.

R E F E R E N C E S

1. Abgaryan V. S. On the Continuity of Combat Traditions of Russian Soldiers During the Special Military Operation in Ukraine / V. S. Abgaryan // Military Academic Journal. - 2023. - No. 1 (37). - Pp. 147-153.

2. Alpatov A.S. Historical and Combat Traditions - One of the Foundations of Moral Education of Future Officers of Russia / A. S. Alpatov, R. N. Devletov // Bulletin of the Saratov Military Institute of the National Guard Troops. - 2023. - No. 1 (10). - Pp. 2-7.

3. Belotserkovets D. I. The Role of an Officer in Fostering Military-Professional Values among Cadets of Military Universities / D. I. Belotserkovets // Science Time. - 2018. - No. 12 (60). - Pp. 20-24.

4. Vyzulina K. S. Needs and Values in the Structure of Driving Forces for the Development of an Officer's Personality / K. S. Vyzulina // Man. Community. Management. - 2016. - Vol. 17, No. 3. - Pp. 92-102.

5. Gozhikov V. Ya. Actual Psychological and Pedagogical Problems of Fostering Patriotic Qualities in Military University Cadets Based on Heroic Military Traditions / V. Ya. Gozhikov, S. Ya. Aliyeva // Actual Problems of the Psychology of Military Activity: Proceedings of the XIV Final International Military-Scientific Conference, Moscow, April 12, 2024. – Moscow: OOO "Izdatelstvo" Sputnik+ ", 2024. – P. 138-150.

6. Dudulin V. V., Drozdov P. A. Education of military personnel on combat and military traditions // Military Thought. 2008. No. 7. – P. 47-51.

7. Elagina V. S. Educational research environment as a factor in self-development of cadets of a military university / V. S. Elagina, V. M. Rogozhin // Scientific and methodological electronic journal "Concept". – 2018. – No. 12. – P. 21-31.

8. Inikeeva L. A. Military and combat traditions of the RF Armed Forces / L. A. Inikeeva, M. S. Molovichko, I. A. Khatsieva // Actual problems of humanitarian and socio-economic sciences. – 2012. – Vol. 6, No. 2. – P. 67-69.

9. Kireeva N. A. Combat Traditions of the Russian Army / N. A. Kireeva, P. S. Kobzeva // Russia in Wars: the Glory of Russian Weapons in the Memory of Generations: Collection of Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Sterlitamak, September 24, 2021. – Sterlitamak: Sterlitamak Branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Bashkir State University", 2021. – P. 90-92.

10. Kuznetsov D. A. Forms and Methods of Education of Cadets of Military Institutes of the Russian Guard Based on the Combat Traditions of the Officer Corps / D. A. Kuznetsov // Yakovlev Readings: Collection of Scientific Articles of the II Interdepartmental Scientific and Practical Conference with International Participation: in 2 Parts, Novosibirsk, March 21–22, 2023. – Novosibirsk: Novosibirsk Military Institute named after Army General I.K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation, 2023. – Pp. 177-183

11. Lopatko S.V. Pedagogical Potential of Combat Mentoring / S.V. Lopatko, M.P. Sochivkin // Education. Science. Scientific Personnel. – 2017. –№ 4. – Pp. 164-168.

12. Lazukin A.D. Military-political education of servicemen based on the combat traditions of the Armed Forces of the Russian Federation / A.D. Lazukin, V.I. Marchenkov, R.N. Zenin // The World of Education - Education in the World. – 2020. – No. 1(77). – Pp. 245-249.

13. Panasenko Yu.A. New Values of Modern Russia and Military Service / Yu.A. Panasenko // Intellect. Innovations. Investments. – 2015. – No. 3. – P. 125-128.

14. Sadykov R. B. Education of military personnel based on the combat traditions of the Russian Armed Forces / R. B. Sadykov // Mavlyutov Readings: Proceedings of the XVI All-Russian Youth Scientific Conference. In 6 volumes, Ufa, October 25–27, 2022. Volume 4. – Ufa: Ufa State Aviation Technical University, 2022. – P. 473–480.

15. Serdyuk N. V. Professional culture of employees and managers in the context of the corporate culture of internal affairs agencies. / N. V. Serdyuk. Collection of materials of the International scientific and practical conference. 2018. P. 41–45.

16. 16. Skrynnikov N. P. Spiritual and moral values of an officer: history and modernity / N. P. Skrynnikov // Problems of Modern Pedagogical Education. - 2019. - No. 64-2. - P. 166-169.

17. Teplyakov S. V. Integration of Formal, Informal, and Infernal Education in the Plane of Organization of the Military-Pedagogical Process in Order to Form Professional Value Orientations of Military Personnel // Evseevskie Readings. Series: General and Professional Education: Modern Problems and Solutions: Collection of Scientific Articles Based on the Materials of the International Scientific and Practical Conference "60th Evseevskie Readings", Saransk, February 19-20, 2024. - Saransk: Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseev, 2024. - P. 232-240.

18. Teplyakov S.V. Professionally Important Values of Military Personnel Serving Under Contract in the Troops of the National Guard of Russia / S. V. Teplyakov // Bulletin of Cherepovets State University. - 2024. - No. 2 (119). - P. 201-212.

19. Tomilina S. N. Patriotic education of modern student youth: problems and issues / S. N. Tomilina // The world of science, culture, education. - 2025. - No. 2 (111). - P. 396-401.

20. Torkunova O. I. The Role of Patriotic Traditions in the Spiritual and Moral Education of Cadets of Military Universities / O. I. Torkunova, A. N. Puzan // Regional Culture as a Component of Continuous Education Content: Proceedings of the Second All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation Dedicated to the 75th Anniversary of Victory in the Great Patriotic War, Lipetsk, September 25, 2020. - Lipetsk: Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, 2020. - P. 247-251

21. Utkin V. E. Combat Traditions of the Armed Forces - an Important Means of Ideological Education / V. E. Utkin // Actual Problems of the Humanities and Socio-Economic Sciences. - 2019. - Vol. 13, No. 7. - P. 142-148.

22. Sharukhin, A. P. The System of Professional Values of Officers of the National Guard of Russia / A. P. Sharukhin, E. V. Darbinyan // Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. - 2016. - No. 2 (70). - P. 179-184.

23. Shchegoleva T. V., Maryin M. I. The System of Values of Employees of Internal Affairs Bodies as a Factor in Regulating Official Behavior // Psychopedagogy in Law Enforcement Agencies. 2019. No. 3 (78). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-tsennostei-sotrudnikov-organov-vnutrennih-del-kak-faktor-regulyatsii-sluzhebnogo-povedeniya (date of access: 18.10.2025).

24. Shtoppel, A. A. Spiritual and moral values of an officer of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of modern Russia / A. A. Shtoppel // Social and humanitarian knowledge. - 2015. - No. 1. - P. 348-353.

УДК 378.016:81`322.4
ББК Ш12/18-9+Ш118.4р ГРНТИ 14.35.07 Код ВАК 5.8.7

ОБУЧЕНИЕ ПОСТРЕДАКТИРОВАНИЮ КИТАЙСКО-РУССКОГО МАШИННОГО ПЕРЕВОДА ТЕХНИЧЕСКИХ ИНСТРУКЦИЙ

Цао Паньпань,
SPIN-код: 3634-2151
кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель русского языка, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина, Российская Федерация, г. Екатеринбург, tsaopanpan@yandex.ru

Ван Лань,
кандидат филологических наук, преподаватель русского языка института иностранных языков, Чанъаньский университет, Китайская Народная Республика, г. Сиань, wang.lan2019@gmail

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; студенты; переводоведение; переводческая деятельность; обучение переводу; постредактирование; машинный перевод; китайско-русский перевод; технические инструкции; формирующее оценивание

АННОТАЦИЯ. Проблема исследования формулируется как вопрос: как организовать обучение постредактированию китайско-русского машинного перевода так, чтобы студент различал необходимость изменения, выбор способа исправления и правильность его выполнения. Цель исследования – разработать учебный модуль для технических инструкций, в котором эти решения можно наблюдать и оценивать. Методология включает анализ работ по обучению постредактированию, разграничение необходимости и корректности правки, конструктивное согласование целей, заданий и обратной связи, а также сопоставительный анализ китайских инструкций Apple и Huawei с переводами Yandex Translate. В модуль вошли пять из восьми собранных фрагментов; работа проходит от отдельных выражений к связанным правкам и полному фрагменту, а для преподавателя определены пять направлений обратной связи. Предлагается отличать необходимость изменения от выбора одного из допустимых способов исправления; грамматические изменения, которых требует выбранная конструкция, после этого выбора становятся обязательными. Научная новизна состоит в операционализации этого различия в форме записи решения студента и единиц проверки. Теоретическая значимость связана с уточнением применения категорий необходимости и корректности к связанным правкам; практическая – с разработкой 90-минутного модуля, заданий и правил обратной связи, допускающих разные точные формулировки. Аудиторная апробация пока не проводилась, эффективность и объем работы требуют проверки в учебных условиях.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено при поддержке проекта реформы преподавания Чанъаньского университета «Создание базы учебных кейсов и практика преподавания курса русского языка среднего уровня» (грант № 300103261317).

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Цао, Паньпань. Обучение постредактированию китайско-русского машинного перевода технических инструкций / Цао Паньпань, Ван Лань // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 373–382.

TEACHING POST-EDITING OF CHINESE-TO-RUSSIAN MACHINE TRANSLATION OF TECHNICAL INSTRUCTIONS

Cao Panpan,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Russian Language Lecturer, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Russian Federation, Ekaterinburg

Wang Lan,
Candidate of Philology, Russian Language Lecturer of Institute of Foreign Languages, Changan University, People's Republic of China, Xian

KEYWORDS: higher education institutions; students; translation studies; translation practice; translator training; post-editing; machine translation; Chinese-Russian translation; technical instructions; formative assessment

ABSTRACT. The research problem is how to organize Chinese-to-Russian machine-translation post-editing instruction so that students distinguish the need for an edit, the choice among acceptable revision strategies, and the correctness of implementation. The study aims to develop a teaching module for technical instructions in which these decisions can be observed and assessed. The methodology combines research on post-editing pedagogy, the distinction between edit necessity and correctness, constructive alignment, and comparative analysis of Chinese Apple and Huawei instructions with Yandex Translate outputs. Five of eight collected excerpts are used, progressing from individual expressions to interdependent edits and a complete passage; five feedback dimensions specify what the teacher checks. The module distinguishes the necessity of an edit from the choice of one acceptable revision strategy; once a construction is chosen, the grammatical adjustments required by it become obligatory. The scientific novelty lies in operationalizing this distinction through student decision records and checking units. Theoretical significance lies in clarifying how necessity and correctness apply to interdependent edits; practical significance lies in a 90-minute module, tasks and feedback procedures that allow different accurate formulations. The module has not yet been trialled in class, so its effectiveness and workload remain to be tested.

ACKNOWLEDGMENTS: this study was supported by the Teaching Reform Project of Changan University entitled "Development of a Case Database and Teaching Practice for Intermediate Russian Language Courses" (Grant No. 300103261317).

© Цао Паньпань, Ван Лань, 2026

FOR CITATION: Cao, Panpan, Wang, Lan. (2026). Teaching Post-editing of Chinese-to-Russian Machine Translation of Technical Instructions. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 373–382.

Введение

При постредактировании технической инструкции переводчик решает, что нужно изменить, чтобы пользователь понял объяснение и выполнил нужное действие. Грамматически правильная фраза ещё не гарантирует точности. Например, «проверить данные» обозначает другую операцию, чем китайское 勾选数据, которое в инструкции по резервному копированию означает выбор данных. Здесь требуется исправление по оригиналу. В других местах машинный перевод можно сохранить, но студенту нужно объяснить, почему он считает его приемлемым.

Обнаружить ошибку и исправить её удаётся не всегда одновременно. Студент может верно указать проблему, но предложить неточную замену. Бывает и обратная ситуация, когда новая формулировка правильна, хотя исходная уже соответствовала заданию. Разграничение необходимости и корректности правки [12, с. 142–146] позволяет обсуждать эти случаи отдельно. Если замена одного слова затрагивает соседние, проверка должна охватывать всю конструкцию.

В китайских инструкциях к электронным устройствам такие вопросы возникают при описании действий и состояний. Так, во фрагменте о ночной зарядке нужно различать управление процессом и состояние аккумулятора. При переводе приходится устанавливать, к чему относится каждый глагол. Замена названия аккумулятора может потребовать другой формы местоимения. Если же студент вводит явного исполнителя и пишет «система возобновляет зарядку», меняется синтаксическая роль слова «зарядка». Разбор этих примеров требует обращения к согласованию, референциальным связям, валентности и управлению.

Цель исследования состоит в разработке учебного модуля по постредактированию китайско-русского машинного перевода технических инструкций. Нас интересует, как построить задания и обратную связь, чтобы студент различал необходимость первоначальной замены и правильность её выполнения, в том числе связанных с ней правок. Для разработки модуля сопоставлены подходы к обучению и оцениванию, разобраны исходные инструкции и машинные переводы. На этой основе определены задания и способы проверки ответов.

Подходы к обучению постредактированию

Ш. О. Брайен предлагает сочетать теоретическую часть курса с практикой на разных текстах и при разных требованиях к качеству [15, с. 104–105]. В курсе А. Гербероф Аренас и Дж. Муркенса студенты сравнивают результаты систем, разбирают повторяющиеся ошибки и учатся определять, когда дальнейшее редактирование уже не требуется [10, с. 223–225]. В обоих случаях решение зависит от назначения перевода. Поэтому и в отдельном занятии нужно заранее указать, для кого готовится текст и каким требованиям он должен отвечать.

Обсуждение и объяснение правок уже используются в обучении. М. Копонен описывает курс, в котором студенты сравнивали системы и работали с разными требованиями к качеству. В рефлексивных эссе они отмечали, что хотели бы подробнее обсуждать примеры [11, с. 6–7, 12–13]. В курсе Чэн Шуан и Чжан Юйшуан предусмотрены проекты, рефлексивные записи и групповое оценивание; при этом часть студентов указывала на недостаточную ясность критериев качества [7, с. 185–189]. Сяо Чжицин включает в проектную работу взаимное рецензирование, после которого преподаватель обобщает затруднения, а перевод проверяется повторно [17, с. 44].

А. Н. Базуева и Н. Н. Сергеева связывают подготовительные упражнения с этапами перевода и проверкой результата [1, с. 177–179]. В их заданиях есть взаимопроверка с объяснением исправлений и таблица для сопоставления машинного и собственного вариантов [1, с. 179]. А. А. Жиляев и Н. В. Попова рассматривают предварительный анализ вместе с лексическими, грамматическими и стилистическими стратегиями [3, с. 25–26]. К. Э. Московская предлагает выявлять ошибки, обсуждать их в группе и затем редактировать текст индивидуально [5, с. 80–82]. У А. Н. Малявиной студенты сравнивают системы, составляют таблицы ошибок и обмениваются материалами [4, с. 186–187]. В исследовании В. А. Дорожкиной и М. А. Ивлевой англо-русские задания оцениваются по ошибкам в итоговом тексте [2, с. 41–42]. Эти работы описывают разные способы организации занятия. Для нашего модуля остаётся уточнить, что именно записывает студент и как по этой записи проверить выполнение связанных правок.

И. Депратер обнаружила в англо-французских переводах десяти обучающихся пропущенные ошибки и избыточное доверие к машинному варианту [8, разд. 5–7]. У М. Фланаган и Т. П. Кристенсен описано другое затруднение, связанное со стремлением улучшать стиль даже приемлемого текста [9, с. 268–272]. М. Копонен также отмечает трудности перехода к требованиям

«достаточного» качества и сопоставляет свои наблюдения с выводами И. Депратер [11, с. 11–12]. Участники и условия этих работ различаются, поэтому ожидать одинакового поведения от всех начинающих постредакторов не приходится. В заданиях нужно проверять как пропущенные ошибки, так и основания сделанных замен.

Разделяя необходимость и корректность изменений, М. Копонен и Л. Салми обращают внимание на трудность классификации связанных правок. Замена одного слова может вызвать другие изменения, которых при ином решении удалось бы избежать [12, с. 142–146]. Для учебного разбора здесь существенен момент выбора. Пока конструкция не выбрана, возможны разные варианты; после её принятия нужно выполнить соответствующие грамматические требования. Анализ М. Ямады позволяет также различать незамеченную ошибку и ошибку, сохранившуюся после неудачного исправления [18, с. 98–101]. Если для решения нужны дополнительные сведения, студент обращается к источникам. Поиск и проверка машинного варианта входят в модель компетенций Ж. Нитцке, С. Хансен-Ширры и К. Канфоры [14, с. 249–250].

В предлагаемом модуле студент сначала оценивает исходное выражение, затем записывает решение и проверяет его выполнение в тексте. Для связанных правок используется общее правило: сначала устанавливается необходимость изменения, затем выбирается один из допустимых способов исправления; грамматические изменения, которых требует выбранная конструкция, после этого выбора становятся обязательными. Задания переходят от отдельного выражения к группе изменений и полному фрагменту инструкции. Для каждого задания указано, какие элементы ответа проверяет преподаватель.

Материалы и методы исследования

Для разработки модуля проанализированы работы по обучению постредактированию и сопоставлены китайские инструкции с их машинными переводами на русский язык. Результаты этого анализа использованы при составлении заданий, преподавательских примеров и правил обратной связи. Аудиторная апробация на данном этапе не проводилась.

Необходимость и корректность правки рассматриваются раздельно [12, с. 142–146]. Чтобы установить необходимость изменения, исходный машинный вариант соотносят с оригиналом и с требованиями к точности, понятности и языковой правильности. Корректность проверяют уже по отредактированному тексту. Единицей разбора служит конкретное место в контексте инструкции, в том числе приемлемое выражение. Связанные изменения рассматриваются вместе, но первоначальную замену отличают от грамматических изменений, которые она вызвала.

Материал собран из общедоступных китайскоязычных инструкций Apple и Huawei для пользователей электронных устройств. Предварительная подборка охватывает зарядку аккумулятора, обновление программного обеспечения, резервное копирование и подключение по Bluetooth. Учитывались доступность источника, наличие контекста и законченность объяснения функции или последовательности операций.

В модуль вошли пять из восьми собранных фрагментов (табл. 1). H01 даёт контекст управления зарядкой, необходимый для работы с H02. На материале H02 разбираются действия системы и связанные правки. A01 используется для различения понятий и оценки приемлемого перевода, а A03 и H03 оставлены для самостоятельной работы с другими операциями устройства. Остальные фрагменты сохранены для последующих заданий. Включать их в 90-минутное занятие нецелесообразно, поскольку A02 продолжает уже представленную тему зарядки, а H04 и H05 требуют обращения к отдельному сценарию Bluetooth.

Таблица 1. Материалы учебного модуля

Код фр.	*Содержание*	*Учебная задача*
H01[1]	Объяснение управления зарядкой	Контекст; решение о сохранении
H02	Приостановка и возобновление зарядки	Связанные правки; целый фрагмент
A01[2]	Оптимизация зарядки Mac	Различение понятий; локальный выбор
A03[3]	Обновление при недостатке места	Самостоятельная работа; сохранение
H03[4]	Резервное копирование	Самостоятельная работа; выбор действия

[1] Huawei. 开启智能充电模式. Китайская страница: https://consumer.huawei.com/cn/support/content/zh-cn16006883. Дополнительная русскоязычная страница: https://consumer.huawei.com/ru/support/content/ru-ru15819235. Фрагменты H01 и H02. Дата обращения: 10.09.2026.

[2] Apple. 关于 Mac 的“优化电池充电”和“充电上限”. Китайская страница: https://support.apple.com/zh-cn/102338. Русскоязычная страница: https://support.apple.com/ru-ru/102338. Фрагменты A01 и A02. Дата обращения: 10.09.2026.

[3] Apple. 更新你的 iPhone 或 iPad. https://support.apple.com/zh-cn/118575. Фрагмент A03: раздел о недостатке места при беспроводном обновлении. Дата обращения: 10.09.2026.

[4] Huawei. HarmonyOS 5 及以上手机/平板使用备份和恢复（外部存储）操作指导.

https://consumer.huawei.com/cn/support/content/zh-cn16024725/. Фрагмент H03: раздел о резервном копировании. Дата обращения: 10.09.2026.

Переводы с китайского на русский получены 9 сентября 2026 г. в Yandex Translate, в режиме Quick translation. H01 и H02 вводились совместно, остальные фрагменты по отдельности, поэтому восьми фрагментам соответствуют семь единиц ввода. Анализ проводился по сохранённым китайским текстам и русским результатам. Преподавательские варианты составлены при разработке заданий; в статье они отделены от исходного машинного перевода.

При анализе китайского текста сначала устанавливается, кто выполняет действие, на что оно направлено и как связаны условия и результат. Затем эти отношения сопоставляются с машинным переводом. Для выбранного места записывается оценка исходного варианта и объясняется предлагаемое решение. После редактирования проверяются смысл и грамматические связи, включая связи с соседними частями фрагмента. Если выражение сохранено, нужно указать, что именно в нём соответствует оригиналу.

При выборе названия элемента интерфейса нужно учитывать устройство и версию системы, к которым относится документация. Русскоязычные материалы производителя используются для уточнения функции и её названия. Страницы Huawei о зарядке на китайском и русском языках совпадают лишь частично. Поэтому русский текст служит дополнительным источником сведений, а смысл перевода проверяется по китайскому оригиналу.

Задания разработаны с опорой на принцип конструктивного согласования Дж. Биггса, связывающий цели обучения с учебной деятельностью и оцениванием [6]. Цель формулируется как действие студента, результат которого можно проверить. Например, выбранный глагол должен соответствовать операции в оригинале. Чтобы проверить распределение действий, преподаватель сопоставляет схему событий с отредактированной фразой. Завершённость связанных правок устанавливается по всей конструкции. Эти способы проверки использованы в упражнениях и критериях обратной связи.

Разработка учебного модуля

Адресат, учебная задача и организация работы

Модуль предназначен для студентов старших курсов бакалавриата по программе «Русский язык» в китайских вузах. Предполагается, что они прошли базовый курс китайско-русского письменного перевода и только начинают систематически осваивать постредактирование. Для выполнения заданий нужно понимать китайские инструкции, владеть основными конструкциями русского языка и уметь пользоваться словарями и грамматическими справочниками. В ходе работы студент учится обосновывать изменение или сохранение выражения и доводить связанные правки до конца. К планируемым результатам относятся также проверка полного фрагмента по оригиналу и доработка текста с учётом комментария преподавателя.

Студент готовит русскоязычное объяснение функций устройства для обычного пользователя. Перевод должен быть понятным и грамматически правильным, точно передавать операции, условия и числовые значения. Один и тот же объект в пределах фрагмента требуется обозначать единообразно. Формулировку можно улучшить, если при этом сохраняется смысл и соблюдаются требования задания. Перед работой с инструкциями о зарядке поясняются различия между износом и уровнем заряда. Отдельно уточняется, что длительность зарядки и время пребывания аккумулятора в полностью заряженном состоянии обозначают разные величины.

Сначала студент оценивает отдельное выражение, затем разбирает связанные изменения и редактирует полный H02. При повторном обращении к знакомой конструкции он проверяет её уже в составе связного текста. На занятие отводится 90 минут (табл. 2), включая индивидуальные ответы и обсуждение примеров. Первоначальные записи сохраняются, а изменения после обсуждения вносятся отдельно.

Таблица 2. План занятия

Этап	*Действие обучающегося*	*Время, мин*
Введение	Прочитать требования и пояснения к понятиям	5
Локальные решения	Оценить три выражения и обсудить выбор	15
Поиск сведений	Проверить одно название и записать результат	10
Связанные правки	Исправить конструкцию H02 и сравнить варианты	20
Целый фрагмент	Отредактировать H02; объяснить две правки и одно сохранение	30
Обсуждение	Сопоставить записи с итоговым текстом	10

Первоначальные ответы студенты выполняют индивидуально. Им доступны ки-

тайский текст, машинный перевод и пояснения к понятиям; разрешено пользоваться словарями и грамматическими справочниками. Объяснения можно записывать на китайском или русском языке, но итоговый перевод оформляется на русском. Для общего обсуждения преподаватель выбирает ответы с разными решениями. Собственные варианты и полные русскоязычные тексты производителя он показывает после первоначальной сдачи. Ссылки на документацию предоставляются отдельно для задания на поиск. Если доступа к сайту нет, используются сохранённые страницы с датой и сведениями об устройстве.

Оценка исходного перевода и выбор действия

Первое упражнение включает три выражения, каждое из которых рассматривается в контексте. В A01 сочетание 减少电池损耗 переведено как «для уменьшения потери заряда аккумулятора». Контекст продления срока службы указывает на значение износа, тогда как потеря заряда обозначает другое явление. Студент отмечает, что выражение требует исправления, объясняет различие понятий и записывает свой вариант, например «для уменьшения износа аккумулятора».

Формулировка «Требуется macOS Big Sur 11 или более поздней версии» передаёт требование 需要装有 macOS Big Sur 11 或更高版本 и совпадает с русскоязычной документацией Apple. В упражнении она оценивается как приемлемая. Студент сравнивает её с вариантом «Требуется macOS Big Sur 11 или более поздняя версия» и записывает действие «сохранить» или «факультативно переформулировать». При этом исходную формулу нельзя отмечать как ошибочную. На выражении «Рекомендуется включить эту функцию», соответствующем 建议您开启该功能, разбирается решение о сохранении перевода. Его также нужно обосновать, хотя правка не вносится.

Для выражения «режим интеллектуальной зарядки» предлагается найти название, по которому читатель сможет отыскать функцию в интерфейсе. Модель устройства и версия системы намеренно не указаны в условии. Студент должен определить, каких сведений ему не хватает, и проверить по документации, к каким устройствам и версиям относится найденное обозначение. Если сопоставить их с условием невозможно, исходный вариант отмечается как «требуется уточнение». В записи о поиске нужно назвать конкретные данные, которые следует запросить.

Нерешённый вопрос о названии не препятствует работе с остальным текстом. После записи результата поиска студент продолжает редактировать места, для которых смысл и грамматическое решение уже установлены.

Разбор взаимосвязанных правок

Во втором упражнении студент исправляет выражение из H02 «чтобы замедлите скорость старения батареи и продлите срок ее службы» и перечисляет сделанные изменения. В оригинале ему соответствует 以延缓电池老化速度和延长电池使用寿命。 Формы «замедлите» и «продлите» не передают здесь нужного отношения цели. Его можно выразить инфинитивами, получив «чтобы замедлить скорость старения батареи и продлить срок ее службы».

После первого ответа преподаватель предлагает более краткую формулировку «чтобы замедлить старение батареи и продлить срок ее службы». Студенты сравнивают две правки. Переход к инфинитивам устраняет грамматическую ошибку, а удаление слова «скорость» сокращает выражение и в рамках требований задания остаётся факультативным. Оба варианта с инфинитивами сохраняют отношение цели, заданное оригиналом.

В полном H02 один объект назван сначала «аккумулятором», затем «батареей». Условия задания требуют единообразия, поэтому обозначения нужно согласовать. Студент вправе выбрать любое из этих слов. Но если он останавливается на «аккумуляторе», местоимение «её», отсылающее к батарее, нужно заменить на «его». При выборе «батареи» сохраняется «её». Обязательность изменения местоимения возникает после лексического выбора и зависит от него.

Преподаватель отдельно оценивает, соблюдено ли единообразие и правильно ли оформлены связи в выбранном варианте. Это позволяет принять несколько решений, не допуская незавершённой правки. Для местоимений проверяются согласование и референциальная связь. При перестройке предложения тот же вопрос о завершённости решения возникает уже на уровне валентности и управления.

Редактирование связного фрагмента

Для третьего упражнения используется полный H02 о ночной зарядке. Ему предшествует H01, где объясняется, что система изучает привычки пользователя и управляет зарядкой, сокращая время пребывания аккумулятора в полностью заряженном состоянии. Студент получает этот контекст вместе с китайским текстом и машинным переводом H02.

Исходный фрагмент H02:

例如：当您习惯夜间充电，在夜间休息时，充电至一定比例后会暂停充电；在您起床前一

段时间，将智能恢复充电并充满到 100%，减少了夜间电池满电时间，以延缓电池老化速度和延长电池使用寿命。

Машинный перевод H02, сохранённый при сборе материала:

Например: Если вы привыкли заряжаться ночью, то во время ночного отдыха зарядка будет приостановлена после достижения определенного процента; за некоторое время до того, как вы встанете, интеллектуальная зарядка будет восстановлена и полностью заряжена до 100%, что сократит время полной зарядки аккумулятора в ночное время, чтобы замедлите скорость старения батареи и продлите срок ее службы.

До редактирования студент записывает последовательность событий. Там, где это необходимо для понимания, он указывает исполнителя и объект действия. Затем редактирует весь фрагмент и объясняет две ключевые правки, а также одно решение о сохранении выражения. Проверить по смыслу и языку нужно полный ответ.

В выражении «интеллектуальная зарядка будет восстановлена и полностью заряжена до 100%» одному субъекту приписаны разные процессы. Возобновляется зарядка, тогда как уровня 100% достигает аккумулятор. Способ исправления не единственен: допустима, например, конструкция «зарядка возобновляется, а аккумулятор заряжается до 100%». Если студент пишет «система автоматически возобновляет зарядку», он вводит исполнителя действия и меняет валентностную структуру. Слово «зарядка» из подлежащего в именительном падеже становится прямым дополнением в винительном. Выбранная конструкция требует соответствующего управления. В начале фрагмента также нужно уточнить объект действия, например «если вы привыкли заряжать устройство ночью».

Схема событий включает ночную зарядку устройства, её приостановку по достижении некоторого уровня, возобновление за некоторое время до подъёма и достижение 100%. Результатом становится сокращение времени пребывания аккумулятора в полностью заряженном состоянии. Студент сопоставляет эту схему со своей русской формулировкой.

Выражение «за некоторое время до того, как вы встанете» соответствует 在您起床前一段时间. Его можно сохранить, как сделано в преподавательском варианте ниже. Если студент предлагает «незадолго до…», при обсуждении следует проверить, соответствует ли контексту добавленный оттенок близости события.

В сочетании «время полной зарядки аккумулятора» необходимо уточнить, что сокращается время пребывания в полностью заряженном состоянии. Проверяя итоговый ответ, преподаватель также обращается к условию приостановки, времени возобновления зарядки, уровню 100% и цели замедления старения. Один из возможных вариантов полного фрагмента приведён ниже.

Например, если вы обычно заряжаете устройство ночью, во время вашего отдыха зарядка приостанавливается по достижении определённого уровня заряда. За некоторое время до того, как вы встанете, система автоматически возобновляет зарядку, и аккумулятор заряжается до 100%. Это сокращает время, в течение которого аккумулятор остаётся полностью заряженным ночью, что замедляет его старение и продлевает срок службы.

Самостоятельная работа на новом материале

После занятия студент работает с A03 и H03. Для каждого полного фрагмента он готовит отредактированный текст и записывает два содержательно значимых решения, среди которых должно быть хотя бы одно сохранение. Факультативную замену, если она выбрана, нужно обозначить именно как факультативную. Записи оформляются по таблице 3.

Таблица 3. Содержание записи решения

Поле	*Содержание записи*
Место в тексте	Обозначение фрагмента и исходное выражение
Оценка и действие	Требует исправления / приемлем / требует уточнения; затем выбранное действие
Основание	Элемент оригинала или источника и его связь с решением
Вариант и проверка	Итоговая формулировка; проверенные смысловые и языковые связи
Поиск при необходимости	Вопрос, источник, применимость и результат

Каждая запись относится к определённому месту в полном тексте. Сначала студент указывает, требуется ли исправление, затем объясняет, что решил сделать. При повторной проверке он сопоставляет запись с итоговой формулировкой. Сведения о поиске добавляются только тогда, когда потребовался внешний источник.

A03 описывает действия при недостатке места для обновления. Пользователь может разрешить временное удаление приложений с последующей автоматической переустановкой либо отменить действие и освободить место вручную. В переводе

должны сохраниться обе возможности. Предложение «После завершения установки эти приложения будут автоматически переустановлены» можно оставить без изменения. В преподавательской записи оно отмечается как приемлемое, а основанием служит 安装完成后，那些 App 会自动重新安装。 При повторной проверке устанавливается, что сохранены время действия, его автоматический характер и объект.

В H03 машинное «проверить данные» не соответствует операции 勾选数据, то есть выбору данных для резервного копирования. Исправление зависит от того, сохраняет ли студент конструкцию «вам необходимо». В ней нужен инфинитив, например «выбрать данные» или «отметить нужные данные». В отдельном предложении допустимо «Выберите данные для резервного копирования». Студент объясняет различие операций и проверяет, что выбор данных предшествует началу копирования. Обсуждается и выражение «резервный пароль», назначение которого яснее передаёт вариант «пароль резервной копии». При проверке полного фрагмента нужно сохранить ограничение 10–32 символа и требования к составу пароля.

Перед сдачей студент сверяет оба текста с оригиналом и проверяет, выполнены ли записанные решения. Комментарий преподавателя относится к конкретному месту и указывает, что нужно сделать дальше. Это может быть уточнение действия, проверка конструкции или обращение к источнику. Во второй сдаче студент представляет доработанный текст и кратко записывает, какое решение принял по комментарию и что проверил. Если первоначальная формулировка сохранена, её также нужно объяснить. Преподаватель повторно рассматривает отмеченные места в контексте всего фрагмента. Самостоятельная работа выполняется после занятия, а срок повторной сдачи сообщается вместе с заданием.

Критерии обратной связи

Д. Никол и Д. Макфарлейн-Дик рассматривают обратную связь как работу, в которой студент участвует через оценку и доработку собственного текста. В их модели важны понимание требований, самооценка и обсуждение; студенту должна быть предоставлена возможность использовать комментарии в следующем ответе [13, с. 205–215]. В предлагаемом занятии для этого предусмотрена сверка перед сдачей, а в самостоятельной работе — повторная сдача после комментариев преподавателя.

В исследовании Х. А. Прието-Веласко и А. Эрман-Карвахаль студенты курса научно-технического перевода с английского на испанский положительно оценивали ясность критериев. Тем не менее при их применении оценки студентов и преподавателя расходились [16, с. 207–213]. Поэтому для критериев модуля указаны не только названия, но и единицы проверки с признаками выполнения (табл. 4). До самостоятельной работы студенты обсуждают эти признаки на двух преподавательских примерах.

Выбор и его обоснование проверяются по записи студента. Для оценки содержания и русского выражения преподаватель читает полный итоговый фрагмент, включая места, которые студент не выбрал для объяснения. Обращение к источнику оценивается применительно к вопросу, для которого оно потребовалось.

Таблица 4. Направления и единицы обратной связи

Направление	*Единица проверки*	*Признак выполнения*
Редакторское решение	Записанное решение	Оценка исходного варианта обоснована; действие соответствует ей и выполнено
Содержание	Полный фрагмент	Переданы действия, условия, объекты и числовые значения
Русское выражение	Полный фрагмент	Соблюдены грамматика, ясность отсылок и согласованность обозначений
Обоснование	Записанное решение	Указаны конкретное основание и его связь с действием
Внешняя проверка	Вопрос к источнику	Установлены применимость сведений и результат поиска

По каждой единице проверки преподаватель ставит отметку «выполнено» или «требует доработки» и объясняет её. Для содержания и языка отметка относится к полному фрагменту. Решение и его обоснование оцениваются по конкретной записи. Если внешний источник не требовался, используется отметка «не применяется». В общий балл эти отметки не складываются, чтобы сохранить различия между затруднениями.

Поиск может быть выполнен, даже если точное название функции пока не установлено. Для этого студент должен проверить применимость документации и назвать недостающие данные, например «для окончательного выбора названия требуется версия системы». Запись остаётся открытой до получения этих сведений.

Студент может верно объяснить 勾选数

据, но оставить в итоговом переводе «проверить данные». Тогда преподаватель принимает основание и указывает, что исправление ещё не выполнено. Доработки требуют реализация решения и содержание текста. Если же действие переведено точно, но объяснения нет, формулировка оценивается по тексту, а основание запрашивается отдельно.

В H02 варианты с «батареей» и «аккумулятором» принимаются при условии, что выбранное обозначение последовательно используется во всём фрагменте и местоимения согласованы с ним. Само количество изменений не определяет качества ответа. Завершая проверку, преподаватель сопоставляет записи с текстом и отмечает как невыполненные решения, так и изменения, противоречащие объяснению студента.

Критерии выдаются в начале занятия. Во время разбора H02 студенты сравнивают варианты с «батареей» и «аккумулятором» и определяют, какие изменения зависят от выбора существительного. Затем рассматривают переход от «зарядка будет восстановлена» к «система возобновит зарядку», проверяя синтаксическую роль и управление. Примеры по A03 и H03 обсуждаются после первой сдачи самостоятельной работы.

Следующий комментарий зависит от повторного ответа. Если студент по-прежнему смешивает действие и объект, преподаватель возвращается к схеме событий. Незавершённое согласование требует проверки выбранной русской конструкции. Неясный критерий разбирается на конкретном ответе. По двум сдачам можно установить, что студент доработал и какие места ещё нуждаются в обсуждении.

Обсуждение

У М. Копонен и Л. Салми связанные изменения могли считаться необязательными, если существовало решение, позволявшее их избежать [12, с. 145]. Для учебной обратной связи этого разграничения недостаточно. Например, замена «батареи» на «аккумулятор» допускает альтернативу, но после принятия такой замены нельзя оставить отсылающее к нему «её». В нашем модуле требование единообразия задаётся условием, а конкретное обозначение выбирает студент. Грамматические последствия оцениваются относительно его выбора. По тому же основанию проверяется управление при переходе к «система возобновит зарядку». Так категории необходимости и корректности применяются к решению вместе с его выполнением, а не к изолированным заменам слов.

Направление перевода в рассмотренных курсах различается. У М. Копонен большинство упражнений выполнялось с английского на финский и почти все участники были носителями финского языка [11, с. 5–6]. И. Депратер работала с английско-французским материалом [8, разд. 5]. М. Фланаган и Т. П. Кристенсен: оба задания выполнялись с датского на английский, то есть на второй язык [9, с. 261–262]. Для китайских студентов нашего модуля русский систематически выступает как L2. Поэтому после смыслового решения предусмотрена отдельная проверка русской конструкции, в том числе согласования, референциальных связей, валентности и управления.

Запись решения позволяет сопоставить замысел студента с тем, что получилось в тексте. Если он правильно объяснил действие, но не заменил ошибочный глагол, комментарий должен помочь выполнить уже принятое решение. При этом проверка полного фрагмента сохраняет значение, поскольку удачно разобранный пример не исключает ошибок в других местах.

Помощь в заданиях различается по содержанию. Для H02 предусмотрена схема событий, к которой студент обращается до выбора русской конструкции. Разницу между износом и уровнем заряда поясняют в условии, поскольку без неё нельзя оценить точность перевода. Точное название функции, напротив, оставлено для самостоятельного поиска по документации. Достаточность такой помощи пока не проверена в аудитории.

При пробном проведении модуля предстоит фиксировать время выполнения заданий, использованную помощь и изменения после комментариев. Нужно также сравнить, как преподаватели оценивают одни и те же ответы, особенно факультативные замены и незавершённые связанные правки. Это даст основания для уточнения условий заданий и порядка обсуждения.

Заключение

Предложенный модуль организует работу от оценки отдельных выражений до редактирования полного фрагмента технической инструкции. В центре разбора находится решение студента и его выполнение в тексте. Возможность выбрать другое слово или перестроить предложение сохраняется, но принятый вариант должен быть грамматически завершён. В заданиях это показано на согласовании и референциальной связи, а также на изменениях валентности и управления.

Форма записи и правила обратной связи позволяют преподавателю отдельно рассмотреть основание правки и её результат. Самостоятельная работа продолжает этот

разбор на новых материалах и предусматривает доработку после комментария. Полученная система заданий допускает разные точные формулировки. Насколько предложенный объём работы соответствует 90-минутному занятию и помогает студентам при последующем постредактировании, предстоит установить при апробации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базуева, А. Н. Типология упражнений, направленных на обучение стратегиям перевода англоязычного юридического дискурса / А. Н. Базуева, Н. Н. Сергеева // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 6. – С. 175–181. – URL: https://pedobrazovanie.ru/images/JOURNAL/archive2017/2017-6-tx1c/24.pdf (дата обращения: 10.09.2026).

2. Дорожкина, В. А. Постредактирование машинного перевода в обучении студентов лингвистических специальностей / В. А. Дорожкина, М. А. Ивлева // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2020. – Т. 9, № 33. – С. 38–45. – DOI: 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.33.03. – URL: https://tmhe.spbstu.ru/article/2020.20.4/ (дата обращения: 10.09.2026).

3. Жиляев, А. А. Стратегии обучения постредактированию машинного перевода в подготовке будущих специалистов лингвистического профиля / А. А. Жиляев, Н. В. Попова // Didactica Translatorica. – 2024. – № 2. – С. 22–27. – URL: https://didact-translat.ru/publications/Выпуск%202-2024/Жиляев-1.pdf (дата обращения: 10.09.2026).

4. Малявина, А. Н. Некоторые аспекты преподавания постредактирования машинного перевода / А. Н. Малявина // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2025. – № 2 (85). – С. 181–189. – DOI: 10.26456/vtfilol/2025.2.181. – URL: https://eprints.tversu.ru/id/eprint/14719/ (дата обращения: 10.09.2026).

5. Московская, К. Э. Обучение студентов лингвистического профиля постредактированию машинного перевода / К. Э. Московская // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2022. – Т. 11, № 1. – С. 74–86. – DOI: 10.57769/2227-8591.11.1.07. – URL: https://tmhe.spbstu.ru/userfiles/files/VMP-11-1-2022-74-86-Moskovskaya.pdf (дата обращения: 10.09.2026).

6. Biggs, J. Enhancing teaching through constructive alignment / J. Biggs // Higher Education. – 1996. – Vol. 32, no. 3. – P. 347–364. – DOI: 10.1007/BF00138871. – URL: https://doi.org/10.1007/BF00138871 (дата обращения: 10.09.2026).

7. Cheng, S. 译后编辑教学与译后编辑能力培养：实践、发现与启示 = Обучение постредактированию и развитие компетенции постредактирования: практика, результаты и выводы / 成爽, 张玉双 (S. Cheng, Y. Zhang) // 当代外语研究 = Contemporary Foreign Languages Studies. – 2025. – Vol. 25, no. 4. – P. 182–195. – DOI: 10.3969/j.issn.1674-8921.2025.04.016. – URL: https://www.qk.sjtu.edu.cn/cfls/CN/Y2025/V25/I4/182 (дата обращения: 10.09.2026).

8. Depraetere, I. What counts as useful advice in a university post-editing training context? Report on a case study / I. Depraetere // Proceedings of the 14th Annual Conference of the European Association for Machine Translation. – 2010. – URL: https://aclanthology.org/2010.eamt-1.11/ (дата обращения: 10.09.2026).

9. Flanagan, M. Testing post-editing guidelines: how translation trainees interpret them and how to tailor them for translator training purposes / M. Flanagan, T. P. Christensen // The Interpreter and Translator Trainer. – 2014. – Vol. 8, no. 2. – P. 257–275. – DOI: 10.1080/1750399X.2014.936111. – URL: https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.936111 (дата обращения: 10.09.2026).

10. Guerberof Arenas, A. Machine translation and post-editing training as part of a master's programme / A. Guerberof Arenas, J. Moorkens // The Journal of Specialised Translation. – 2019. – No. 31. – P. 217–238. – DOI: 10.26034/cm.jostrans.2019.184. – URL: https://www.jostrans.org/article/view/7865 (дата обращения: 10.09.2026).

11. Koponen, M. How to teach machine translation post-editing? Experiences from a post-editing course / M. Koponen // Proceedings of the 4th Workshop on Post-Editing Technology and Practice. – 2015. – P. 2–15. – URL: https://aclanthology.org/2015.mtsummit-wptp.1/ (дата обращения: 10.09.2026).

12. Koponen, M. Post-editing quality: Analysing the correctness and necessity of post-editor corrections / M. Koponen, L. Salmi // Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies. – 2017. – Vol. 16. – P. 137–148. – URL: https://lans.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/439 (дата обращения: 10.09.2026).

13. Nicol, D. J. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice / D. J. Nicol, D. Macfarlane-Dick // Studies in Higher Education. – 2006. – Vol. 31, no. 2. – P. 199–218. – DOI: 10.1080/03075070600572090. – URL: https://doi.org/10.1080/03075070600572090 (дата обращения: 10.09.2026).

14. Nitzke, J. Risk management and post-editing competence / J. Nitzke, S. Hansen-Schirra, C. Canfora // The Journal of Specialised Translation. – 2019. – No. 31. – P. 239–259. – DOI: 10.26034/cm.jostrans.2019.185. – URL: https://www.jostrans.org/article/view/7866 (дата обращения: 10.09.2026).

15. O'Brien, S. Teaching post-editing: a proposal for course content / S. O'Brien // Proceedings of the 6th EAMT Workshop: Teaching Machine Translation. – 2002. – P. 99–106. – URL: https://aclanthology.org/2002.eamt-1.11/ (дата обращения: 10.09.2026).

16. Prieto-Velasco, J. A. Matching learning outcomes and assessment criteria in a rubric-based evaluation of a scientific translation course: a meta-assessment study / J. A. Prieto-Velasco, A. Hermán-Carvajal // The Interpreter and Translator Trainer. – 2025. – Vol. 19, no. 2. – P. 197–217. – DOI: 10.1080/1750399X.2025.2491215. – URL: https://doi.org/10.1080/1750399X.2025.2491215 (дата обращения: 10.09.2026).

17. Xiao, Z. 图书翻译项目驱动的译后编辑能力培养模式研究 = Модель развития компетенции постредактирования на основе проектов перевода книг / 肖志清 (Z. Xiao) // 北京第二外国语学院学报 = Journal of

Beijing International Studies University. – 2021. – Vol. 43, no. 5. – P. 38–51. – DOI: 10.12002/j.bisu.353. – URL: https://journal.bisu.edu.cn/CN/10.12002/j.bisu.353 (дата обращения: 10.09.2026).

18. Yamada, M. The impact of Google Neural Machine Translation on Post-editing by student translators / M. Yamada // The Journal of Specialised Translation. – 2019. – No. 31. – P. 87–106. – DOI: 10.26034/cm.jostrans.2019.178. – URL: https://www.jostrans.org/article/view/7859 (дата обращения: 10.09.2026).

R E F E R E N C E S

1. Bazuyeva, A. N., Sergeyeva, N. N. (2017). Tipologiya uprazhneniy, napravlennykh na obucheniye strategiyam perevoda angloyazychnogo yuridicheskogo diskursa = A typology of exercises for teaching translation strategies for English legal discourse. Pedagogical Education in Russia, (6), 175–181. https://pedobrazovanie.ru/images/JOURNAL/archive2017/2017-6-tx1c/24.pdf

2. Dorozhkina, V. A.,Ivleva, M. A. (2020). Postredaktirovaniye mashinnogo perevoda v obuchenii studentov lingvisticheskikh spetsial'nostey = Machine translation post-editing in teaching students of linguistic specialities . Teaching Methodology in Higher Education, 9(33), 38–45. https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.33.03

3. Zhilyayev, A. A., Popova, N. V. (2024). Strategii obucheniya postredaktirovaniyu mashinnogo perevoda v podgotovke budushchikh spetsialistov lingvisticheskogo profilya = Strategies for teaching machine translation post-editing in training future linguistic specialists. Didactica Translatorica, (2), 22–27. https://didact-translat.ru/publications/Выпуск%202-2024/Жиляев-1.pdf

4. Malyavina, A. N. (2025). Nekotoryye aspekty prepodavaniya postredaktirovaniya mashinnogo perevoda = Some aspects of teaching machine translation post-editing. Herald of Tver State University. Series: Philology, (2(85)), 181–189. https://doi.org/10.26456/vtfilol/2025.2.181

5. Moskovskaya, K. E. (2022). Obucheniye studentov lingvisticheskogo profilya postredaktirovaniyu mashinnogo perevoda = Teaching machine translation post-editing to students of a linguistic profile. Teaching Methodology in Higher Education, 11(1), 74–86. https://doi.org/10.57769/2227-8591.11.1.07

6. Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education, 32(3), 347–364. https://doi.org/10.1007/BF00138871

7. Cheng, S., Zhang, Y. (2025). Yihou bianji jiaoxue yu yihou bianji nengli peiyang: Shijian, faxian yu qishi = Post-editing teaching and competence development: Practice, findings and implications]. Contemporary Foreign Languages Studies, 25(4), 182–195. https://doi.org/10.3969/j.issn.1674-8921.2025.04.016

8. Depraetere, I. (2010). What counts as useful advice in a university post-editing training context? Report on a case study. In F. Yvon & V. Hansen (Eds.), Proceedings of the 14th Annual Conference of the European Association for Machine Translation. European Association for Machine Translation. https://aclanthology.org/2010.eamt-1.11/

9. Flanagan, M., Christensen, T. P. (2014). Testing post-editing guidelines: How translation trainees interpret them and how to tailor them for translator training purposes. The Interpreter and Translator Trainer, 8(2), 257–275. https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.936111

10. Guerberof Arenas, A., Moorkens, J. (2019). Machine translation and post-editing training as part of a master's programme. The Journal of Specialised Translation, (31), 217–238. https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2019.184

11. Koponen, M. (2015). How to teach machine translation post-editing? Experiences from a post-editing course. In Proceedings of the 4th Workshop on Post-Editing Technology and Practice (pp. 2–15). Association for Machine Translation in the Americas. https://aclanthology.org/2015.mtsummit-wptp.1/

12. Koponen, M., Salmi, L. (2017). Post-editing quality: Analysing the correctness and necessity of post-editor corrections. Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies, 16, 137–148. https://lans.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/439

13. Nicol, D. J., Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 31(2), 199–218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

14. Nitzke, J., Hansen-Schirra, S., Canfora, C. (2019). Risk management and post-editing competence. The Journal of Specialised Translation, (31), 239–259. https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2019.185

15. O'Brien, S. (2002). Teaching post-editing: A proposal for course content. In Proceedings of the 6th EAMT Workshop: Teaching Machine Translation (pp. 99–106). European Association for Machine Translation. https://aclanthology.org/2002.eamt-1.11/

16. Prieto-Velasco, J. A., Hermán-Carvajal, A. (2025). Matching learning outcomes and assessment criteria in a rubric-based evaluation of a scientific translation course: A meta-assessment study. The Interpreter and Translator Trainer, 19(2), 197–217. https://doi.org/10.1080/1750399X.2025.2491215

17. Xiao, Z. (2021). Tushu fanyi xiangmu qudong de yihou bianji nengli peiyang moshi yanjiu =A study of the training model of post-editing competence driven by book translation projects]. Journal of Beijing International Studies University, 43(5), 38–51. https://doi.org/10.12002/j.bisu.353

18. Yamada, M. (2019). The impact of Google Neural Machine Translation on post-editing by student translators. The Journal of Specialised Translation, (31), 87–106. https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2019.178

УДК 37.015.3:378.147
ББК Ч448.024+Ю962.3 ГРНТИ 15.81.21 Код ВАК 5.3.4

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОТИВАЦИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ДЕТЕРМИНАНТЫ, РИСКИ И ТОЧКИ РОСТА

Шибанкова Люция Ахметовна,
SPIN-код: 7186-6290
кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, Казанский филиал «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», Российская Федерация, г. Казань, luz7@yandex.ru

Прокофьева Елена Николаевна,
SPIN-код: 5954-4685
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Казанский филиал «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», Российская Федерация, г. Казань, elena-kzn@list.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: технические вузы; студенты; подготовка инженеров; учебная мотивация; академическая мотивация; трансформация высшего образования; эмпирические исследования

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме академической мотивации студентов инженерных специальностей в контексте задач технологического суверенитета России и трансформации высшего образования. Актуализируется необходимость выявления детерминант, усиливающих или ограничивающих академическую мотивацию будущих инженеров, а также определение точек роста образовательной среды, способствующих устойчивому развитию мотивации студентов. На основе эмпирического исследования студентов технического вуза (с использованием методик диагностики учебной мотивации, смысложизненных ориентаций, карьерных якорей и личностной адаптивности) проведён анализ положительных и отрицательных связей мотивационной сферы. Выявлены положительные детерминанты (профессиональные мотивы, интернальный локус контроля, якоря «служение» и «интеграция стилей жизни», коммуникативные способности, моральная нормативность) и отрицательные (ограничивающие) факторы (сниженная нервно-психическая устойчивость, мотивы избегания неудач, гендерное рассогласование карьерных ожиданий). Обоснован выбор диагностического инструментария. Определены точки роста образовательной среды технического вуза: переход к «поддерживающей» среде вуза, внедрение психогигиены в учебный процесс, дифференциация траекторий с учётом гендерных различий в карьерных ориентациях, замена оценочной парадигмы на развивающую обратную связь, расширение проектной и внеучебной инженерной активности, а также формирование культуры восстановления.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено при финансовой поддержке Минобрнауки России научной темы «Академическая мотивация учащихся разных ступеней обучения (дошкольники, младшие школьники, средние и старшие школьники, студенты вузов) и факторы ее развития» (FNRE-2026-0002).

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Шибанкова, Л. А. Академическая мотивация будущих инженеров в контексте трансформации высшего образования: детерминанты, риски и точки роста / Л. А. Шибанкова, Е. Н. Прокофьева // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 383–390.

ACADEMIC MOTIVATION OF FUTURE ENGINEERS IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION TRANSFORMATION: DETERMINANTS, RISKS AND GROWTH POINTS

Shibankova Liutsia Akhmetovna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Senior Researcher, Kazan branch “Federal Scientific Center of Psychological and Interdisciplinary Research”, Russian Federation, Kazan

Prokofieva Elena Nikolaevna,
Candidate of Pedagogy, Senior Researcher, Kazan branch “Federal Scientific Center of Psychological and Interdisciplinary Research”, Russian Federation, Kazan

KEYWORDS: technical universities; students; engineering education; learning motivation; academic motivation; transformation of higher education; empirical research

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of academic motivation of engineering students in the context of the tasks of technological sovereignty of Russia and the transformation of higher education. The article highlights the need to identify determinants that enhance or limit the academic motivation of future engineers, as well as identify growth points in the educational environment that contribute to the sustainable development of student motivation. Based on an empirical study of technical university students (using diagnostic techniques for educational motivation, life-meaning orientations, career anchors and personal adaptability), an analysis of the positive and negative connections of the motivational sphere was carried out. Positive determinants (professional motives, internal locus of control, anchors "service" and "integration of lifestyles", communication abilities, moral normativity) and negative (limiting) factors (reduced neuropsychiatric stability, motives for avoiding failures, gender misalignment of career expectations) were identified. The choice of diagnostic tools is justified. The points of growth of the educational environment of a technical university have been identified: the transition to a "supportive" university environment, the introduction of psycho-hygiene into the educational process, the differentiation of trajectories taking into account gender differences in career orientations, the replacement of the evaluation

© Шибанкова Л. А., Прокофьева Е. Н., 2026

paradigm with developing feedback, the expansion of project and extracurricular engineering activities, as well as the formation of a culture of recovery.

ACKNOWLEDGMENTS: This research was carried out with financial support from the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation under the research project "Academic motivation of learners at various educational stages (preschoolers, primary, middle, and high school students, and university students) and factors influencing its development" (FNRE-2026-0002).

FOR CITATION: Shibankova, L. A., Prokofieva, E. N. (2026). Academic Motivation of Future Engineers in the Context of Higher Education Transformation: Determinants, Risks and Growth Points. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 383–390.

Введение

В условиях современного этапа социально-экономического развития Российской Федерации, характеризующегося необходимостью достижения технологического суверенитета, позиционирования важности роли качества в подготовке специалистов для экономики критических и сквозных технологий [6], проблема профессиональной подготовки инженерных кадров приобретает критическое значение. Изменчивость современных вызовов обусловливает необходимость корреляции социально-экономических процессов, модификации институциональной среды, обеспечивающей устойчивость экономической системы [7], необходимость трансформации профессионального образования и изменения содержания и векторов развития высшей школы, задачей которой является профессиональная подготовка человека будущего, готового к профессионализации и социализации в новых условиях функционирования экономики России [9].

Трансформация высшего образования, сопровождающаяся переходом на новую систему высшего образования, обновлёнными федеральными государственными образовательными стандартами, изменениями сроков подготовки по отдельным направлениям и активным внедрением цифровых технологий в образовательный процесс [11], предъявляет повышенные требования к человеческому капиталу обучающихся [10; 1], к их когнитивной сфере и, что особенно значимо, к их мотивационной готовности к длительной, интенсивной и сопряжённой с высокими психоэмоциональными нагрузками учебной деятельности [15].

Парадигма «Индустрия 4.0», характеризующаяся широкомасштабной автоматизацией производственных процессов, повсеместным внедрением систем искусственного интеллекта, пересматривает парадигму образования [4; 5], кардинальным образом трансформирует профессиональный портрет современного инженера [3]. Будущий инженер сегодня должен сочетать фундаментальную теоретическую подготовку с навыками системного анализа, проектным мышлением, компетенциями в области цифрового моделирования и, что принципиально, способностью к непрерывному самообучению на протяжении всего жизненного цикла профессиональной карьеры. Период полураспада инженерных знаний, по оценкам экспертов, сократился до трёх-пяти лет, что императивно требует от специалиста готовности к перманентному профессиональному развитию, повышению квалификации и освоению новых технологических ниш.

Академическая мотивация студентов инженерных специальностей в данных обстоятельствах перестаёт быть сугубо психолого-педагогической проблемой и трансформируется в фактор национальной конкурентоспособности. Как убедительно показано в научных исследованиях [13; 12; 2; 14; 8], автономная (внутренне детерминированная) мотивация, в отличие от внешней (ориентированной на оценки, поощрения или избегание наказаний), обеспечивает более глубокую когнитивную вовлечённость, устойчивость в преодолении учебных затруднений и, в конечном счёте, более высокие академические достижения. Однако остаётся недостаточно изученным вопрос о том, как именно организована мотивационная сфера у студентов технических направлений подготовки, какие личностные детерминанты её усиливают, а какие, напротив, ограничивают, и каким образом образовательная среда вуза может быть спроектирована для оптимального развития и удержания мотивационного потенциала.

Цель исследования – выявление положительных и отрицательных детерминант академической мотивации студентов инженерного вуза и определение на этой основе стратегических рекомендаций по развитию образовательной среды технического университета, обеспечивающих устойчивость академической мотивации.

Методология и методы исследования

Эмпирическое исследование проводилось на выборке студентов технического вуза по направлению подготовки «Инженерное дело, технологии и технические науки». Всего в исследовании принимали участие 368 человек, среди них – 262 юношей и 106 девушек. Большинство респондентов находятся в возрастном диапазоне от 19 до 21

года, обучаются на 2–4 курсах профессиональной подготовки. В основном, у респондентов нет профессионального опыта работы.

Диагностический комплекс формировался исходя из принципа поликонструктности, позволяющего охватить мотивационно-смысловую, ценностно-карьерную и ресурсно-регуляторную сферы личности. Методика диагностики учебной мотивации (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) избрана для дифференциации доминирующих типов мотивов (профессиональных, коммуникативных, мотивов избегания неудач, престижа), что необходимо для выявления соотношения внутренней и внешней регуляции учебной деятельности в инженерной аудитории. Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (СЖО) применён для оценки временной перспективы и локуса контроля, поскольку данные конструкты детерминируют долгосрочную профессиональную настойчивость. Опросник «Якоря карьеры» Э. Шейна (адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова) позволяет верифицировать ценностно-нормативную структуру карьерных ожиданий, рассогласование которой с реальными условиями профессиональной деятельности является доказанным предиктором снижения мотивации и профессионального выгорания. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина использован для оценки нервно-психической устойчивости, коммуникативных способностей и моральной нормативности как базовых психофизиологических ресурсов, опосредующих реализацию мотивационного потенциала в условиях академического стресса.

Результаты

Положительные детерминанты академической мотивации будущих инженеров

Эмпирические данные, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о доминировании профессиональных мотивов в структуре академической мотивации студентов (юноши – M = 3,62; девушки – M = 3,84 по пятибалльной шкале). Указанный факт интерпретируется как сформированность профессиональной идентичности на этапе вузовской подготовки, при которой учебная деятельность воспринимается обучающимися как содержательный этап подготовки к будущей профессиональной деятельности. Положительный характер данной связи обусловлен тем, что профессиональная мотивация обеспечивает смысловую связность между текущими учебными действиями и отдалёнными карьерными целями, что, в свою очередь, повышает толерантность к академическим трудностям.

Анализ смысложизненных ориентаций выявил статистически значимые гендерные различия при общей высокой интернальности. У девушек зафиксированы более высокие показатели по шкале «цели» (28,07), что репрезентирует выраженную ориентацию на долгосрочное планирование профессиональной карьеры и способность к отложенному удовлетворению потребностей. У юношей, напротив, доминирует шкала «процесс» (27,56), отражающая способность получать удовлетворение от текущей учебно-профессиональной деятельности, от решения технических задач и участия в соревновательных практиках.

Показатели по шкалам интернальности у обеих групп оказались высокими. Локус-контроль «жизнь» находится в интервале от 26,60 до 27,53, локус-контроль «Я» – от 18,05 до 18,12. Это практически максимально возможный балл по тесту. Интернальность так тесно связана с мотивацией, скорее всего, потому что студент, который привык связывать свои успехи (или неудачи) с собственными усилиями, а не с везением или строгостью экзаменатора, реже отступает перед трудностями. Студент не ищет оправданий вовне, и вероятность того, что он готов к решению выше. В этом, на наш взгляд, и заключается основной механизм положительного влияния.

Данные по «Якорям карьеры» показали любопытную картину. И у юношей, и у девушек на первом месте – якорь «служение» (6,38 и 6,84 соответственно). То есть для современных будущих инженеров профессия – это не столько способ заработать, сколько социально значимое дело. На втором месте с небольшим отрывом – «интеграция стилей жизни» (6,59 у юношей, 6,84 у девушек). Это отражает вполне прагматичную и здоровую установку: современная учащаяся молодежь не готова приносить в жертву работе семью, хобби или здоровье. Идет поиск баланса, что не говорит о снижении профессиональных амбиций.

Положительный характер данных связей обусловлен тем, что ценностно насыщенные карьерные якоря обеспечивают смысловую устойчивость мотивации при изменениях внешних условий (уровень оплаты труда, престиж профессии на рынке).

Коммуникативные способности на высоком или среднем уровне развития зафиксированы у 70% респондентов, моральная нормативность – у 73%. Данные переменные выполняют буферную функцию, снижая внутриличностные конфликты, связанные с принятием институциональных норм, и обеспечивая успешную кооперацию

в учебных и проектных группах, что создаёт дополнительные положительные подкрепления учебной деятельности.

Отрицательные (ограничивающие) детерминанты академической мотивации будущих инженеров

Наряду с выявленными положительными факторами установлены переменные, ограничивающие мотивационный потенциал студентов. Наиболее значимой из них является сниженная нервно-психическая устойчивость, диагностированная у 46% респондентов (при норме, соответствующей адаптивному типу, лишь у 54%). При этом профессиональные мотивы и показатели интернальности в данной группе остаются на том же высоком уровне, что и у их сверстников с нормативной устойчивостью. Данная констелляция создаёт внутренний мотивационный конфликт: высокий уровень притязаний и убеждённость в личной ответственности за результат сочетаются с объективным дефицитом психофизиологических ресурсов для реализации этих притязаний. Отрицательный характер связи «высокая мотивация – сниженная устойчивость» проявляется в том, что в условиях интенсивных академических нагрузок (экзаменационные сессии, выполнение курсовых проектов в сжатые сроки) данная группа студентов оказывается в зоне повышенного риска эмоционального истощения, что может приводить к парадоксальному снижению мотивации при формально высоких притязаниях.

Мотивы избегания неудач, хотя и не достигают критических значений (юноши – 2,82; девушки – 2,52), тем не менее, присутствуют в мотивационной структуре. В ситуациях жёсткого внешнего контроля (экзамены, публичные защиты, рейтинговые аттестации) данные мотивы актуализируются, смещая фокус с содержательной стороны учебной деятельности (решение технической проблемы как самоценности) на защитную (избегание отрицательной оценки как доминанта поведения). Отрицательный характер данной связи заключается в том, что активация мотивов избегания неудач снижает креативность, провоцирует репродуктивные стратегии учебной работы и повышает вероятность академической нечестности.

Гендерное расхождение в карьерных якорях (доминирование стабильности у девушек и вызова у юношей) создаёт зону потенциального риска. Если профессиональная среда, в которую попадают выпускники, окажется монотонной и лишённой возможностей для профессионального роста, негативные последствия более вероятны для юношей. Если же среда окажется нестабильной и непредсказуемой (частые организационные изменения, отсутствие социальных гарантий), снижение мотивации более вероятно среди девушек. Отрицательный характер данной связи проявляется как отсроченный эффект рассогласования между карьерными ожиданиями, сформированными в период профессиональной подготовки, и реальными условиями инженерной деятельности.

Роль образовательной среды вуза в модернизации мотивационных связей

Целостная совокупность взаимосвязанных элементов образовательной среды – организационно-педагогических условий, стилей педагогического взаимодействия, системы психологической поддержки, внеучебной активности и цифровой инфраструктуры –в своём единстве либо усиливают (модерируют положительно), либо ослабляют (модерируют отрицательно) выявленные связи между личностными детерминантами и академической мотивацией.

Положительные детерминанты (профессиональные мотивы, интернальность, якоря «служение» и «интеграция стилей жизни») могут быть эффективно поддержаны образовательной средой, в которой реализованы: содержательные модули, аутентично связывающие учебный материал с реальными производственными задачами; наставнические программы с участием действующих инженеров-практиков; проектная деятельность, ориентированная на внешнего заказчика. В образовательной среде с доминированием формальных рейтинговых систем, оторванных от профессионального контекста, указанные положительные связи, напротив, ослабевают, поскольку профессионально ориентированный студент не находит подтверждения своим смысловым ожиданиям.

Отрицательные детерминанты (сниженная нервно-психическая устойчивость, мотивы избегания неудач) могут быть компенсированы образовательной средой, предусматривающей: доступную и дестигматизированную психологическую поддержку; обучение техникам саморегуляции в рамках учебных курсов; практику безоценочной обратной связи на этапах промежуточной работы; регламентированные перерывы и пространственные зоны для восстановления. В образовательной среде, игнорирующей психофизиологические ресурсы студентов и построенной на гиперконтроле и соревновательности без поддержки, отрицательные факторы приводят к устойчивому снижению мотивации вплоть до амотивации и профессионального отчуждения.

Из гендерных различий (девушки тяготеют к стабильности, юноши – к вызову) вытекает конкретное требование к вузу: необходима дифференцированная гибкость. Университет должен предлагать альтернативные образовательные траектории. Например, один трек – «стабильность – наставничество – долгосрочные проекты», другой – «вызов – олимпиады – исследования и разработки с элементами соревновательности». Важно, чтобы студент мог выбирать осознанно и при необходимости менять трек. Если же среда унифицирована, не реагирует на разнообразие карьерных ориентаций, часть студентов неизбежно теряет интерес.

Проведённое исследование подтверждает: успешность подготовки инженера и устойчивость его мотивации напрямую зависят от того, как устроена образовательная среда. Это не просто «фон», а активный модератор, который может либо усилить положительные связи, либо, наоборот, превратить их в отрицательные.

Точки роста: от идентификации рисков к проектированию образовательной среды

Выявленные положительные и отрицательные факторы, роль образовательной среды вуза в развитии академической мотивации будущих инженеров позволяют перейти к следующему этапу исследования. В отличие от понятия «риски», которое фиксирует неблагоприятные факторы и возможные негативные последствия, категория «точек роста» ориентирована на выявление тех компонентов среды, которые при целенаправленном изменении способны дать максимальный позитивный эффект при минимальных ресурсных затратах.

На основе эмпирически подтверждённых связей могут быть выделены следующие точки роста образовательной среды технического университета:

Первая точка роста – трансформация философии оценивания. Установленное наличие мотивов избегания неудач у части студентов (особенно у юношей) указывает на то, что традиционная оценочная парадигма с её акцентом на контроль и сравнение активирует защитные стратегии поведения. Точкой роста выступает переход от суммативного оценивания (констатирующего) к формативной обратной связи (развивающей), при которой студент получает информацию не о том, «насколько он хуже или лучше других», а о том, «что именно и как можно улучшить в его работе».

Вторая точка роста – ресурсное сопровождение мотивации. Данные о сниженной нервно-психической устойчивости у 46% студентов показывают, что высокая профессиональная мотивация не подкреплена адекватными психофизиологическими ресурсами. Точкой роста является интеграция в учебный процесс модулей по саморегуляции, стресс-менеджменту и восстановлению, а также создание доступной и дестигматизированной системы психологической поддержки.

Третья точка роста – проектирование образовательных траекторий с учётом различий. Данные показывают: девушкам нужна стабильность и предсказуемость, юношам – вызов и соревнование, что обусловливает необходимость проектирования вариативных треков. Например, один – с акцентом на наставничество, долгосрочные проекты и определённость. Другой – на олимпиады, конкурсы, исследования и разработки. Подчеркиваем важность осознанного выбора самим студентов того или иного трека.

Четвертая точка роста – усиление практико-ориентированных форматов в профессиональной подготовке. Данные сегмента якоря «служение» декларируют запрос «хочу быть полезным». Экскурсии на передовые предприятия, краткосрочные стажировки, проекты для реального сектора экономики, встречи с молодыми инженерами будут укреплять связь между«что я учу» и «что я буду делать». Смысловой мост необходим для положительного роста академической мотивации.

Пятая точка роста – поддержка здоровья и ресурсов студентов. Реализация мер и мероприятий, направленных на минимизацию стресса и восстановление: нормативные перерывы во время и между занятиями, комфортные зоны для неформального общения и отдыха, отдельные модули (темы) по балансу нагрузки и восстановлению в программах воспитательной работы, что в целом есть прямое вложение в устойчивость мотивации.

Выводы и рекомендации

На основе проведённого теоретико-эмпирического анализа, а также с учётом выделенных точек роста могут быть сформулированы следующие выводы, имеющие как научное, так и прикладное значение для проектирования образовательной среды технического университета:

1) Академическая мотивация у будущих студентов имеет профессиональный характер и внутренне обусловлена. Эту мотивацию подкрепляют интернальность (убеждённость, что их успех зависит от них самих) и ценностные якоря – «служение» и «интеграция стилей жизни». С точки зрения долгосрочного развития это самый ценный тип мотивации. Однако, необходимо принимать во внимание, что такие сту-

денты очень чувствительны, не терпят формальности, для них важны реальные задачи и социальная значимость будущей профессиональной деятельности.

2) Установлено наличие разнонаправленных гендерных паттернов в мотивационно-смысловой и карьерно-ориентационной сферах: девушки более ориентированы на целеполагание и стабильность, юноши – на процессуальную вовлечённость и вызов. Образовательная среда вуза, игнорирующая данные различия и предлагающая унифицированные форматы обучения, неизбежно недополучает мотивационный потенциал части студентов, что снижает эффективность профессиональной подготовки в целом.

3) Лимитирующим фактором развития мотивации выступает сниженная нервно-психическая устойчивость у 46% студентов, сочетающаяся с высокими профессиональными притязаниями. Данный феномен свидетельствует о дефиците восстановительных компонентов в среде вуза, которая эффективно «запускает» мотивацию, но не обеспечивает её ресурсного сопровождения, что создаёт риск мотивационного истощения в среднесрочной перспективе.

4) Мотивы избегания неудач, присутствующие в мотивационной структуре студентов (особенно у юношей), при актуализации в стрессовых ситуациях экзаменационного типа снижают качество учебной деятельности и могут провоцировать переход от внутренней мотивации к внешней, защитной по своему генезу. Образовательная среда, построенная на гиперконтроле и соревновательности без поддерживающих механизмов, потенцирует данный переход.

5) Коммуникативные способности и моральная нормативность, развитые на высоком и среднем уровне у большинства студентов (70% и 73% соответственно), выступают буферными переменными, снижающими негативное влияние стрессоров и внутриличностных конфликтов. Данный неиспользуемый ресурс образовательной среды вуза может быть задействован через расширение коллективных проектных и внеучебных форматов, повышающих социальную связанность и принятие институциональных норм.

На основе выявленных детерминант, рисков и выделенных точек роста могут быть предложены следующие стратегические направления развития образовательной среды технического вуза (рекомендации для управленческих решений):

– переход от системы «стресс-тестирования» к системе «конструктивного напряжения с ресурсным сопровождением»; расширение служб психологической поддержки (нормализация обращения к психологу), внедрение регулярного (семестрового) анонимного мониторинга нервно-психической устойчивости с формированием групп риска, включение курсов по саморегуляции и стресс-менеджменту в вариативную часть учебных планов;

– дифференциация образовательных траекторий по критерию карьерных ориентаций; разработка базовых треков, добровольно выбираемых студентом;

– замена оценочного контроля на развивающую обратную связь; увеличение доли безоценочных промежуточных рефлексивных форматов (коллоквиумы, обсуждение черновиков без фиксации оценки, критериально- ориентированное информирование), позволяющее снизить активацию мотивов избегания неудач и сохранить внутреннюю мотивацию в стрессогенных ситуациях экзаменов;

– интеграция восстановительных практик в академический ритм; введение регламентированных перерывов между занятиями достаточной длительности, организация пространственных зон для неформальной коммуникации и отдыха, внедрение образовательных модулей по тайм-менеджменту с акцентом на баланс нагрузки и восстановления;

– расширение проектной и внеучебной инженерной деятельности с опорой на коммуникативные способности и моральную нормативность; предоставление легитимных каналов социально-профессиональной активности: студенческие конструкторские бюро, проекты с реальным сектором экономики, участие в патентной деятельности, волонтёрство по инженерной тематике;

– формирование смысловой связности учебной деятельности с профессиональными задачами; трансляция через гостевые лекции молодых инженеров-лидеров, экскурсии на передовые предприятия и практико-ориентированные курсовые работы примеров инженерных проектов, имеющих общественно значимый эффект (с опорой на карьерный якорь «служение»).

Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что академическая мотивация будущих инженеров представляет собой сложный полидетерминированный феномен, в котором положительные (профессиональные мотивы, интернальность, ценностно-насыщенные карьерные якоря, коммуникативные способности, моральная нормативность) и отрицательные (сниженная нервно-психическая устойчивость, мотивы избегания неудач, гендерное рассогласование карьерных ожиданий) детерминанты находятся в динамическом равнове-

сии. Успешность профессиональной подготовки студента и устойчивость его мотивации в условиях трансформации высшего образования прямо детерминированы параметрами образовательной среды вуза, которая может либо усиливать положительные связи (через аутентичность содержания, поддержку автономии, развивающую обратную связь), либо потенцировать отрицательные (через гиперконтроль, игнорирование ресурса восстановления, унификацию образовательных траекторий). Определение точек роста позволяет перевести диагностическую плоскость (выявление рисков и ограничений) в плоскость проектирования — определение тех компонентов образовательной среды, целенаправленное изменение которых даёт максимальный позитивный эффект. Технологический суверенитет России строится не только на материально-технической базе и инновационных разработках, но и на человеческом капитале — инженерах, чья профессиональная мотивация сформирована, устойчива и ресурсно обеспечена. Задача трансформации высшего образования заключается в целенаправленном проектировании образовательной среды вуза как пространства, в котором профессиональная мотивация не только возникает, но и воспроизводится без истощения, обеспечивая готовность выпускника к непрерывному профессиональному развитию в быстро меняющихся технологических условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блохин, А. Л. Цифровые навыки в развитии человеческого капитала / А. Л.Блохин // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-4. – С. 48–50.

2. Гордеева, Т. О. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов / Т. О. Гордеева, О.А. Сычев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – № 1. – С. 67–87.

3. Закиева, Р. Р. Современные тенденции инженерного образования / Р. Р.Закиева // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2025. – Т. 19. – № 3. – С. 106–114. DOI: 10.57015/issn1998-5320.2025.19.3.10.

4. Лига, М. Б. Парадигма образования в эпоху четвертой промышленной революции / М.Б. Лига, И.А. Щеткина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 1(34). – С. 151–154.

5. Мелёхина, Е.А. Российское высшее инженерное образование в контексте устойчивого развития: ограничения и факторы развития / Е.А. Мелёхина// Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2025. – №2(58). – С. 20–28.

6. Распоряжение Правительства РФ от 20 мая 2023 г. № 1315-р «Об утверждении Концепции технологического развития на период до 2030 г.». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406831204/

7. Скворцова, В. А. Структура институциональной среды: элементы устойчивости и возможности модификации / В.А. Скворцова, А.О. Скворцов, А.А. Скворцова //Научные труды Вольного экономического общества России. – 2023. – Т. 242. – С. 248–268.

8. Терентьев, Е. А. Зачем сегодня идут в аспирантуру. Типологизация мотивов российских аспирантов / Е.А. Терентьев, Н. В. Рыбаков, Б. И. Бедный // Вопросы образования. – 2020. – № 1. – С. 40–69.

9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 23.05.2025) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп. от 29.12.2025). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/38e6fc208f73b94f1595dbebf3aafb62c3f41281/

10. Шибанкова, Л. А. К вопросу об оценке человеческого капитала студентов на этапе профессиональной подготовки / Л. А.Шибанкова, А. А. Твардовская, Е. Н. Прокофьева, А. С. Кац// Перспективы науки и образования. – 2025. – № 6. – С. 80–97. doi.org/10.32744/pse.2025.6.6

11. Шматко, А.Д. Цифровая трансформация образования: тренды и перспективы развития / А. Д.Шматко, А. А. Волкова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – № 6. –С. 139–147. doi:10.24158/spp.2025.6.16

12. Bureau, J.S. Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations / J. S. Bureau, J. L. Howard, J. X. Y. Chong, F.Guay // Review of Educational Research. – 2022. – No. 92(1). – P. 46–72.

13. Deci, E. L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness / E.L. Deci, R.M. Ryan – New York: Guilford Press, 2017.Howard, J. L. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory / J. L. Howard, J.S. Bureau, F.Guay, J.X.Y. Chong, R.M. Ryan // Perspectives on Psychological Science. – 2021. – No. 16(6). – P. 1300–1323.

14. Kazakova, J.The impact of socio-cultural differences on formation of intrinsic motivation: The case of local and foreign students. / J.Kazakova, E. Shastina // Learning and Motivation. – 2019. – Vol. 65. – P. 1–9. DOI: 10.1016/j.lmot.2018.10.001

15. Kolesnikova, E. M. Status of the engineering profession and prospects for professional biography: students' assessment of technical universities / E. M. Kolesnikova, I. A. Kudenko // RUDN Journal of Sociology. – 2026. – Vol. 26, no 2. – P. 455–474.

REFERENCES

1. Blohin, A. L. (2023). Cifrovye navyki v razvitii chelovecheskogo kapitala = Digital skills in human capital development. Problems of modern teacher education, 81-4, 48–50.

2. Gordeeva, T. O., Sychev, O. A. (2017). Motivacionnye profili kak prediktory samoreguljacii i akademicheskoj uspeshnosti studentov = Motivational profiles as predictors of self-regulation and academic success of students. Bulletin of the Moscow University. Episode 14. Psychology,1, 67–87.

3. Zakieva, R. R. (2025). Sovremennye tendencii inzhenernogo obrazovanija = Current trends in engineering education // Human Science: Humanitarian studies, 3, 106–114. DOI: 10.57015/issn1998-5320.2025.19.3.10.

4. Liga, M. B., Shhetkina, I. A. (2021). Paradigma obrazovanija v jepohu chetvertoj promyshlennoj revoljucii = The paradigm of education in the era of the Fourth Industrial Revolution. Baltic Humanitarian Journal, 1(34), 151–154.

5. Meljohina, E. A. (2025). Rossijskoe vysshee inzhenernoe obrazovanie v kontekste ustojchivogo razvitija: ogranichenija i faktory razvitija = Russian higher engineering education in the context of sustainable development: constraints and development factors. Professional education in Russia and abroad, 2(58), 20–28.

6. Rasporjazhenie Pravitel'stva RF ot 20 maja 2023 g. № 1315-r «Ob utverzhdenii Koncepcii tehnologicheskogo razvitijana period do 2030 g.». = Decree of the Government of the Russian Federation dated May 20, 2023 No. 1315-r "On approval of the Concept of Technological Development for the period up to 2030". – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406831204/

7. Skvorcova, V. A.,Skvorcov, A.O., Skvorcova, A.A. (2023). Struktura institucional'noj sredy: jelementy ustojchivosti i vozmozhnosti modifikacii = The structure of the institutional environment: elements of sustainability and possibilities of modification. Scientific papers of the Free Economic Society of Russia, 242, 248–268.

8. Terent'ev, E. A., Rybakov, N. V., Bednyj, B. I. (2020). Zachem segodnja idut v aspiranturu. Tipologizacija motivov rossijskih aspirantov= Why are they going to graduate school today? Typologization of motives of Russian graduate students. Education issues, 1, 40–69.

9. Federal'nyj zakonot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 23.05.2025) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (s izm. idop. ot 29.12.2025) = Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on 05/23/2025) "On Education in the Russian Federation" (as amended and supplemented dated December 29, 2025). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/38e6fc208f73b94f1595dbebf3aafb62c3f41281/

10. Shibankova, L. A., Tvardovskaja, A. A., Prokof'eva, E. N., Kac A. S. (2025). K voprosu ob ocenke chelovecheskogo kapitala studentov na jetape professional'noj podgotovki = On the issue of assessing students' human capital at the stage of professional training. Prospects of science and education, 6, 80–97. doi.org/10.32744/pse.2025.6.6

11. Shmatko, A. D., Volkova, A. A. (2025). Cifrovaja transformacija obrazovanija: trendy i perspektivy razvitija = Digital transformation of education: trends and development prospects. Society: sociology, psychology, pedagogy, 6, 139–147. doi:10.24158/spp.2025.6.16

12. Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., Guay,F. (2022). Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. Review of Educational Research, 92(1), 46–72.

13. Deci, E. L., Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. – New York: Guilford Press, 2017. Howard, J. L., Bureau, J. S.,Guay, F., Chong, J. X. Y., Ryan, R.M. (2021).Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. Perspectives on Psychological Science, 16(6), 1300–1323.

14. Kazakova, J., Shastina, E. (2019). The impact of socio-cultural differences on formation of intrinsic motivation: The case of local and foreign students. Learning and Motivation, 65, 1–9. DOI: 10.1016/j.lmot.2018.10.001.

15. Kolesnikova, E. M., Kudenko, I. A. (2026). Status of the engineering profession and prospects for professional biography: students' assessment of technical universities. RUDN Journal of Sociology, 26, 2, 455–474.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.14
ББК Ч448.024 ГРНТИ 14.35.07 Код ВАК 5.8.7

ОБОГАЩЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА ПРАКТИКАМИ ВЗАИМНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Дроздова Анна Андреевна,
SPIN-код: 8895-1145
старший преподаватель кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования, Сургутский государственный университет, Российская Федерация, г. Сургут; соискатель кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Российская Федерация, г. Челябинск, drozdova_aa@surgu.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; подготовка будущих педагогов; студенты; цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; цифровая готовность; педагогические условия; взаимное обучение; профессиональное взаимодействие; коллаборативная деятельность; наставнические практики; реверсивное наставничество; сетевые профессиональные коммуникации

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема недостаточной реализации потенциала цифровой образовательной среды вуза как пространства профессионального взаимодействия и взаимного обучения будущих педагогов. Цель исследования состоит в теоретическом осмыслении и обосновании данных практик как значимого условия формирования цифровой готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов. Методологическую основу исследования составили системно-деятельностный, информационно-средовой и личностно ориентированный подходы; использовались анализ и обобщение научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ, педагогическое моделирование и систематизация. Установлено, что взаимное обучение обладает существенным педагогическим потенциалом и реализуется через совокупность механизмов, включающую коллаборативную организацию деятельности, сетевые профессиональные коммуникации, наставнические практики и реверсивное наставничество. Показано, что их включение в цифровую образовательную среду вуза способствует развитию всех компонентов цифровой готовности будущих педагогов. Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании взаимного обучения как самостоятельного педагогического условия и в систематизации механизмов его реализации в вузовской среде. Теоретическая значимость состоит в уточнении педагогического смысла взаимного обучения в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов. Практическая значимость связана с возможностью использования полученных результатов при организации профессионально ориентированного взаимодействия студентов в цифровой образовательной среде вуза. Сделан вывод о том, что обогащение этой среды практиками взаимного обучения позволяет перейти от простого владения цифровыми средствами к их осмысленному применению в будущей профессиональной деятельности.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Дроздова, А. А. Обогащение образовательной среды вуза практиками взаимного обучения как условие формирования цифровой готовности будущих педагогов / А. А. Дроздова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 391–398.

ENRICHING THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT WITH PEER LEARNING PRACTICES AS A CONDITION FOR FORMING THE DIGITAL READINESS OF FUTURE TEACHERS

Drozdova Anna Andreevna,
Senior Lecturer of Department of Pedagogy of Vocational and Additional Education, Surgut State University, Russian Federation, Surgut; Applicant of Department of Training Teachers of Vocational Education and Subject Methodologies, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Russian Federation, Chelyabinsk

KEYWORDS: higher education institutions; training of future educators; students; digitalization of education; digital technologies; digital educational environment; digital readiness; pedagogical conditions; peer learning; professional interaction; collaborative activity; mentoring practices; reverse mentoring; networked professional communications

ABSTRACT. The article addresses the problem of the insufficient realization of the potential of the university's digital educational environment as a space for professional interaction and peer learning among future teachers. The purpose of the study is to provide a theoretical interpretation and substantiation of these practices as a significant condition for the formation of future teachers' digital readiness for professional activity. The methodological framework of the study was based on the system-activity, information-environmental, and learner-centered approaches; the methods employed included analysis and synthesis of scholarly literature, comparative analysis, pedagogical modeling, and systematization. The study established that peer learning has substantial pedagogical potential and is implemented through a set of mechanisms including collaborative organization of activities, online professional communication, mentoring practices, and reverse mentoring. It is shown that their integration into the university's digital educational environment contributes to the development of all components of future teachers' digital readiness. The scientific novelty of the study lies in the theoretical substantiation of peer learning

© Дроздова А. А., 2026

as an independent pedagogical condition and in the systematization of the mechanisms of its implementation in the university environment. The theoretical significance of the study lies in clarifying the pedagogical meaning of peer learning in the context of the professional training of future teachers. The practical significance is associated with the possibility of applying the results obtained in organizing professionally oriented interaction among students in the university's digital educational environment. It is concluded that enriching this environment with peer learning practices makes it possible to move from mere command of digital tools to their meaningful application in future professional activity.

FOR CITATION: Drozdova, A. A. (2026). Enriching the University Educational Environment with Peer Learning Practices as a Condition for Forming the Digital Readiness of Future Teachers. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 391–398.

Введение

Проблема и актуальность. В условиях цифровой трансформации образования существенно изменяются не только инструменты организации учебного процесса, но и логика профессиональной подготовки будущего педагога. Сегодня от выпускника педагогического вуза требуется не столько владение отдельными цифровыми сервисами, сколько способность осознанно применять их в решении профессиональных задач, связанных с проектированием цифрового контента, организацией педагогического взаимодействия и сопровождением учебного процесса. Это означает, что формирование цифровой готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов не может быть сведено к освоению набора инструментов или к накоплению фрагментарных технологических умений. Оно предполагает включение студентов в такие формы деятельности, в которых цифровые средства осваиваются в контексте реальных или моделируемых педагогических задач.

В связи с этим меняется и представление о цифровой образовательной среде вуза. Она уже не может рассматриваться исключительно как совокупность платформ, сервисов и электронных ресурсов, обеспечивающих инфраструктуру учебного процесса. В современных условиях она все в большей степени выступает как пространство профессионального взаимодействия, в котором студенты получают опыт совместного обсуждения, проектирования, оценки и апробации образовательных решений. В таких условиях цифровые технологии выступают не внешним дополнением к профессиональной подготовке, а средством педагогического действия, коммуникации и рефлексии.

В логике нашего понимания цифровой образовательной среды особую значимость приобретают практики взаимного обучения. Их ценность состоит в том, что они обеспечивают включение студентов в обсуждение, разработку и оценку образовательных решений, создавая тем самым условия для освоения цифровых педагогических практик в реальном коммуникативном и деятельностном контексте. В результате будущий педагог выступает не только как получатель знаний, но и как активный участник профессионального взаимодействия и совместной деятельности. Это позволяет рассматривать взаимное обучение как значимое условие формирования цифровой готовности будущих педагогов.

Однако потенциал цифровой образовательной среды вуза как пространства взаимного обучения в подготовке будущих педагогов реализуется не в полной мере. Во многих случаях она продолжает использоваться преимущественно как средство размещения учебных материалов, организации контроля и самостоятельной работы студентов, тогда как ее возможности в обеспечении профессионального взаимодействия, совместной разработки образовательных решений и обмена педагогическим опытом остаются недостаточно востребованными. В результате формирование цифровой готовности будущих педагогов нередко сохраняет преимущественно инструментальный характер и не всегда сопровождается приобретением опыта совместного решения профессиональных задач в цифровой среде. Актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью формирования цифровой готовности будущих педагогов в условиях совместной профессионально ориентированной деятельности и недостаточной разработанностью педагогических оснований обогащения цифровой образовательной среды вуза практиками взаимного обучения.

Цель исследования состоит в теоретическом осмыслении и обосновании практик взаимного обучения в цифровой образовательной среде вуза как значимого условия формирования цифровой готовности будущих педагогов.

Задачи исследования:

1. Уточнить педагогический смысл взаимного обучения в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза.

2. Проанализировать основные формы и механизмы взаимного обучения, обеспечивающие включение студентов в совместное освоение цифровых педагогических практик.

3. Раскрыть возможности практик взаимного обучения в формировании мотивационно-ценностного, когнитивно-комму-

никативного и праксиологического компонентов цифровой готовности будущих педагогов.

4. Обосновать значимость обогащения цифровой образовательной среды вуза практиками взаимного обучения как педагогического условия формирования цифровой готовности будущих педагогов.

Обзор литературы по проблеме исследования

В современных педагогических исследованиях цифровая образовательная среда все чаще рассматривается не только как технологическая основа организации учебного процесса, но и как пространство взаимодействия, совместной деятельности и профессионального становления обучающихся [12]. Внимание исследователей смещается от описания ее инструментальных и ресурсных характеристик к анализу тех образовательных возможностей, которые она создает для коммуникации, кооперации, обмена опытом и включения студентов в различные формы совместной деятельности [2; 6; 10]. Такой подход позволяет рассматривать цифровую образовательную среду не просто как инфраструктурное обеспечение профессиональной подготовки, а как значимый фактор организации учебно-профессиональной деятельности, в рамках которой происходят освоение способов решения профессиональных задач и развитие опыта взаимодействия в цифровом формате.

В научной литературе, посвященной организации обучения в цифровой образовательной среде, особое внимание уделяется коллаборативным форматам работы обучающихся. Их специфика связывается не с механическим распределением отдельных заданий между участниками, а с совместным поиском решения, требующим согласования позиций, постоянного взаимодействия и общей ответственности за итоговый результат. Исследователи отмечают, что в таких условиях образовательный продукт возникает как результат коллективного обсуждения, взаимной интеллектуальной поддержки и последовательной доработки общих решений [2; 6; 11; 16]. В контексте подготовки будущих педагогов это особенно значимо, поскольку позволяет рассматривать освоение цифровых педагогических практик как процесс, разворачивающийся в совместной интеллектуальной деятельности, основанной на обсуждении, согласовании решений и коллективной выработке образовательного результата.

Отдельное внимание в научной литературе уделяется взаимному обучению студентов, реализуемому в формате «равный равному». Его сущность заключается в такой организации взаимодействия, в которой студенты становятся не только участниками освоения содержания, но и субъектами его объяснения, обсуждения и оценивания. В подобных практиках важную роль играют обмен способами решения учебных задач, обсуждение возникающих затруднений, взаимная помощь и коллегиальная оценка результатов [7; 8]. Применительно к подготовке будущих педагогов это создает условия для развития навыков профессиональной коммуникации и культуры обратной связи.

Сетевые формы профессионального взаимодействия будущих педагогов целесообразно рассматривать через их участие в профессиональных онлайн-сообществах. Для студентов такие сообщества выступают не только каналом обмена информацией и получения обратной связи, но и средой знакомства с реальными педагогическими практиками [5; 15]. Анализируя примеры применения цифровых инструментов, обсуждая педагогические ситуации и возможные способы решения образовательных задач, будущие педагоги учатся выделять профессионально значимые детали, сопоставлять разные подходы и оценивать их применимость к конкретным условиям обучения. В этом смысле профессиональные онлайн-сообщества могут рассматриваться как ресурс расширения профессионального опыта и формирования представлений о педагогической деятельности в цифровой образовательной среде.

Схожую функцию выполняют наставнические практики. В исследованиях профессионального становления обучающихся наставничество характеризуется как одно «из ключевых направлений в развитии образования» [3, с. 22] и рассматривается как способ сопровождения вхождения студента в профессию. Его ценность заключается в том, что оно позволяет соединить освоение теоретических представлений с обращением к реальным педагогическим ситуациям, профессиональному опыту и практикам решения типичных задач [9]. В условиях цифровой образовательной среды такие формы взаимодействия получают дополнительные возможности: расширяются каналы коммуникации, упрощается доступ к экспертной поддержке, становятся доступными дистанционные консультации, совместное обсуждение материалов и сопровождение студенческих разработок [4; 14]. Для подготовки будущих педагогов это особенно важно, поскольку наставническое взаимодействие помогает соотносить учебный опыт с требованиями современной образовательной практики.

Особый интерес представляет реверсивное наставничество. В отличие от привычной модели, основанной на передаче

опыта от более опытного педагога к начинающему, здесь взаимодействие строится как двусторонний обмен [1; 13]. Студенты могут помогать в освоении новых цифровых инструментов и сервисов, тогда как практикующие педагоги и выпускники вносят в такое взаимодействие знание профессионального контекста, понимание педагогических рисков и способов решения реальных образовательных задач. Подобный формат позволяет объединять технологическую активность обучающихся с практическим педагогическим опытом, создавая тем самым условия для взаимного профессионального обогащения.

Анализ научных работ показывает достаточно подробное описание отдельных форм профессионального взаимодействия обучающихся в цифровой образовательной среде. Однако чаще всего эти формы рассматриваются раздельно – как самостоятельные способы организации учебной активности или профессионального сопровождения. Вопрос о том, каким образом их взаимосвязанная реализация в цифровой образовательной среде вуза влияет на формирование цифровой готовности будущих педагогов, остается раскрытым недостаточно. В меньшей степени прояснен и педагогический потенциал практик взаимного обучения как условия, обеспечивающего включение студентов в совместное освоение цифровых педагогических практик, обмен профессиональным опытом и развитие компонентов цифровой готовности. В этой связи особое значение приобретает рассмотрение практик взаимного обучения не изолированно, а в их связи с возможностями цифровой образовательной среды вуза и задачами профессиональной подготовки будущих педагогов.

Методология и методы исследования

Методологическую основу исследования составили системно-деятельностный, информационно-средовой и личностно ориентированный подходы. Первый позволил рассматривать формирование цифровой готовности будущих педагогов как результат их включения в совместную профессионально ориентированную деятельность; второй – анализировать цифровую образовательную среду вуза как пространство взаимодействия, обмена опытом и освоения цифровых педагогических практик; третий – акцентировать субъектную позицию обучающихся в процессах взаимного обучения и профессионального общения.

В исследовании использовались анализ и обобщение научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ, педагогическое моделирование и систематизация. Ход исследования включал анализ научных работ по проблеме, теоретическое осмысление практик взаимного обучения и последующую систематизацию механизмов их реализации в логике связи с компонентами цифровой готовности будущих педагогов.

Результаты исследования и их обсуждение

Проведенный анализ позволяет рассматривать практики взаимного обучения в цифровой образовательной среде вуза не совокупностью частных приемов организации учебной активности, а значимым педагогическим условие формирования цифровой готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов. Их роль определяется тем, что студенты включаются в совместное освоение цифровых практик, обсуждение и оценку образовательных решений, а также в обмен опытом, значимый для будущей деятельности. В этих условиях цифровая образовательная среда выступает не только как инфраструктурная основа обучения, но и как пространство профессионального взаимодействия, в котором будущий педагог получает опыт сотрудничества, обратной связи, согласования позиций и применения технологий в решении педагогических задач.

Реализация данного педагогического условия обеспечивается не одной отдельной формой работы, а системой взаимосвязанных механизмов, которые придают данной среде характер пространства профессионального взаимодействия. К их числу относятся коллаборативные форматы учебной деятельности, взаимное обучение студентов, сетевые коммуникации, наставнические практики и реверсивное наставничество. В совокупности они создают условия, при которых освоение цифровых технологий перестает быть изолированным индивидуальным процессом и включается в контекст совместного обсуждения, обмена опытом, согласования решений и коллективной выработки педагогически обоснованных способов действия. Именно в таком контексте цифровые педагогические практики приобретают для студентов не формальный, а осмысленный характер.

Коллаборативная организация деятельности занимает в данной системе важное место, поскольку позволяет будущим педагогам включаться в решение общих учебно-профессиональных задач, требующих не только распределения функций, но и согласования позиций, совместного анализа и общей ответственности за результат. В условиях вузовской цифровой среды такая работа осуществляется при проектировании учебных материалов, разработке

фрагментов занятий, обсуждении педагогических кейсов и создании цифровых образовательных продуктов. Технологически она поддерживается средствами коллективной работы: совместными интерактивными досками, облачными сервисами редактирования и хранения материалов, платформами группового проектирования, а также заданиями, предполагающими взаимное комментирование и коллегиальную оценку результатов. Такая организация деятельности делает взаимодействие открытым для наблюдения, обсуждения и последующей корректировки, что усиливает его педагогический потенциал.

Практики взаимного обучения изменяют позицию студента в образовательном процессе. Он выступает не только как обучающийся, осваивающий учебное содержание, но и как участник совместной профессионально ориентированной деятельности. В этой роли студент разъясняет материал, обсуждает педагогические решения, предлагает способы выполнения заданий, оценивает результаты работы других и оказывает им содержательную поддержку. Такая организация взаимодействия развивает профессиональную коммуникацию, формирует готовность принимать и предоставлять обратную связь, укрепляет культуру сотрудничества, основанную на признании ценности общего опыта. При этом цифровая образовательная среда перестает выполнять только организационно-технологическую функцию. Она становится пространством профессионального развития, в котором будущий педагог осваивает способы совместной деятельности, близкие к реальной педагогической практике. Практическая реализация взаимного обучения может включать задания с взаимной оценкой, коллективное обсуждение и рецензирование учебных материалов, проведение студентами мини-консультаций и мастер-классов. Для поддержки этих форм работы используются форумы, чаты, коллективные облачные сервисы и другие цифровые инструменты, позволяющие обсуждать материалы, вносить правки, фиксировать предложения и оценивать результаты совместной работы. В таком виде взаимное обучение приобретает системный характер и становится одним из механизмов обогащения цифровой образовательной среды вуза.

Участие студентов в сетевых профессиональных коммуникациях расширяет возможности взаимодействия за пределы отдельной учебной группы и включает будущих педагогов в более широкое пространство обсуждения образовательных решений. В этой среде студенты знакомятся с различными подходами к организации обучения, наблюдают способы использования технологий в педагогической практике и соотносят предлагаемые решения с конкретными учебными ситуациями. Данное взаимодействие формирует опыт анализа педагогических практик, развивает способность видеть основания принимаемых решений и осмысленно выбирать собственные способы действия. Технологически данное направление поддерживается профессиональными онлайн-сообществами, тематическими форумами, групповыми чатами, а также общими цифровыми пространствами, в которых размещаются, обсуждаются и дорабатываются учебные и методические материалы.

Дополнительные возможности для профессионального взаимодействия создаются в процессе ведения студентами тематических страниц и сообществ в социальных сетях. Публикация материалов, посвященных современным образовательным трендам, цифровым инструментам и опыту их педагогического применения, развивает навыки отбора, интерпретации и представления информации для профессиональной аудитории. Публичное представление и обсуждение цифровых педагогических решений расширяют опыт профессионального высказывания студентов и развивают медиакоммуникативные умения, необходимые для взаимодействия в цифровой образовательной среде. В ходе такой работы будущие педагоги учатся не только демонстрировать созданный продукт, но и аргументировать выбор цифровых инструментов, отвечать на вопросы, принимать замечания и корректировать собственные решения.

Существенную роль в обогащении цифровой образовательной среды вуза выполняют наставнические практики. Они позволяют связать профессиональную подготовку студентов с условиями педагогической деятельности в образовательной организации. Взаимодействие с преподавателями, выпускниками и практикующими педагогами помогает будущим педагогам соотносить учебные представления о цифровых педагогических практиках с реальными задачами обучения, видеть возможности и ограничения конкретных цифровых решений, понимать основания выбора инструментов для организации учебной деятельности.

В этом случае цифровая образовательная среда вуза выступает не только пространством взаимодействия студентов, но и средой профессионального диалога с действующими педагогами. Наставнические практики могут реализовываться через онлайн-консультации, экспертное обсуждение студенческих разработок, сопровождение учебных проектов, дистанционный разбор педагогических ситуаций, комментарии к создаваемым материалам, участие выпуск-

ников в методических встречах и анализе профессионально значимых кейсов. Эти формы работы усиливают практико-ориентированную направленность среды, поскольку переводят освоение цифровых инструментов из технической плоскости в плоскость решения педагогических задач.

Отдельного внимания заслуживает реверсивное наставничество. Его основанием является двусторонний обмен профессионально значимым опытом. Студенты могут предлагать актуальные способы работы с цифровыми сервисами, инструментами визуализации, платформами совместной деятельности и средствами создания учебного контента. Практикующие педагоги, в свою очередь, помогают оценить эти решения с позиции целей обучения, возрастных особенностей обучающихся, логики урока, требований к оцениванию и условий образовательной организации.

Реверсивное наставничество позволяет соединить цифровой опыт студентов с педагогической экспертизой действующих педагогов. Организационно оно может быть представлено совместными методическими лабораториями, консультационными сессиями, воркшопами по освоению цифровых инструментов, обсуждением и доработкой образовательных материалов, а также участием студентов в сопровождении педагогов при выборе и апробации цифровых решений. В результате цифровая образовательная среда вуза приобретает функцию пространства профессионального сотрудничества, в котором будущий педагог осваивает не только инструменты, но и способы их педагогически обоснованного применения.

Рассмотренные механизмы в совокупности обеспечивают формирование всех компонентов цифровой готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов. Включение студентов в коллаборативную деятельность, практики взаимного обучения, сетевые профессиональные коммуникации, наставнические и реверсивно-наставнические формы взаимодействия способствуют укреплению мотивационно-ценностного компонента, поскольку формируют принятие сотрудничества, профессиональной взаимопомощи и ответственного использования цифровых средств как значимых оснований будущей педагогической деятельности. Когнитивно-коммуникативный компонент развивается за счет расширения представлений студентов о цифровых педагогических практиках, освоения способов профессионального общения, анализа и обсуждения образовательных решений, а также накопления опыта медиакоммуникации в цифровой среде. Праксиологический компонент формируется в процессе совместного проектирования, экспертного обсуждения, доработки и применения цифровых инструментов при решении педагогических задач. Тем самым цифровая готовность будущих педагогов развивается не через изолированное освоение отдельных сервисов, а в логике включения обучающихся в разнообразные формы совместной деятельности, профессионального общения и практического действия.

Выводы

Результаты проведенного исследования позволяют рассматривать практики взаимного обучения как важное педагогическое условие формирования цифровой готовности будущих педагогов. Основные выводы по итогам исследования состоят в следующем:

1. Практики взаимного обучения в цифровой образовательной среде вуза следует рассматривать не как совокупность частных приемов организации учебной активности, а как значимое педагогическое условие формирования цифровой готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов. Их педагогический потенциал определяется включением студентов в совместное освоение цифровых практик, обсуждение и оценку образовательных решений, а также в обмен значимым для будущей деятельности опытом.

2. Реализация данного педагогического условия обеспечивается системой взаимосвязанных механизмов, включающей коллаборативную организацию деятельности, практики взаимного обучения, сетевые профессиональные коммуникации, наставнические практики и реверсивное наставничество. В технологическом и организационном плане они поддерживаются средствами коллективной работы, заданиями с элементами взаимного оценивания, сетевыми сообществами, тематическими цифровыми ресурсами, а также форматами взаимодействия студентов с преподавателями, выпускниками и практикующими педагогами.

3. Рассмотренные механизмы в совокупности вносят вклад в формирование всех компонентов цифровой готовности будущих педагогов. Мотивационно-ценностный компонент развивается за счет утверждения ценности сотрудничества, профессиональной взаимопомощи и ответственного использования цифровых средств; когнитивно-коммуникативный – за счет расширения представлений о цифровых педагогических практиках, освоения способов профессионального общения и медиакоммуникации; праксиологический – в процессе совместного проектирования, обсуждения, доработки и применения цифровых инструментов при

решении педагогических задач.

Обогащение цифровой образовательной среды вуза практиками взаимного обучения позволяет перейти от простого владения цифровыми средствами к их осмысленному применению в будущей профессиональной деятельности. Это усиливает практико-ориентированную направленность подготовки будущих педагогов и создает условия для их становления как субъектов профессионального взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амренова, М. М. Практика реверсивного наставничества в подготовке будущих преподавателей среднего профессионального образования / М. М. Амренова // Горизонты образования : материалы VI Международной научно-практической конференции, ориентированной на обсуждение приоритетов Стратегии развития образования РФ на период до 2036 г. с перспективой до 2040 г, Омск, 17–19 апреля 2025 года. – Омск : Омский государственный педагогический университет, 2025. – С. 215–216. – EDN ZRPHTF.

2. Балышев, П. А. О специфике учебной коллаборации как формы педагогического взаимодействия / П. А. Балышев // Молодежь Сибири – науке России : Международная научно-практическая конференция, Красноярск, 27 апреля 2022 года. Т. I. – Красноярск : Сибирский институт бизнеса, управления и психологии, 2022. – С. 51–54. – EDN OOXHUZ.

3. Вакуленкова, М. В. Педагогическое наставничество в профессиональном развитии студентов педагогических вузов и молодых специалистов / М. В. Вакуленкова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89). – С. 22–24. – DOI: 10.24412/1991-5497-2021-489-22-24. – EDN EYYZJT.

4. Горелова, Л. И. Практика реализации технологии педагогического сопровождения профессиональной деятельности преподавателей в цифровом сообществе / Л. И. Горелова, Н. В. Уварина // Высшее образование сегодня. – 2023. – № 3. – С. 80–85. – DOI: 10.18137/RNU.HET.23.03.P.080. – EDN XCDUGI.

5. Идрисова, Ж. В. Развитие навыков сетевого взаимодействия и коллаборации будущих бакалавров с помощью социальных сервисов Web 2.0 как условие активизации познавательной деятельности / Ж. В. Идрисова, Э. Д. Алисултанова, С. Х. Алихаджиев // Научный бюллетень Чеченского государственного университета им. А. А. Кадырова. – 2025. – № 3 (7). – С. 24–29. – DOI: 10.36684/118-2025-3-7-24-29. – EDN OSJIUG.

6. Кобичева, А. М. Коллаборативное обучение как эффективная образовательная технология в вузе / А. М. Кобичева, Т. А. Баранова // Актуальные проблемы науки и практики. – 2023. – № 3 (32). – С. 75–81. – EDN POEWZK.

7. Кохужева, Р. Б. Реализация модели академического тьюторства «равный – равному» в техническом вузе / Р. Б. Кохужева // Высшее образование сегодня. – 2025. – № 5. – С. 87–91. – DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.087. – EDN SKHLBM.

8. Машкин, А. Л. Взаимное обучение преподавателей и студентов по принципу «peer-to-peer learning» / А. Л. Машкин, О. А. Грузинова, Ю. В. Борисов // Социальные и педагогические вопросы образования : сборник материалов Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 12 мая 2020 года. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2020. – С. 71–75. – EDN PAKURI.

9. Напсо, М. Д. Наставничество как образовательно-педагогическая технология / М. Д. Напсо // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2024. – № 2 (103). – С. 311–314. – DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-311-314. – EDN FPXDVX.

10. Панкова, Т. В. Роль коллаборативного обучения в инновационной педагогике / Т. В. Панкова, З. Ж. Жакыпова // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. – 2025. – № 2/3. – С. 516–525. – DOI: 10.33514/1694-7851-2025-2/3-516-525. – EDN VYXIUG.

11. Рафикова, А. С. Подходы к анализу коммуникации в рамках коллаборативного онлайн-обучения / А. С. Рафикова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 6-3 (81). – С. 36–39. – DOI: 10.24412/2500-1000-2023-6-3-36-39. – EDN DUDLQR.

12. Савченков, А. В. Возможности применения цифровых воспитательных технологий в высшем и среднем профессиональном образовании / А. В. Савченков // Инновационное развитие профессионального образования. – 2024. – № 1 (41). – С. 156–162. – EDN SGMJWS.

13. Черниговская, Э. С. Связь поколений в педагогическом образовании: реверсивное наставничество / Э. С. Черниговская // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2023. – № 1. – С. 89–94. – DOI: 10.18101/2307-3330-2023-1-89-94. – EDN DPCSEX.

14. Шляхтина, Н. В. Использование технологии наставничества для сопровождения молодых педагогов / Н. В. Шляхтина // Современное образовательное пространство: вызовы, решения, перспективы : материалы межрегиональной научно-практической конференции, Ярославль, 28–29 ноября 2024 года. – Ярославль : Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования», 2025. – С. 329–334. – EDN QOKMDB.

15. Щевелева, Г. М. Организация сетевых профессиональных коммуникаций педагогов и обучающихся / Г. М. Щевелева, А. Ю. Ащеулов // Межкультурное общение: лингвистические основы и стратегии обучения : материалы международной научно-практической конференции, посвященной 110-летию ФГБОУ ВО Воронежский ГАУ, Воронеж, 01 ноября 2022 года. – Воронеж : Воронежский государственный аграрный университет им. Императора Петра I, 2022. – С. 119–123. – EDN XLEOXQ.

16. Ярцева, Е. Я. Коллаборативное обучение как инструмент развития критического мышления у студентов / Е. Я. Ярцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-1. – С. 341–345. – EDN YIRXOL.

REFERENCES

1. Amrenova, M. M. (2025). Praktika reversivnogo nastavnichestva v podgotovke budushchikh prepodavateley srednego professional′nogo obrazovaniya = The practice of reverse mentoring in the training of future educators for secondary vocational education. *Horizons of education*, 215–216. Omsk: Omsk State Pedagogical University. EDN ZRPHTF.

2. Balyshev, P. A. (2022). O spetsifike uchebnoy kollaboratsii kak formy pedagogicheskogo vzaimodeystviya = On the specifics of educational collaboration as a form of pedagogical interaction. *Youth of Siberia for the science of Russia (vol. I)*, 51–54. Krasnoyarsk: Siberian Institute of Business, Management and Psychology. EDN OOXHUZ.

3. Vakulenkova, M. V. (2021). Pedagogicheskoe nastavnichestvo v professional′nom razvitii studentov pedagogicheskikh vuzov i molodykh spetsialistov = Pedagogical mentoring in the professional development of pedagogical university students and young professionals. *World of Science, Culture, and Education*, *4*(89), 22–24. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-489-22-24. EDN EYYZJT.

4. Gorelova, L. I., Uvarina, N. V. (2023). Praktika realizatsii tekhnologii pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional′noy deyatel′nosti prepodavateley v tsifrovom soobshchestve = Practice of implementing pedagogical support technology for the professional activities of educators in a digital community. *Higher Education Today*, *3*, 80–85. DOI: 10.18137/RNU.HET.23.03.P.080. EDN XCDUGI.

5. Idrisova, Zh. V., Alisultanova, E. D., Alikhadzhiev, S. Kh. (2025). Razvitie navykov setevogo vzaimodeystviya i kollaboratsii budushchikh bakalavrov s pomoshch′yu sotsial′nykh servisov Web 2.0 kak uslovie aktivizatsii poznavatel′noy deyatel′nosti = Developing networking and collaboration skills in future bachelor's students via Web 2.0 social services as a condition for enhancing cognitive activity. *Scientific Bulletin of the A. A. Kadyrov Chechen State University*, *3*(7), 24–29. DOI: 10.36684/118-2025-3-7-24-29. EDN OSJIUG.

6. Kobicheva, A. M., Baranova, T. A. (2023). Kollaborativnoe obuchenie kak effektivnaya obrazovatel′naya tekhnologiya v vuze = Collaborative learning as an effective educational technology in higher education institutions. *Current Problems of Science and Practice*, *3*(32), 75–81. EDN POEWZK.

7. Kokhuzheva, R. B. (2025). Realizatsiya modeli akademicheskogo t′yutorstva «ravnyy – ravnomu» v tekhnicheskom vuze = Implementation of a peer-to-peer academic tutoring model in a technical university. *Higher Education Today*, *5*, 87–91. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.087. EDN SKHLBM.

8. Mashkin, A. L., Gruzinova, O. A., Borisov, Yu. V. (2020). Vzaimnoe obuchenie prepodavateley i studentov po printsipu «peer-to-peer learning» = Peer-to-peer learning between instructors and students. *Social and pedagogical issues in education*, 71–75. Cheboksary: Sreda Publishing House. EDN PAKURI.

9. Napso, M. D. (2024). Nastavnichestvo kak obrazovatel′no-pedagogicheskaya tekhnologiya = Mentoring as an educational and pedagogical technology. *Scientific Notes of Orel State University*, *2*(103), 311–314. DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-311-314. EDN FPXDVX.

10. Pankova, T. V., Zhakypova, Z. Zh. (2025). Rol′ kollaborativnogo obucheniya v innovatsionnoy pedagogike = The role of collaborative learning in innovative pedagogy. *Bulletin of the I. Arabaev Kyrgyz State University*, *2/3*, 516–525. DOI: 10.33514/1694-7851-2025-2/3-516-525. EDN VYXIUG.

11. Rafikova, A. S. (2023). Podkhody k analizu kommunikatsii v ramkakh kollaborativnogo onlayn-obucheniya = Approaches to analyzing communication within collaborative online learning. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, *6-3*(81), 36–39. DOI: 10.24412/2500-1000-2023-6-3-36-39. EDN DUDLQR.

12. Savchenkov, A. V. (2024). Vozmozhnosti primeneniya tsifrovykh vospitatel′nykh tekhnologiy v vysshem i srednem professional′nom obrazovanii = Possibilities for applying digital educational technologies in higher and secondary vocational education. *Innovative Development of Vocational Education*, *1*(41), 156–162. EDN SGMJWS.

13. Chernigovskaya, E. S. (2023). Svyaz′ pokoleniy v pedagogicheskom obrazovanii: reversivnoe nastavnichestvo = Intergenerational connections in pedagogical education: Reverse mentoring. *Bulletin of Buryat State University. Education. Personality. Society*, *1*, 89–94. DOI: 10.18101/2307-3330-2023-1-89-94. EDN DPCSEX.

14. Shlyakhtina, N. V. (2025). Ispol′zovanie tekhnologii nastavnichestva dlya soprovozhdeniya molodykh pedagogov = Using mentoring technology to support young educators. *Modern educational space: Challenges, solutions, and perspectives*, 329–334. Yaroslavl: Institute for Educational Development (State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Yaroslavl Region). EDN QOKMDB.

15. Shcheveleva, G. M., Ashcheulov, A. Yu. (2022). Organizatsiya setevykh professional′nykh kommunikatsiy pedagogov i obuchayushchikhsya = Organizing network-based professional communication among educators and learners. *Intercultural communication: Linguistic foundations and teaching strategies*, 119–123. Voronezh: Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter I. EDN XLEOXQ.

16. Yartseva, E. Ya. (2025). Kollaborativnoe obuchenie kak instrument razvitiya kriticheskogo myshleniya u studentov = Collaborative learning as a tool for developing critical thinking in students. *Problems of Modern Pedagogical Education*, *87-1*, 341–345. EDN YIRXOL.

УДК 378.146+378.147+371.12
ББК Ч448.902.8+Ч448.902.684.3 ГРНТИ 14.35.07 Код ВАК 5.8.2

СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ФОРМИРУЮЩЕГО ХАРАКТЕРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Иманова Ольга Анатольевна,
SPIN-код: 2893-5985
кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский федеральный университет, Российская Федерация, г. Красноярск, romolga66@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; студенты-педагоги; подготовка будущих педагогов; педагогическое образование; комплексное оценивание; образовательные достижения; электронное портфолио; информационные технологии; информационная образовательная среда; образовательные результаты; профессиональные компетенции; критерии оценивания; формирующий характер оценивания

АННОТАЦИЯ. Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования системы оценивания образовательных достижений будущих педагогов в условиях цифровой трансформации высшего образования и усиления роли формирующего оценивания. Проблема исследования заключается в определении теоретико-методологических оснований системы комплексного оценивания формирующего характера образовательных достижений будущих педагогов посредством электронного портфолио в информационно-образовательной среде вуза. Цель исследования состоит в теоретическом и экспериментальном обосновании системы комплексного оценивания формирующего характера образовательных достижений будущих педагогов, реализуемой посредством электронного портфолио, а также в раскрытии его оценочного потенциала в процедурах промежуточного и итогового оценивания. Методологическую основу исследования составили компетентностный, личностно-ориентированный, системно-деятельностный, аксиологический и информационно-средовый подходы. Использован комплекс взаимодополняющих методов исследования: анализ психолого-педагогической литературы и нормативных документов, педагогическое моделирование, педагогический эксперимент, анализ материалов электронных портфолио, экспертная оценка, самооценка, методы математической статистики. В результате исследования разработана система комплексного оценивания формирующего характера образовательных достижений будущих педагогов, основанная на использовании электронного портфолио как средства непрерывной фиксации, презентации (репрезентации), аналитической интерпретации и оценивания образовательных достижений. Обоснована взаимосвязь образовательных результатов, образовательных достижений и профессиональных компетенций, раскрыты функции электронного портфолио в реализации комплексного оценивания формирующего характера, определены принципы функционирования разработанной системы. Научная новизна исследования состоит в развитии научных представлений об оценивании образовательных достижений будущих педагогов в информационно-образовательной среде вуза. Теоретическая значимость исследования заключается в теоретическом и методологическом обосновании системы комплексного оценивания формирующего характера образовательных достижений будущих педагогов посредством электронного портфолио, обеспечивающей интеграцию процедур самооценки, взаимооценки и экспертной оценки в едином оценочном процессе. Практическая значимость определяется возможностью использования разработанной системы при организации промежуточного и итогового оценивания, а также при проектировании процедур государственной итоговой аттестации выпускников педагогических направлений подготовки. Полученные результаты подтверждают, что использование электронного портфолио обеспечивает комплексное оценивание образовательных достижений будущих педагогов, диагностику уровня развития общепрофессиональных и профессиональных компетенций и способствует реализации формирующего оценивания в системе высшего педагогического образования.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Иманова, О. А. Система комплексного оценивания формирующего характера образовательных достижений будущих педагогов посредством электронного портфолио в информационно-образовательной среде вуза / О. А. Иманова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 399–411.

A SYSTEM FOR COMPREHENSIVE ASSESSMENT OF THE FORMATIONAL NATURE OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF FUTURE TEACHERS USING AN ELECTRONIC PORTFOLIO IN THE UNIVERSITY'S INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Imanova Olga Anatolievna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Siberian Federal University, Russian Federation, Krasnoyarsk

KEYWORDS: higher education institutions; student teachers; preparation of future educators; pedagogical education; comprehensive assessment; educational achievements; electronic portfolio; information technologies; information-based educational environment; educational outcomes; professional competencies; assessment criteria; formative nature of assessment

ABSTRACT. The relevance of the study is due to the need to improve the system for assessing the educational achievements of future teachers in the context of the digital transformation of higher education and strengthening the role of formative assessment. The problem of the research is to determine the theoretical and methodological

© Иманова О. А., 2026

foundations of the system of comprehensive assessment of the formative nature of the educational achievements of future teachers through an electronic portfolio in the information and educational environment of the university. The purpose of the study is to theoretically and experimentally substantiate the system of comprehensive assessment of the formative nature of the educational achievements of future teachers, implemented through an electronic portfolio, as well as to reveal its evaluation potential in the procedures of intermediate and final assessment. The methodological basis of the study was made up of competency-based, person-oriented, system-activity, axiological and information-environmental approaches. A set of complementary research methods was used: analysis of psychological and pedagogical literature and normative documents, pedagogical modeling, pedagogical experiment, analysis of electronic portfolio materials, expert assessment, self-assessment, methods of mathematical statistics. As a result of the study, a system of comprehensive assessment of the formative nature of the educational achievements of future teachers was developed, based on the use of an electronic portfolio as a means of continuous recording, presentation (representation), analytical interpretation and assessment of educational achievements. The relationship between educational results, educational achievements and professional competencies is substantiated, the functions of the electronic portfolio in the implementation of comprehensive assessment of a formative nature are revealed, and the principles of functioning of the developed system are determined. The scientific novelty of the study lies in the development of scientific ideas about assessing the educational achievements of future teachers in the information and educational environment of the university. The theoretical significance of the study lies in the theoretical and methodological substantiation of the system of comprehensive assessment of the formative nature of the educational achievements of future teachers through an electronic portfolio, ensuring the integration of self-assessment, peer-assessment and expert assessment procedures in a single assessment process. Practical significance is determined by the possibility of using the developed system when organizing intermediate and final assessments, as well as when designing procedures for state final certification of graduates of pedagogical fields of study. The results obtained confirm that the use of an electronic portfolio provides a comprehensive assessment of the educational achievements of future teachers, diagnoses the level of development of general professional and professional competencies and contributes to the implementation of formative assessment in the system of higher pedagogical education.

FOR CITATION: Imanova, O. A. (2026). A System for Comprehensive Assessment of the Formational Nature of Educational Achievements of Future Teachers Using an Electronic Portfolio in the University's Information and Educational Environment. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 399–411.

Введение

Актуальность данного исследования определяется возрастающими требованиями к качеству подготовки педагогических кадров, необходимостью объективной диагностики готовности выпускников к осуществлению профессиональной деятельности и усилением роли формирующего оценивания в системе высшего образования.

В этих условиях особое значение приобретает совершенствование процедур государственной итоговой аттестации, обеспечивающих не только оценку достигнутых образовательных результатов, но и комплексную диагностику образовательных достижений, отражающих уровень сформированности общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих педагогов. Государственная итоговая аттестация должна быть ориентирована на оценку готовности выпускника к научной и профессионально-педагогической деятельности, способности к рефлексии, самооценке и непрерывному профессиональному развитию в условиях цифровой трансформации образования.

Вместе с тем в практике государственной итоговой аттестации по-прежнему преобладают традиционные средства оценивания (устный экзамен, профессиональные тесты, кейсы, выпускная квалификационная работа), позволяющие достаточно объективно оценить уровень теоретической подготовки студентов. Однако их применение не обеспечивает комплексную диагностику образовательных достижений, отражающих динамику формирования профессиональных компетенций, результаты различных видов учебной, научной и профессиональной деятельности, а также готовность выпускника к осуществлению педагогической деятельности.

Несмотря на то, что представленные формы проведения экзамена, которые позволяют достаточно объективно оценить уровень усвоения студентами большого спектра теоретических знаний, вопросы оценивания уровня развития профессиональных компетенций студентов, т. е. способности и готовности применять эти знания в дальнейшей педагогической деятельности, остаются не до конца разрешенными [13].

Вследствие этого остаются до конца не разрешенными вопросы комплексной оценки образовательных достижений, отражающей динамику формирования профессиональных компетенций, результаты различных видов деятельности и готовность будущего педагога к профессиональной деятельности. Для решения данных вопросов нами сформулирована **проблема исследования**: какие теоретико-методологические основания обеспечивают реализацию системы комплексного оценивания формирующего характера образовательных достижений будущих педагогов посредством электронного портфолио в информационно-образовательной среде вуза?

Цель исследования заключается в теоретическом и экспериментальном обосновании системы комплексного оценивания формирующего характера образовательных достижений будущих педагогов, реализуемой посредством электронного портфолио в информационно-образовательной среде вуза.

Концептуальные и методологические основы исследования

Методологическую основу исследования составила разработанная автором концепция системы комплексного оценивания формирующего характера образовательных достижений будущих педагогов посредством электронного портфолио, основанная на интеграции компетентностного, личностно-ориентированного, системно-деятельностного, аксиологического и информационно-средового подходов.

Компетентностный подход определяет целевые ориентиры оценивания в соответствии с ФГОС ВО «Педагогическое образование» [1] и Профессиональным стандартом педагога[2] через диагностику развития профессиональных компетенций.

Личностно-ориентированный подход обеспечивает субъектную включенность обучающихся в процессы собственного личностного и профессионального развития и оценивания полученныхрезультатов.

Системно-деятельностный ориентирует оценочную деятельность на активное взаимодействие, самооценку, взаимооценку и рефлексию.

Аксиологический раскрывает ценностные основания профессионального становления будущего педагога.

Информационно-средовый определяет возможности электронного портфолио как средства непрерывной фиксации, аналитической интерпретации и комплексного оценивания образовательных достижений в информационно-образовательной среде вуза.

Теоретические положения концепции нашли отражение в системе общих принципов (целенаправленности, индивидуализации, рефлексивности, субъектной включенности обучающихся в планирование и оценивание образовательных результатов) и специфических принципов (диагностичности, комплексности и критериальности), определяющих использование электронного портфолио в комплексном оценивании формирующего характера.

Методы исследования

Для решения поставленной цели использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования. Теоретические методы включали анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы, нормативных документов, моделирование и обобщение отечественного и зарубежного опыта. Эмпирическую основу составили анализ материалов электронных портфолио, продуктов учебной, научной и профессиональной деятельности студентов, педагогический эксперимент, а также процедуры самооценки и экспертной оценки образовательных достижений. Обработка экспериментальных данных осуществлялась с использованием методов математической статистики; для оценки статистической значимости различий применялся парный *t*-критерий Стьюдента.

Теоретические основы исследования

В исследованиях В. А. Болотова, И. А. Вальдмана, Г. С. Ковалевой и М. А. Пинской [18], посвященных развитию национальной системы оценки качества образования, обоснован переход от традиционной модели контроля знаний к комплексной системе оценки образовательных достижений обучающихся, ориентированной на получение объективной информации о качестве образования и поддержку образовательного развития личности.

По мнению авторов, современная система оценивания должна носить комплексный характер, учитывать достигнутые результаты обучения и динамику их изменения, сочетать внешние и внутренние процедуры оценки, использовать разнообразные методы и инструменты оценивания, направленные на фиксацию образовательных достижений в различных видах деятельности обучающихся. В своем исследовании авторы выделяют портфолио как накопительному средству оценивания, позволяет фиксировать индивидуальный образовательного прогресс, отражать образовательную траекторию обучающегося и интегрировать результаты различных видов деятельности. Важным аспектом современной системы оценивания они считают включение процедур самоанализа, самооценки и рефлексии, обеспечивающих активную субъектную позицию обучающегося и по-

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки «Педагогическое образование» (44.03.01) утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. №121 (ред. от 08.02.2021)

[22] Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н). https://base.garant.ru/70535556/ (дата обращения: 20.10.2026).

вышение его ответственности за результаты собственного обучения.

Методологическая и педагогическая значимость данного исследования, проведенного на уровне среднего образования заключается в возможности использования его результатов и в системе высшего образования.

Практическая реализация этих результатов в условиях подготовки будущих педагогов предполагает соответствующую модернизацию содержания и процедур государственной итоговой аттестации, ориентированной как на оценку результатов освоения образовательной программы, так и готовности и способности выпускника направления «Педагогическое образование» к осуществлению профессиональной педагогической деятельности.

Согласно мнению М. А. Антошинцевой [2], М. Е. Бершадского [4], И. В. Гладкой [8], В. А. Далингера [9], Е. А. Ямбурга [23] и многих других авторов, государственный экзамен выпускников направления «Педагогическое образование» должен выстраиваться по тем же основаниям, что и квалификационный экзамен практикующих педагогов, а именно –учитывать их фактические достижения, мотивацию к предстоящей педагогической деятельности, личностное и профессиональное развитие, сформированность профессиональных компетенций и другие значимые характеристики педагога.

Государственная итоговая аттестация – это завершающий этап оценки результатов освоения образовательной программы, который может рассматриваться как интегральный показатель качества подготовки выпускника. Именно на данном этапе осуществляется комплексная оценка достижения выпускником направления «Педагогическое образование» планируемых образовательных результатов и его готовность к осуществлению профессиональной деятельности.

Данный подход соотносится с позицией В. А. Болотова, который рассматривает результаты государственной итоговой аттестации как итоговое выражение качества подготовки выпускников, поскольку отражают эффективность реализации образовательной программы в целом [5].

Вместе с тем анализ научной литературы показывает, что в настоящее время отсутствует общепринятая система показателей, обеспечивающая комплексную оценку профессиональной готовности выпускников педагогических направлений подготовки. Предлагаемые исследователями диагностические модели, как правило, обладают достаточной валидностью, системностью и надежностью, однако нередко характеризуются многоуровневостью, большим количеством оцениваемых параметров и сложностью процедур диагностики. Это существенно затрудняет их практическое использование в процедурах государственной итоговой аттестации, повышает трудоемкость оценочных процедур и ограничивает возможности их широкого внедрения в образовательную практику.

В связи с этим актуальной научно-методической задачей становится разработка системы оценивания, сочетающей комплексность, диагностическую обоснованность и практическую реализуемость. Такая система должна обеспечивать объективную оценку образовательных достижений и уровня развития компетенций выпускников при сохранении технологичности и воспроизводимости оценочных процедур.

Вопросы оценивания образовательных достижений обучающихся педагогических направлений подготовки остается одним из актуальных направлений педагогических исследований. Оценивание образовательных и учебных достижений студентов рассматриваются в работах О. В. Алексеевой [1], О. П. Бурковой [6], О. В. Коршуновой, М. В. Ракиповой [15] и других авторов. Общей тенденцией современных исследований является переход от оценки отдельных результатов обучения к комплексному оцениванию образовательных достижений, отражающих не только уровень освоения образовательной программы, но и динамику личностного и профессионального развития обучающихся.

В рамках исследования проведен сравнительный анализ наиболее распространенных средств оценивания образовательных результатов, применяемых в процедуре государственной итоговой аттестации выпускников педагогических направлений подготовки: устного экзамена, профессионального тестирования, профессионального кейса и выпускной квалификационной работы.

В качестве самостоятельного объекта анализа также рассмотрен электронный портфолио, выступающий современным цифровым оценочным средством, обладающим значительным потенциалом для оценки образовательных достижений будущих педагогов.

Профессиональное тестирование обеспечивает высокий уровень стандартизации и объективности оценочных процедур, позволяет оперативно диагностировать уровень усвоения знаний и отдельных профессиональных умений. Вместе с тем тестовые технологии преимущественно ориентиро-

ваны на проверку когнитивного компонента подготовки и в ограниченной степени позволяют оценить развитие профессиональных компетенций, опыт практической деятельности, рефлексивные способности и индивидуальную образовательную траекторию обучающегося.

Профессиональный кейс ориентирован на выявление способности выпускника использовать свои знания в профессионально ориентированных ситуациях, принимать педагогические решения, анализировать условия профессиональной деятельности и аргументировать собственную позицию. Вместе с тем демонстрируемые в процессе решения кейса аналитические и коммуникативные способности не всегда в полной мере отражают реальный уровень профессионального опыта и готовности обучающегося к осуществлению педагогической деятельности, поскольку оценивание основывается преимущественно на моделируемой, а не на фактически реализованной профессиональной деятельности.

Устный экзамен позволяет оценить уровень теоретической подготовки выпускников, логичность профессионального мышления, способность аргументированно представлять и защищать собственную позицию в условиях непосредственного взаимодействия с государственной экзаменационной комиссией. Однако результаты такого оценивания в определенной степени зависят от случайных факторов (варианта экзаменационного билета, особенностей экзаменационной ситуации, эмоционального состояния выпускника), что может снижать объективность итоговой оценки.

Выпускная квалификационная работа обеспечивает оценку исследовательской подготовки выпускника, его способности самостоятельно анализировать профессиональные проблемы, использовать научные методы исследования, обобщать результаты и разрабатывать практические рекомендации. Вместе с тем данный вид итоговой аттестации отражает преимущественно результаты выполнения одного исследовательского проекта, не позволяя в полной мере оценить динамику профессионального развития обучающегося на протяжении всего периода обучения. Кроме того, в современных условиях дополнительным фактором, влияющим на объективность оценки, становится широкое распространение генеративных технологий искусственного интеллекта, усложняющее установление степени самостоятельности выполнения важных с практической точки зрения элементов исследования.

Электронный портфолио представляет собой интегративное цифровое оценочное средство, который в отличие от традиционных средств государственной итоговой аттестации позволяет оценивать результаты учебной, научной, профессиональной, проектной и иных видов деятельности в их совокупности, прослеживать динамику формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций, а также включать обучающихся в процессы самооценки, взаимооценки и рефлексии. Вместе с тем применение электронного портфолио требует разработки научно обоснованного критериально-диагностического аппарата, обеспечивающего объективную интерпретацию качественных образовательных результатов и их сопоставимость при проведении итогового оценивания.

Проведенный сравнительный анализ показывает, что каждое из рассмотренных средств (устный экзамен, профессиональный тест, профессиональный кейс и выпускная квалификационная работа) обладает собственными дидактическими возможностями и ограничениями.

По нашему мнению, их общим содержательным дефицитом является преимущественная ориентация на оценивание лишь отдельных сторон подготовки выпускника – теоретических знаний, исследовательских умений или способности решать профессиональные задачи в моделируемых ситуациях.

В отличие от представленных средств электронный портфолио способствует фиксации и интеграции результатов различных видов деятельности, отражения динамики личностного и профессионального развития будущего педагога, реализации комплексного оценивания образовательных достижений, обеспечивая, таким образом, достоверную диагностику уровня развития общепрофессиональных и профессиональных компетенций в информационно-образовательной среде вуза.

Следует отметить, что в настоящее время на уровне высшего образования активно используется электронный портфолио, однако оценочный потенциал данного средства как в процессе обучения, так и на государственной итоговой аттестации, как правило, не используется. Позиция большинства вузов заключается в том, что электронный портфолио служит лишь средством фиксации достижений студента, дальнейшая перспектива его применения не включена в зону внимания образовательного процесса [12].

Вопросы использования электронного портфолио на уровне высшего образования представлены в работах российских авторов с различных точек зрения: оценивание учебно-профессиональных достижений бу-

дущих педагогов отражены в публикациях Ж. А. Байтуголовой [3], Е. В. Игониной [10], О. Г. Смоляниновой [19] и др.; применение электронного портфолио при подготовке педагогических кадров - Т. В. Панченко [13], О. Г. Смоляниновой, О. А. Имановой [14], Э. Х. Тазутдиновой [20], Д. В. Шестаковой [21] и др.; электронный портфолио студента рассмотрен как часть информационной среды вуза в работах Л. С. Волканина, А. Ю. Хачая [7], С. В. Ильичевой [11], М. К. Манафова [16] и др.).

Результаты исследования

Экспериментальная работа в рамках исследования проводилась на базе Института педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», где электронный портфолио использовался студентами направления подготовки «Педагогическое образование» на протяжении всего периода обучения, начиная с первого курса и заканчивая процедурами государственной итоговой аттестации.

Прежде чем перейти к качественному и количественному анализу результатов исследования, представляется необходимым уточнить содержание понятия «образовательные достижения». В основу его авторской интерпретации положено определение О. В. Коршуновой и М. В. Ракиповой, согласно которому образовательные достижения обучающихся представляют собой измеримые результаты образовательной деятельности, выявляемые с помощью различных оценочных процедур, направленных на диагностику уровня сформированности знаний, умений, навыков и компетенций в соответствующей предметной или профессиональной области.

В настоящем исследовании образовательные достижения рассматриваются как результаты учебной, профессиональной, научной и иных видов деятельности будущих педагогов, свидетельствующие об уровне развития их общепрофессиональных и профессиональных компетенций и выступающие объектом комплексного оценивания. Электронный портфолио выступает как оценочное средство непрерывной фиксации, презентации (репрезентации), аналитической интерпретации и оценивания образовательных достижений будущих педагогов в информационно-образовательной среде вуза.

В рамках исследования нами разработана и апробирована модель интеграции системы электронных портфолио студентов в информационно-образовательную среду вуза (рис. 1).

Необходимо отметить, что система электронных портфолио в Сибирском федеральном университете реализуется с использованием корпоративного сервиса «МойСФУ» и разработанной нами в рамках исследования информационной системы (ИС) ePorfolio. Доступ к электронному портфолио предоставляется исключительно авторизованным пользователям в соответствии с требованиями законодательства о защите персональных данных.



Рис. 1. Модель интеграции системы электронных портфолио в информационно-образовательную среду вуза (на примере СФУ)

В рамках нашего исследования разработана структурно-содержательная модель системы комплексного оценивания формирующего характера образовательных достижений будущих педагогов посредством электронного портфолио.

В основе реализации данной модели лежит последовательный переход от планируемых образовательных результатов, которые определяются требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования «Педагогическое образование» и Профессионального стандарта педагога, к образовательным достижениям будущих педагогов, фиксируемым в электронном портфолио. Образовательные достижения рассматриваются как результаты учебной, научной и профессиональной деятельности и являются основанием для диагностики уровня развития общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего педагога.

Электронный портфолио способствует непрерывной фиксации, презентации (репрезентации), аналитической интерпретации и оцениванию образовательных достижений обучающихся.

В процессе реализации данной модели с использованием электронного портфолио осуществляются механизмы рефлексии, самооценки, взаимооценки и экспертной оценки, обеспечивающие формирующий характер оценивания и субъектную включенность обучающихся в планирование и оценивание образовательных достижений.

Диагностика уровня развития общепрофессиональных и профессиональных компетенций происходит на основе анализа материалов электронного портфолио (образовательных достижений) в процедуре государственной итоговой аттестации с использованием электронного портфолио в качестве основного оценочного средства. Итогом процедуры ГИА является комплексная оценка готовности выпускника направления «Педагогическое образование» к профессиональной деятельности.

Особенностью разработанной нами модели является наличие двух способов обратной связи, каждый их которых выполняет свою определенную роль в системе подготовки будущих педагогов.

Один из них ориентирован на выявление знаниевых и компетентностных дефицитов и проектирование обучающимся собственной образовательной и профессиональной траектории развития, другой – способствует дальнейшему использованию результатов оценивания для коррекции содержания и организации образовательного процесса (рис. 2).

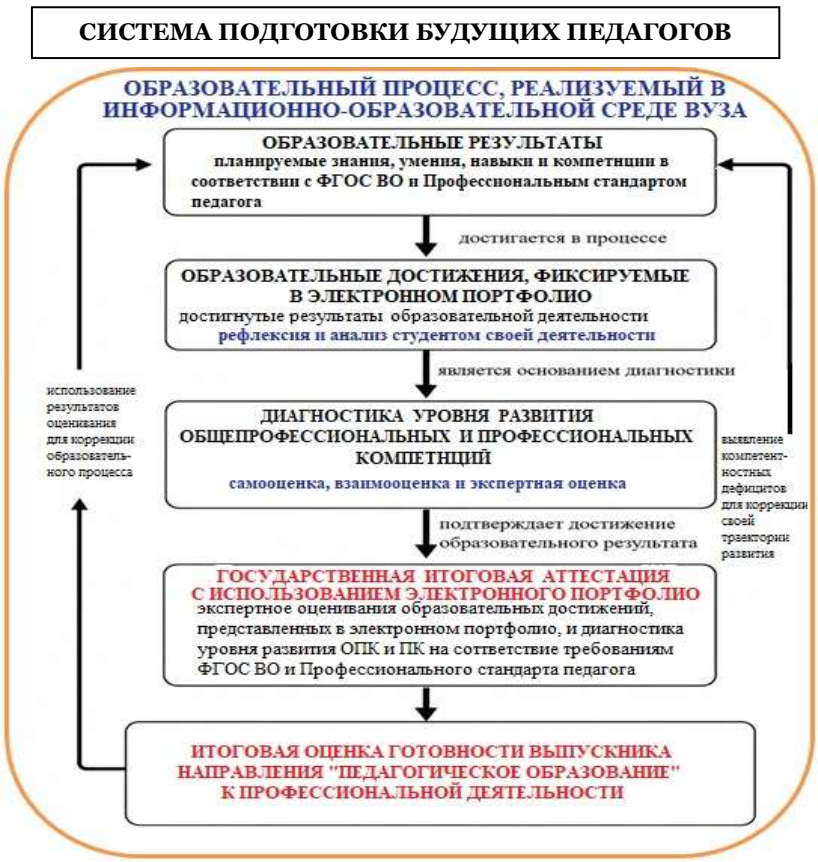


Рис. 2. Модель комплексного оценивания формирующего характера образовательных достижений будущих педагогов посредством электронного портфолио

Важным этапом исследования стала разработка критериально-уровневой основы оценивания образовательных достижений, обеспечивающей диагностику уровня развития общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих педагогов. На основе таксономии образовательных целей Б. Блума [24] разработаны критерии и уровни диагностики общепрофессиональных и профессиональных компетенций. (таблица 1).

Таблица 1. Уровни развития компетенций на основе таксономии Б. Блума

Уровни таксономии	*Уровни развития компетенций*	*Описание уровней развития ОПК и ПК студентов*
Оценка Синтез	Конструктивный (5 баллов)	Студент владеет методами, способами и приемами общепрофессиональной и профессиональной деятельности, направленной на решение нестандартных педагогических задач и готов самостоятельно находить новые нетрадиционные решения
Анализ Применение	Продуктивный (4 балла)	Студент демонстрирует общепрофессиональные и профессиональные компетенции; владеет методами, способами и приемами общепрофессиональной и профессиональной деятельности; умеет находить продуктивные решения основных педагогических задач
Понимание Знание	Репродуктивный (3 балла)	Студент демонстрирует отдельные элементы общепрофессиональных и профессиональных компетенций; знает основные методы, способы и приемы общепрофессиональной и профессиональной деятельности; умеет находить решения основных педагогических задач при наличии заданных типовых условий

Если образовательные достижения, подтверждающие развитие рассматриваемой компетенции, в электронном портфолио отсутствуют, то присваивается 2 балла.

На основании содержательной близости общепрофессиональных и профессиональных компетенций были выделены четыре кластера, отражающие основные направления профессиональной подготовки будущего педагога и использованные в дальнейшем при диагностике образовательных достижений посредством электронного портфолио (таблица 2).

Таблица 2. Кластеры компетенций и их содержание

Кластеры компетенций	*Содержание компетенций*
Кластер 1. Общепрофессиональные	– готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); – готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3); – готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования (ОПК-4); – готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся (ОПК-6)
Кластер 2. Методические и диагностические	– готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1); – способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2); – способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3); – способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета (ПК-4); – способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5); – готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6)
Кластер 3. Проектировочные	– способность проектировать образовательные программы (ПК-8); – способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9); – способность проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10)
Кластер 4. Организационно-исследовательские	– способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7); – готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11);

	– способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12).

В рамках исследования был выделен критерии, направленные на диагностику уровня развития общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих педагогов. Оценивание происходит на основе анализа образовательных достижений в учебной, научной и профессиональной деятельности.

В качестве примера представим фрагмент критериев оценки материалов электронного портфолио (образовательных достижений), используемых в процедуре ГИА для диагностики уровня развития компетенций ОПК и ПК направления 44.03.01 «Педагогическое образование» 2018 – 2022 годов выпуска.

Таблица 3. Образовательные достижения, зафиксированные в электронном портфолио

ОПК и ПК	*Образовательные достижения*		
	Учебные достижения	Профессиональные достижения	Научные
Способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся, ОПК-2	Выполненные задания по дисциплинам: «Педагогика»: - разработка родительского собрания на тему полового воспитания подростков. «Е-портфолио в личностном и профессиональном развитии»: - проект структуры е-портфолио воспитанника детского сада или ученика.	Отчеты по учебной практике: - описание психолого-педагогического портрета воспитанника ДОУ; - построение индивидуальной образовательной программы воспитанника ДОУ с учетом психофизиологических особенностей; - экспертные отзывы (характеристика) с места практики Удостоверения о повышении квалификации.	Статьи, тезисы докладов выступлений на конференциях и семинарах.
Готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса, ОПК-3	Выполненные задания по дисциплинам: «Теория и практика тьюторского сопровождения: - профессионограмма тьютора; - тьюторсто в инклюзивном образовании. «Практикум поликультурной медиации и разработки образовательных ресурсов поликультурного образования»: - разработка проекта работы с одаренными детьми.	Отчет по производственной (педагогической) практике : - результаты изучения особенностей воспитания детей в соответствии с возрастом; - описание особенностей деятельности тьютора в дополнительном образовании; - экспертные отзывы (характеристика) с места практики. Удостоверения о повышении квалификации.	Статьи, тезисы докладов выступлений на конференциях и семинарах
Готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов, ПК-1	Выполненные задания по дисциплинам «Русский язык и литературное чтение» - рефлексия по дисциплине; Дисциплина «Обществознание, естествознание и методика их преподавания»: - карта дидактического анализа урока.	Отчет по производственной (педагогической) практике: - анализ документального знакомства с ОУ. - разработка и проведение мероприятия; - анализ результатов, полученных на практике; - экспертные отзывы (характеристика) с места практики. Удостоверения о повышении квалификации. Дипломы и сертификаты участия в профессиональных олимпиадах и конкурсах.	Статьи, тезисы докладов выступлений на конференциях и семинарах
Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики, ПК-2	Выполненные задания по дисциплинам: «Е-портфолио в личностном и профессиональном развитии»: - эссе «Как я буду использовать электрон-	Отчет по учебной практике: - анализ современных сюжетно-ролевых игр для воспитанников ДОУ; - проведение игры; - анализ авторских практик взаимодействия ;	Отчет по НИР Статьи, тезисы докладов выступлений на конференциях и семинарах, участие в проектах и

	ный портфолио в деятельности тьютора»; Дисциплина «Социальные сервисы, облачные и дистанционные технологии»: - разработка образовательного чат-бота;	- экспертные отзывы (характеристика) с места практики. Отчет по производственной (педагогической) практике: - разработка и проведение занятия; - фото и видео-материалы, подтверждающие реализацию педагогической деятельности; - экспертный отзыв (характеристика) с места практики. Удостоверения о повышении квалификации. Дипломы и сертификаты участия в профессиональных олимпиадах и конкурсах.	грантах. Курсовая работа (материалы по использованию современных средств обучения и диагностики).

Необходимо отметить, что эксперимент по выявлению результативности разработанной нами системы оценивания имел лонгитюдный характер и осуществлялся, начиная с 2016 года, когда впервые электронный портфолио был использован в процедуре государственной итоговой аттестации.

Далее представим часть результатов проведенного нами исследования.

Выделим количественные результаты по первому кластеру компетенций. В качестве примера приведены данные выпусков 2018–2022 гг. (154 поступивших, 137 выпускников), включающие результаты самооценки уровня развития общепрофессиональных компетенций на первом и четвертом курсах, а также экспертной оценки, полученной выпускниками в процедуре государственной итоговой аттестации (табл. 4).

Таблица 4. Результаты самооценки на 1-м и 4-м курсах, экспертной оценки уровня развития компетенций кластера 1

Компетенции	*Самооценка 1 курс (%)*				*Самооценка 4 курс (%)*				*Экспертная оценка (%)*			
	конструкт.	продукт.	репродукт.	отсутств.	конструкт.	продукт.	репродукт.	отсутств.	конструкт.	продукт.	репродукт.	отсутств.
ОПК-1	0	87	13	0	92	8	0	0	93,4	6,6	0	0
ОПК-2	0	0	59,1	40,9	19,7	73,7	6,6	0	14	81	5	0
ОПК-3	0	2	80,5	17,5	45,3	50,4	4,3	0	42,3	57,7	0	0
ОПК-4	0	7,8	92,2	0	69,3	30,7	0	0	72,3	27,7	0	0

Результаты анализа данных и применение парного *t*-критерия Стьюдента выявили статистически значимые различия в самооценке уровня развития ОПК студентов 1-го и 4-го курсов ($p \le 0,05$), что свидетельствует о положительной динамике их развития. При сопоставлении самооценки студентов выпускного курса и экспертной оценки статистически значимых различий не обнаружено ($p > 0,05$), что подтверждает согласованность результатов оценивания.

Далее представим результаты второго кластера методических и диагностических компетенций (табл. 5).

Таблица 5. Результаты самооценки на 1-м и 4-м курсах, экспертной оценки уровня развития компетенций кластера 2

Компетенция	*Самооценка 1-й курс, %*				*Самооценка 4-й курс, %*				*Экспертная оценка, %*			
	конструкт.	продукт.	репродукт.	отсутств.	конструкт.	продукт.	репродукт.	отсутств.	конструкт.	продукт.	репродукт.	отсутств.
ПК-1	0	0	4, 5	95, 5	35	63,5	1,5	0	37,2	62,1	0,7	0
ПК-2	0	0	7,8	92,2	37,2	60,6	2,2	0	38	62	0	0
ПК-3	0	0	5,2	94,8	25,5	70,1	4,4	0	26,3	72,3	1,4	0
ПК-4	0	0	6,5	93,5	16,8	76,6	6,6	0	16,8	78	5,2	0
ПК-5	0	1,3	4,5	94,2	52,6	47,4	0	0	56,9	43,1	0	0
ПК-6	8,4	55,2	36,4	0	92	8	0	0	95,6	4,4	0	0

Достоверность представленных результатов подтверждена статистическим анализом данных по кластеру 2 с использованием парного *t*-критерия Стьюдента. Выявлены статистически значимые различия в самооценке уровня развития компетенций студентов 1-го и 4-го курсов ($p \le 0,05$). При сопоставлении самооценки выпускников и экспертной оценки статистически значимых различий не обнаружено ($p > 0,05$), что свидетельствует о сопоставимости результатов самооценки уровня развития профессиональных компетенций (ПК-1–ПК-6) и экспертной оценки указанных компетенций у той же группы студентов.

Выводы

Таким образом, проведенное исследование подтвердило, что реализация системы комплексного оценивания формирующего характера образовательных достижений будущих педагогов посредством электронного портфолио способствует переходу от оценки итоговых результатов обучения к сопровождению их личностного и профессионального развития на протяжении всего периода обучения, от выявления преимущественно теоретической составляющей подготовки будущих педагогов к оцениванию учебных, научных и профессиональных достижений, и, следовательно, осуществлению достоверной диагностики уровня развития компетенций выпускников.

В таких условиях, электронный портфолио выступает не только средством накопления и представления образовательных достижений, но и основным оценочным средством, обеспечивающим их непрерывную фиксацию, аналитическую интерпретацию и оценивание в информационно-образовательной среде вуза. Использование данного средства способствует интеграции результатов учебной, научной и профессиональной деятельности обучающихся, реализации процедур самооценки, взаимооценки и экспертной оценки, обеспечению преемственности диагностического, промежуточного и итогового оценивания.

Разработанная система комплексного оценивания формирующего характера ориентирована развитие рефлексивно-оценочной деятельности обучающихся и повышение их субъектной включенности в процессы планирования и оценивания образовательных результатов.

Результаты настоящего исследования могут быть внедрены в образовательную практику подготовки педагогов различных профилей, а также использованы в обучении специалистов иных направлений подготовки.

Перспективы дальнейших исследований нам видятся в расширении использования технологий интеллектуальной аналитики образовательных данных для автоматизации экспертной оценки материалов электронных портфолио, совершенствования механизмов мониторинга профессионального развития будущих педагогов в цифровой образовательной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, О. В. Е-портфолио как инструмент оценивания учебных достижений бакалавров педагогики / О. В. Алексеева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 1. – С. 84–86.

2. Антошинцева, М. А. К вопросу о новой модели аттестации учителей русского языка / М. А. Антошинцева, Н. А. Бочарова // Научное мнение. – 2017. – № 4. – С. 102–108.

3. Байтуголова, Ж. А. Дидактические основы оценивания учебных достижений будущих учителей по технологии портфолио : автореф. дис. … канд. пед. наук / Ж. А. Байтуголова. – Бишкек, 2016. – 25 с.

4. Бершадский, М. Е. Национальная система учительского роста: проблемы и предложения / М. Е. Бершадский // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании : сборник материалов VI Всеросс. науч.-метод. интернет-конф. / под общ. ред. С. Ю. Новоселовой. – 2018. – С. 22–36.

5. Болотов, В. А. О построении общероссийской системы качества образования / В. А. Болотов // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 5–11.

6. Бурканова, О. П. Диагностика и оценка образовательных достижений студентов в педагогическом вузе / О. П. Бурканова, О. Е. Янкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – Ч. 1, № 6 (72). – С. 186–189.

7. Волканин, Л. С. Портфолио обучающегося в электронной информационно-образовательной среде / Л. С. Волканин, А. Ю. Хачай // Информатика и образование. – 2016. – № 3. – С. 9–12.

8. Гладкая, И. В. Проектирование экзамена для итоговой аттестации студента бакалавриата в контексте компетентностного подхода / И. В. Гладкая // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2013. – № 3. – С. 132–138.

9. Далингер, В. А. Требования к аттестации учителей математики в условиях действия новых профессиональных стандартов педагога / В. А. Далингер // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 6-1. – С. 60–64.

10. Игонина, Е. В. Портфолио в системе средств оценивания учебно-профессиональных достижений студентов профессионально-педагогических специальностей : автореф. дис. … канд. пед. наук / Е. В. Игонина. – Екатеринбург, 2013. – 28 с.

11. Ильичева, С. В. Автоматизация многокритериального оценивания в слабоструктурированных предметных областях на основе е-портфолио : дис. … канд. техн. наук / С. В. Ильичева. – СПб., 2011. – 121 с.

12. Иманова, О. А. Электронный портфолио в оценивании образовательных достижений студента как педагогическая технология и цифровая база данных / О. А. Иманова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2025. – № 3 (55). – С. 309–324. – URL: http://vestospu.ru/archive/2025/articles/55/19_55_2025.pdf. – DOI: 10.32516/2303-9922.2025.55.19.

13. Иманова, О. А. Электронный портфолио как средство комплексного оценивания образовательных достижений будущих педагогов в информационной среде вуза / О. А. Иманова // Информатика и образование. – 2025. – Т. 40, № 2. – С. 43–56. – DOI: 10.32517/0234-0453-2025-40-2-43-56.

14. Иманова, О. А. Оценивание профессиональных компетенций магистров педагогики средствами электронного портфолио / О. А. Иманова, О. Г. Смолянинова // Информатика и образование. – 2023. – Т. 38, № 1. – С. 45–54. – DOI: 10.32517/0234-0453-2023-38-1-45-54.

15. Коршунова, О. В. Оценивание образовательных достижений студентов вузов в контексте праксеологического подхода / О. В. Коршунова, М. Ш. Ракипова // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 1 (43). – С. 24–38.

16. Манафова, М. К. Формирование профессиональных компетенций магистров педагогического образования с использованием Веб-портфолио : дис. ... канд. пед. наук / М. К. Манафова. – Махачкала, 2020. – 187 с.

17. Панченко, Т. В. Условия внедрения технологии электронного портфолио в контексте требований ФГОС ВО / Т. В. Панченко // Дискуссия. – 2016. – № 9 (72). – С. 82–87.

18. Российская система оценки качества образования: главные уроки / В. А. Болотов, И. А. Вальдман, Г. С. Ковалева, М. А. Пинская // Качество образования в Евразии. – 2013. – № 1. – С. 85–122.

19. Смолянинова, О. Г. Оценивание образовательных результатов в течение всей жизни: электронное портфолио / О. Г. Смолянинова. – Красноярск : Сибирский федеральный ун-т, 2016. – 360 с.

20. Смолянинова, О. Г. Проблемы и перспективы использования технологии е-портфолио в подготовке педагогических кадров / О. Г. Смолянинова, О. А. Иманова // Информатика и образование. – 2012. – № 6. – С. 96–100.

21. Тазутдинова, Э. Х. Учебный портфолио в системе подготовки студента к будущей педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Э. Х. Тазутдинова. – Казань, 2010. – 200 с.

22. Шестакова, Д. В. Портфолио как средство формирования конкурентоспособности будущего специалиста в вузе : дис. ... канд. пед. наук / Д. В. Шестакова. – Калининград, 2012. – 168 с.

23. Ямбург, Е. А. Внедрение профессионального стандарта педагога: необходимость второго шага / Е. А. Ямбург // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 2. – С. 35–43.

24. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives / L. W. Anderson, D. R. Krathwohl, P. V. Airasian, K. A. Cruikshank ; ed. by L. W. Anderson, D. R. Krathwohl. – New York, 2001. – ISBN 080131903X.

REFERENCES

1. Alekseeva, O. V. E-portfolio as a tool for assessing the educational achievements of pedagogy bachelors / O. V. Alekseeva // Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika [Society: Sociology, Psychology, Pedagogy]. – 2016. – No. 1. – P. 84–86.

2. Antoshintseva, M. A. On the issue of a new model for attesting Russian language teachers / M. A. Antoshintseva, N. A. Bocharova // Nauchnoe mnenie [Scientific Opinion]. – 2017. – No. 4. – P. 102–108.

3. Baitugolova, Zh. A. Didactic foundations for assessing the educational achievements of future teachers using portfolio technology : abstract of dis. ... cand. ped. sciences / Zh. A. Baitugolova. – Bishkek, 2016. – 25 p.

4. Bershadskiy, M. E. National system of teacher growth: problems and proposals / M. E. Bershadskiy // Povyshenie kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov v izmenyayushchemsya obrazovanii : sbornik materialov VI Vseross. nauch.-metod. internet-konf. [Professional development of teaching staff in changing education : collection of materials of the VI All-Russian scientific-methodological Internet conference] / pod obshch. red. S. Yu. Novoselovoy. – 2018. – P. 22–36.

5. Bolotov, V. A. On the construction of an all-Russian education quality system / V. A. Bolotov // Voprosy obrazovaniya [Issues in Education]. – 2005. – No. 1. – P. 5–11.

6. Burkanova, O. P. Diagnostics and assessment of educational achievements of students in a pedagogical university / O. P. Burkanova, O. E. Yankina // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki [Philological Sciences. Questions of Theory and Practice]. – 2017. – Pt. 1, No. 6 (72). – P. 186–189.

7. Volkanin, L. S. Student portfolio in the electronic information and educational environment / L. S. Volkanin, A. Yu. Khachay // Informatika i obrazovanie [Informatics and Education]. – 2016. – No. 3. – P. 9–12.

8. Gladkaya, I. V. Designing an exam for the final certification of a bachelor's student in the context of a competency-based approach / I. V. Gladkaya // Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki [Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences]. – 2013. – No. 3. – P. 132–138.

9. Dalinger, V. A. Requirements for the attestation of mathematics teachers in the context of the new professional standards for teachers / V. A. Dalinger // Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya [International Journal of Experimental Education]. – 2016. – No. 6-1. – P. 60–64.

10. Igonina, E. V. Portfolio in the system of tools for assessing the educational and professional achievements of students of professional-pedagogical specialties : abstract of dis. ... cand. ped. sciences / E. V. Igonina. – Yekaterinburg, 2013. – 28 p.

11. Il'icheva, S. V. Automation of multi-criteria assessment in weakly structured subject areas based on e-portfolio : dis. ... cand. tech. sciences / S. V. Il'icheva. – St. Petersburg, 2011. – 121 p.

12. Imanova, O. A. Electronic portfolio in assessing student educational achievements as a pedagogical technology and digital database / O. A. Imanova // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Elektronnyy nauchnyy zhurnal [Bulletin of the Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal]. – 2025. – No. 3 (55). – P. 309–324. – URL: http://vestospu.ru/archive/2025/articles/55/19_55_2025.pdf. – DOI: 10.32516/2303-9922.2025.55.19.

13. Imanova, O. A. Electronic portfolio as a means of comprehensive assessment of educational achievements of future teachers in the university information environment / O. A. Imanova // Informatika i obrazovanie [Informatics and Education]. – 2025. – Vol. 40, No. 2. – P. 43–56. – DOI: 10.32517/0234-0453-2025-40-2-43-56.

14. Imanova, O. A. Assessment of professional competencies of pedagogy masters by means of electronic portfolio / O. A. Imanova, O. G. Smolyaninova // Informatika i obrazovanie [Informatics and Education]. – 2023. – Vol. 38, No. 1. – P. 45–54. – DOI: 10.32517/0234-0453-2023-38-1-45-54.

15. Korshunova, O. V. Assessment of educational achievements of university students in the context of the praxeological approach / O. V. Korshunova, M. Sh. Rakipova // Perspektivy nauki i obrazovaniya [Prospects of Science and Education]. – 2020. – No. 1 (43). – P. 24–38.

16. Manafova, M. K. Formation of professional competencies of masters of pedagogical education using Web-portfolio : dis. ... cand. ped. sciences / M. K. Manafova. – Makhachkala, 2020. – 187 p.

17. Panchenko, T. V. Conditions for the introduction of electronic portfolio technology in the context of the requirements of the FGOS VO / T. V. Panchenko // Diskussiya [Discussion]. – 2016. – No. 9 (72). – P. 82–87.

18. Rossiyskaya sistema otsenki kachestva obrazovaniya: glavnye uroki [Russian education quality assessment system: main lessons] / V. A. Bolotov, I. A. Val'dman, G. S. Kovaleva, M. A. Pinskaya // Kachestvo obrazovaniya v Evrazii [Quality of Education in Eurasia]. – 2013. – No. 1. – P. 85–122.

19. Smolyaninova, O. G. Assessing educational outcomes throughout life: electronic portfolio / O. G. Smolyaninova. – Krasnoyarsk : Siberian Federal Univ., 2016. – 360 p.

20. Smolyaninova, O. G. Problems and prospects of using e-portfolio technology in the training of teaching staff / O. G. Smolyaninova, O. A. Imanova // Informatika i obrazovanie [Informatics and Education]. – 2012. – No. 6. – P. 96–100.

21. Tazutdinova, E. Kh. Study portfolio in the system of preparing a student for future pedagogical activity : dis. ... cand. ped. sciences / E. Kh. Tazutdinova. – Kazan, 2010. – 200 p.

22. Shestakova, D. V. Portfolio as a means of forming the competitiveness of a future specialist in a university : dis. ... cand. ped. sciences / D. V. Shestakova. – Kaliningrad, 2012. – 168 p.

23. Yamberg, E. A. Implementation of the professional standard for teachers: the need for a second step / E. A. Yamberg // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. – 2016. – Vol. 21, No. 2. – P. 35–43.

24. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives / L. W. Anderson, D. R. Krathwohl, P. V. Airasian, K. A. Cruikshank ; ed. by L. W. Anderson, D. R. Krathwohl. – New York, 2001. – ISBN 080131903X.

УДК 378.146
ББК Ч448.902.8 ГРНТИ 14.35.07 Код ВАК 5.8.7

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СРЕДСТВ ОЦЕНИВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РЕШЕНИЮ РЕАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ В УСЛОВИЯХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Пешкова Ирина Александровна,
SPIN-код: 3396-5887
кандидат педагогических наук, доцент кафедры анатомии и физиологии, Воронежский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Воронеж, irina.peshkova.i@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; студенты-педагоги; подготовка будущих педагогов; образовательный процесс; образовательные программы; демонстрационный экзамен; демоэкзамен; защита проекта; здоровьесберегающая компетентность; здоровьесберегающая образовательная среда; итоговая аттестация; оценка компетентности; промежуточная аттестация; реальные профессиональные задачи; средства оценивания; образовательные результаты; тестирование; устный экзамен; формы контроля; проверка знаний

АННОТАЦИЯ. В статье представлен анализ востребованных средств оценивания результатов образовательных программ педагогических вузов. Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов стремительно модифицирует содержание, управление, подходы к результатам педагогического образования, что, в первую очередь, затрагивает систему оценивания и аттестационные процедуры. Демонстрационный экзамен как современная форма аттестации готовности будущего специалиста к решению реальных профессиональных задач, становится неотъемлемым средством оценки сформированных компетенций будущего педагога. Методологическая основа исследования представлена компетентностным подходом. В качестве методов исследования используется анализ, синтез и интерпретация результатов теоретического исследования литературных источников, нормативно-правовых документов, а также качественная и количественная оценка данных анкетирования, полученная а процессе работы. На основе полученных данных, автором представлены результаты сравнительного анализа основных средств контроля и аттестации будущих педагогов: тестирование, устный экзамен, защита проектов, демонстрационный экзамен – распространенность устного экзамена и тестирования определяется доступностью и проверенностью, однако, в аспектах компетентностного подхода, затруднена качественная оценка компетентности. Представлена перспективная роль демонстрационного экзамена на примере оценивания здоровьесберегающей компетентности будущего педагога. Материалы статьи позволяют переосмыслить подходы и технологии к аттестации будущих педагогов и внедрять в образовательный процесс демонстрационный экзамен как объективную форму качественного оценивания.

БЛАГОДАРНОСТИ: работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026-0002).

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Пешкова, И. А. Сравнительный анализ средств оценивания готовности будущего педагога к решению реальных профессиональных задач в условиях здоровьесберегающей образовательной среды / И. А. Пешкова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 412–423.

COMPARATIVE ANALYSIS OF ASSESSING THE READINESS OF FUTURE TEACHERS TO SOLVE REAL PROFESSIONAL PROBLEMS IN A HEALTH-SAVING EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Peshkova Irina Aleksandrovna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Anatomy and Physiology, Voronezh State Pedagogical University, Russian Federation, Voronezh

KEYWORDS: pedagogical universities; student teachers; training of future educators; educational process; educational programs; demonstration exam; project defense; health-promoting competence; health-promoting educational environment; final assessment; competence assessment; interim assessment; real-world professional tasks; assessment tools; educational outcomes; testing; oral exam; forms of assessment; knowledge verification

ABSTRACT. The article presents an analysis of the most popular means of evaluating the results of educational programs at pedagogical universities. The competency-based approach to training future teachers is rapidly modifying the content, management, and approaches to the results of pedagogical education, which primarily affects the evaluation system and certification procedures. The demonstration exam, as a modern form of certification of a future specialist's readiness to solve real professional tasks, has become an integral means of evaluating the competencies of a future teacher. The methodological basis of the study is represented by a competence-based approach. The research methods include analysis, synthesis, and interpretation of the results of theoretical research of literary sources and regulatory documents, as well as qualitative and quantitative assessment of the survey data obtained during the research process. Based on the obtained data, the author presents the results of a comparative analysis of the main means of controlling the certification of future teachers: testing, oral exams, project defense, and demonstration exams. The prevalence of oral exams and testing is determined by their accessibility and reliability, but the qualitative assessment of competence is challenging in the context of the competence-based ap-

© Пешкова И. А., 2026

proach. The article presents the promising role of a demonstration exam in assessing the health-saving competence of future teachers. The article's materials allow us to rethink approaches and technologies for the certification of future teachers and introduce a demonstration exam as an objective form of quality assessment into the educational process.

ACKNOWLEDGMENTS: This work was carried out with financial support from the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of a state assignment in the field of science (project number OTGE-2026-0002).

FOR CITATION: Peshkova, I. A. (2026). Comparative Analysis of Assessing the Readiness of Future Teachers to Solve Real Professional Problems in a Health-Saving Educational Environment. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 412–423.

Введение

Коренные изменения последнего десятилетия в социально-экономическом, политическом, технико-технологическом ключе наращивают потребность в системе подготовки компетентных специалистов, способных оценивать потребности рынка и гибко соответствовать его запросу. Стремительное развитие технологий, искусственного интеллекта, цифровизации, регрессивный настрой демографической ситуации – обуславливает необходимость целенаправленных, системных и управляемых изменений в образовании, обеспечивающих страну квалифицированными кадрами, которые формируют её экономический суверенитет. Модернизация образования направлена на решение широкого круга задач: улучшение образовательных систем на всех её уровнях в соответствии с современными тенденциями, укрепление образовательных организаций, а также обеспечение технологического лидерства и социальной справедливости – всё это неуклонно оказывает влияния на изменения в системе подготовки педагогических кадров[1]. Компетентностный подход, на который опирается система образования в нашей стране со второго десятилетия XXI века, привел к различным структурным и содержательным изменениям в высшем педагогическом образовании, однако, система оценивания будущих педагогов до сих пор, не теряя своей актуальности, представляет интерес среди педагогов-практиков и исследователей и требует комплексного рассмотрения, в виду особенностей содержания и характера деятельности. К основным мероприятиям Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года относится решение задачи совершенствования системы оценки качества подготовки будущих педагогов через внедрение профессионального (демонстрационного) экзамена как обязательной формы аттестации и комплексного оценивания результатов освоения образовательных программ. Применение демонстрационного экзамена как формы промежуточной и итоговой аттестации позволяет решить проблему объективной оценки уровня сформированных компетенций благодаря специфике содержания заданий и их выполнения, требующей от выпускника демонстрации всего комплекса сформированных качеств, необходимых для решения профессиональных задач [2] .Однако существуют и другие контрольные средства, используемые для оценки готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях современного образовательного процесса.

Целью настоящей статьи является обоснование демонстрационного экзамена как наиболее объективной формы аттестации и комплексного оценивания готовности будущего педагога к решению реальных педагогических задач на примере здоровьесберегающей компетентности.

Теоретико-методологической основой исследования выступили теоретические основы измерения качества результатов высшего педагогического образования и его оценка. Для достижения поставленной цели был использован анализ и синтез литературных источников по проблеме оценки результатов образования, изучение нормативно-правовых документов современного образования и истории становления оценивания образовательных результатов, анкетирование с последующим анализом результатов опроса опыта работы педагогических вузов в аттестационных процедурах.

Результаты исследования и обсуждение

В педагогической науке к настоящему времени накоплен весомый базис фундаментальных и прикладных результатов исследований по проблеме оценивания компетенций будущих специалистов в системе

[1] Постановление от 14 марта 2025 г. № 49-СФ «О стратегических направлениях развития образования в Российской Федерации в условиях современных вызовов». URL: https://sh6-minusinsk-r04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/Postanovlenie_SF_FS_RF_ot_14.03.2025_N_49_SF_O_strategichesk.pdf (дата обращения: 21.06.2026)

[2] Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации №1688-р от 24 июня 2022 г.). URL: https:// http://government.ru/docs/all/141781/ (дата обращения: 21.05.2026).

образования: процесс управлении качеством образования и контроля его результатов деятельности (А. Г. Бермус, В. А. Болотов, В. И. Звонников, Л. В. Ишкова, В. В. Сериков, Т. И. Шамова и др.); вопросы мониторинга и качества образования (В. И. Андреев, Г. С. Ковалева, М. И. Кузнецова, С. В. Иванова, Т. В. Третьякова и др); разработка моделей и подходов к оценке содержания профессиональной готовности компетентных специалистов (С. Н. Белова, О. В. Галустян, В. В. Гриншкун, Н. В. Чекалева и др.); теоретико-методологическая база исследований в системе независимой оценки квалификаций как результата образовательных программ и требований профессиональных стандартов (С. А. Ефимова, А. А. Малыгин, Т. В. Семенова, А. А. Факторович и др.); исследования направленные на интенсификацию и валидность образовательных измерений, наполняются психолого-педагогическими диагностиками и подкрепляются математическими доказательными результатами (М. Ю. Демидова, Е. Ю. Карданова, Г. С. Н. Н. Найденова, А. Г. Шмелев и др.).

Научный вклад исследовательских, учебно-методических сообществ и отдельных ученых и практиков по актуализации, обновлению и систематизации контрольно-оценочных средств носит фрагментарный характер и, как следствие, не приносит системных изменений в значимости аттестационных испытаний. Обратимся к одной из наиболее распространённой форме контроля для оценивания готовности будущего специалиста – государственный экзамен в системе итоговой аттестации. Назначением данной формы контроля является выявление уровня сформированности необходимых для профессиональной деятельности компетенций выпускника, установленными образовательной программой. Согласно ФЗ № 273 от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» целью итоговой аттестации является определение соответствия результатам освоения обучающимися основных образовательных программ требованиям федерального государственного образовательного стандарта[1]. Для оценки уровня компетенций, к которым относятся универсальные, профессиональные и общепрофессиональные – традиционные формы и методы проведения оценочных процедур некорректны требованиям к результатам современного образования и расширения компетенций выпускника.

Контрольно-оценочные процедуры в системе высшего педагогического образования с переходом на компетентностный подход стали претерпевать сложности в оценивании сформированности будущих педагогов. Однако, стоит отметить исторические предпосылки затруднений, связанных с оцениванием результатов высшего образования в России.

В начале XVIII века в обязанности учителя было введено оценивание учеников по двум критериям «лениво» и «прилежно» [2]. Позже М.В. Ломоносовым было предложено выставление оценок в буквенной форме, что отражено в документе «Регламент Академической гимназии»: «…Перед экзаменом для каждого класса должна быть составлена общая табель за все полугодие, чтобы экзаменаторы могли разом обозреть способности, прилежание и поведение каждого школьника, по следующей форме. Число означает, сколько раз в течение полугодия ученик выполнил то, что ему полагалось, и чего он не выполнил. Затем каждому гимназисту задаются вопросы, в особенности из книг, из которых он что-либо заучивал наизусть или которые толковал учитель. В заключение задаются краткие переводы или сочинения, в зависимости от особенностей каждого класса. О том, как кто выдержал испытание, записывается в особую экзаменаторскую табель. После экзамена месячные табели сопоставляются с экзаминаторскими. Соответственно способностям, гимназисты должны переводиться из низших классов в высшие, или из высшего класса производятся в студенты для слушания лекций у профессоров…»[2]. Таким образом, в данный период зарождается педагогический подход, подтвержденный нормативными документами к контрольно-оценочной деятельности, что является важным шагом в системе образования.

В XIX веке – начало зарождения научной педагогической мысли, появляются общие основания и подходы к оцениванию. Министерством народного просвещения разработан единый подход к оцениванию (применяется четырехбалльная система успехов учеников, позже сменяется на двенадцатибалльную), что зафиксировано в распоряжении 1818 г3. Позже система бал-

[1] Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=mpzow53eie640508346 (дата обращения: 10.04.2026).

[2] Проект регламента Академической гимназии. – 501с. URL: https://feb-web.ru/feb/lomonos/texts/lo0/lo9/lo9-477-.htm (дата обращения: 11.06.2026).

[3] Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 1. Царствование императора Александра I. 1802-1825. — СПб.: Тип. Императ. акад. наук, 1864. 1818. Начертание подробнейших правил касательно испытаний в таких учебных заведениях, коих воспитанники при выпуске имеют право на получение классного чина // Журн. Деп. Нар. Просв. 1821. Февраль. Правила. URL: https:// docs.historyrussia.org/ru/nodes/426387?ysclid=mr3evfgcmo849061816 (дата

лов менялась на шестибалльную (0, 1, 2, 3, 4, 5) и далее 115-балльную, однако, не получила широкого распространения, в силу своей сложности перевода количественных значений в качественные. Споры по бальной системе оценивания велись на протяжении всего периода, как отмечал К.Д. Ушинский «…баллы в виде цифр должны быть навсегда заменены подробными письменными замечаниями, касающимися поведения и успехов ученика», что является неоспоримым фактом дискуссий о качественном или количественном оценивании результатов образования [15, С. 58]. Несмотря на критику бальной системы оценивания в конце рассматриваемого исторического периода начали применять четырехбалльную систему.

Обращаясь к опыту высшего образования, университеты обладали автономией в установлении системы оценивания. По ряду архивных документов (экзаменационные листы и ведомости, дипломы, аттестаты и ведомости успеваемости) университетское образование придерживалось трёхбалльной системой оценивания. Кроме того, имеются сведения о выставлении «зачет», «незачет» по ряду дисциплин [11].

С вступлением образования в эпоху XX века набирает популярность такие педагогические измерения как тест, частично заимствованный из зарубежных образовательных систем. Данная диагностика оценивания личностных и образовательных результатов признавалась объективным методом как педагогами, так и психологами (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. П. Нечаев и др.), однако к середине периода, после критики педологии, постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» тесты признали как метод дискриминирующий учащихся в силу своей буржуазной природы[1]. Школьное и высшее образование в системе оценивания придерживались пятибалльной системы, но также был предусмотрен и безоценочный бал («зачтено», «незачтено»). Как отмечает Е. Л. Болотова система оценивания, цифровая или словесная, лишь определяла положительный или отрицательный характер результатов образования, которые необходимы были для отчетности, однако, отсутствие содержательной характеристики каждого бала приводила к неразвитию системы оценивания, опирающаяся на принципах сопоставимости и объективности [1]. В исследованиях А.А. Малыгина подробно рассмотрена проблема оценивания в историческом развитии отечественного образования, исследователь обращает внимание на то, что «…на протяжении всего двадцатого столетия государство контролирует вопросы оценивания успеваемости обучающихся в школе и в высших учебных заведениях, определяя регламенты, условия, порядки, периодичность выставления оценок. Отметки, рассматриваемые как условно-формальное отражение оценочного процесса, кроме рычага психологического и педагогического воздействия на обучающихся, обладают еще и юридической силой…» [8, С.5]. Конец XX ознаменовывается новыми подходами не только к содержанию образования, но и его оцениванию, что задаёт теоретико-методологическое направление контрольно-оценочной системы образования в новом столетии.

Информатизация и научно-техническое развитие в XXI веке расширяет научный потенциал в образовании: изменение содержания, системы управления образования, увеличение междисциплинарной стороны подготовки обучающихся, реализация государственных образовательных стандартов и др.– позволило и практикам, и теоретикам в педагогическом поле признать необходимость разработки и использования объективных методов оценивания результатов образовательных программ обучающимися. Проблема контрольно-оценочной системы в образовании в новом тысячелетии стала привлекать общественность больше, чем её содержание и формы и повышение качества образования во многом определилось от уровня объективности её оценивания. Как отмечает В.А. Болотов, среди многочисленных причин в необходимости объективности оценки образовательных результатов – «..разрыв между полученными квалификациями выпускников высших учебных заведений и требованиями рынка труда к молодым специалистам…» [18, С.89]. По возникшей необходимости формируются профессиональные и научные сообщества, специалисты которых: разрабатывают образовательные измерения, задания, открываются центры оценки качества образования, что обуславливает развитие культуры оценивания всех уровней образования в нашей стране. Отмечается рост созданных коллективов, которые формируют научно-исследовательские институты, внедряются в систему университетов на уровне факультетов, кафедр, научных лабораторий, отмечается высокий интерес и рост научных работ как кандидатских, так и докторских по вопросам оценивания образовательных результатов, кроме того, открываются новые образовательные программы магистратуры [13].

обращения: 17.06.2026).

[1] Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. М., «Педагогика», 1974. – С. 173-175.

В этой связи, внедрение и реализация федеральных государственных образовательных стандартов (далее ФГОС) для высшего образования, концептуальной опорой которых является компетентностный подход, требует пересмотра к оцениванию образовательных результатов, так как ракурс смещается с знаниевого компонента на компетнтностный. С постепенным охватом компетентностного подхода в высшем образованием начинает активно использоваться, начиная с 2010 года, информационно-коммуникационный ресурс, что обеспечивает образование интенсивным развитием цифрового поля и модернизация контрольно-оценочной системы. Опора высшего педагогического образования на компетентностный подход определила изменения в формулировках требований к результатам освоения образовательных программ будущими педагогами, что затронуло содержание, оценочные процедуры и условия, которые необходимы для переосмысления образовательной подготовки будущего педагога[1].

В образовательном процессе оценка компетенций будущих педагогов имеет ряд важных функций: обучающая, воспитывающая, развивающая и методическая [14]. Разработанные образовательные программы включили фонд оценочных средств, которые составляются вузом для организации всех видов аттестации для оценивания динамики формирования компетенций будущих педагогов и готовности к профессиональной деятельности. Педагогические вузы самостоятельно разрабатывают различные модели, формы и технологии оценивания компетенций будущих педагогов, что обеспечивается благодаря вариативности контрольно-оценочной системы [3]. Однако, стоит отметить, что формируемые компетенции, позволяющие будущему педагогу решать реальные профессиональные задачи в определенных условиях профессиональной деятельности, сложно объективно оценить традиционными контрольными процедурами [5].

Раскрывая особенности современной контрольно-оценочной системы, обратимся к видам аттестации, оценивающих результаты освоения образовательной программы высшего педагогического образования. Освоение отдельных частей или всего объема учебной дисциплины образовательной программы оценивается промежуточной аттестацией, проводимой в порядке, установленном образовательной организацией. К завершающему этапу оценивания образовательной организацией, имеющей государственную аккредитацию основных профессиональных образовательных программ, относится государственная итоговая аттестация. Проводится экзаменационной комиссией, оценивающей соответствие результатов освоения программы требованиям ФГОС.

Обращаясь к исследованиям совершенствования государственной итоговой аттестации (А. В. Емелина, И. Ф. Кривчанский, С. М. Маркова, Н. М. Полетаева и др.), отметим системообразующий характер экзамена, проектирующий содержательный, результативный компоненты системы образования, что всецело отражается на качестве результатов образовательной программы. Государственная итоговая аттестация как часть системы управления качества образования, определяет его важность в подготовке будущего педагога и эффективность работы образовательной организации. По результатам итогового экзамена возможно оценить значимые проблемы на какомлибо этапе подготовке и «узкие» места системы управления качества образования.

Результаты аттестации различаются по форме: устные, письменные и смешанные, которые могут быть представлены как устной беседой, так и письменном ответом на задание преподавателя. Рассматривается смешанная форма в промежуточной аттестации по результатам прохождения практик, то есть письменно студент готовит отчет по форме, а защита и представление отчета – устная презентация.

Компетентностный подход в образовании позволяет формировать компетентного специалиста, способного решать профессиональные задачи в реальных условиях, то есть теоретических знаний, в данном подходе недостаточно, и необходим спектр практических действий для их решения. Фонды оценочных средств представлены набором инструментов для оценивания компетенций, то есть как знаниевого, так и деятельнсотного компонентов освоения программы. К основным средствам оценивания относят: тесты, ситуационные задачи, кейсы, контрольные работы, практические задания, проект и много другое, что должно носить объективный характер оценивания готовности будущего педагога [16].

Проведем сравнительный анализ распространенных средств оценивания компетенций будущего педагога, которые используются на протяжении длительного време-

[1] Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование" (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020 URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 17.06.2026).

ни в образовательном процессе педагогического вуза.

Устный экзамен как итоговой контроль изучения курса имеет широкую востребованность из-за основной функции – проверка полученных знаний. Как утверждает О.А. Жученко, устный экзамен является оптимальным способом проверки понимания студентом изученного материала и оценки педагогической деятельности для преподавателя [6]. Проверка качества знаний происходит репродуктивным методом и позволяет оценить в полной мере весь материал, однако, затрудняет выявление уровня владения умений и навыков по пройденному курсу, особенно это затрагивает те дисциплины, которые имеют практическую направленность. Отметим важные достоинства устного экзамена, к которым относится: публичный ответ студента позволяет экзаменатору оценить весь комплекс содержания знаний; дополнительные вопросы – в процессе диалога между преподавателем и студентом появляется возможность скорректировать отвечающего или задать вопрос таким образом, чтобы выявить глубину знаниевого потенциала; выступление в присутствии других преподавателей и сокурсников обеспечивает открытость проводимой процедуры. Однако, с преимуществами данного средства контроля, на ряду с отсутствием возможности оценить деятельностный компонент компетенций, возникает ситуация напряжения и стрессовых условий для студентов с напряженностью нервной системы, что может привести к различным повреждающим последствиям для здоровья. По утверждению Ж. В. Кобцевой, снижение оценивания при устном экзамене может возникнуть при рассогласованности ролевых представлений и негативных установок между экзаменатором и студентом, что осложняет экзаменационную деятельность и может привести к субъективной оценке[1].

Таким образом, устный экзамен является одним из распространенных средств контроля и составляет совместную экзаменационную коммуникативную деятельность преподавателя и обучающегося, детерминированную не только уровнем подготовленности студента, но и характером экзаменационного взаимодействия.

Тестирование в современной образовательной среде педагогического вуза является одной из основных промежуточных средств контроля. Особенно это стало доступнее и функциональнее с обеспечением электронной образовательной среды в вузе. В содержании заданий могут быть включены как комплексные вопросы по проверке различных дисциплин, так и по конкретному образовательному модулю. Одним из важнейших преимуществ тестовых видов контроля над остальным, является объективность результатов, особенно если проверка обеспечена цифровыми средствами. При проверке тестов преподавателями, также объективность является основным принципом при проверке и, кроме того, проверяющий оперативно выполняет анализ результатов. Оперативность проверки позволяет провести срез знаний большого количества обучающихся в сжатые сроки. Доступность тестовых форм контроля – не маловажный принцип, так как применение обеспечивается в печатном и электронном виде, при составлении тестовых заданий учитывается различный уровень подготовки, кроме того, однозначность вопроса и вариантов ответа, обеспечивает студенту возможность выбрать правильный ответ. Для самоконтроля обучающихся тестовая форма контроля является одной из наиболее распространенных и доступных, по результатам тестирования студент может выявить слабые места в знаниях и подготовиться более углублено. Сравнивая тестирование с устным экзаменом, определяется психологический комфорт при сдаче экзамена, так как обучающийся не имеет зависимый контакт с экзаменатором и может в комфортных для себя условиях отвечать на задания, что снижает стрессовую нагрузку на студента. Однако, стоит отметить ряд недостатков данного средства оценивания, к которым, в первую очередь, отнесем случайность выбора, который не всегда отражает знания студента. Тестирования позволяет оценить знаниевый компонент по дисциплине или курсу, однако, формирование практических навыков невозможно проверить с помощью теста, особенно выявить уровень сформированных компетенций.

Устный экзамен и тестирование имеют преимущество над остальными оценочными средствами, своей доступностью и распространенностью, однако, оценить весь спектр структуры компетенций невозможно, ответив на ряд вопросов устно или выбрав вариант. Необходимы системы оценки, позволяющие выявить мотивационно-ценностные, деятельностные, рефлексивные и другие составляющие компетенций. Для оценивания уровня профессиональной подготовленности: исследовательских, научных, социально-ориентированных, воспитательных, методических, здоровьесберегающих, методологических и других компетенций, в педагогическом вузе организована проектная деятельность как в

[1] Кобцева Ж. В. Изучение интерактивного компонента экзаменационной ситуации: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Калуга, 2001. 26 с.

рамках дисциплин, так и в практическом блоке. Проектная работа, в ходе которой студенты самостоятельно выполняют проект, способствует активизации их мотивации и ответственности в получении конечного практикоориентированного продукта и позволяет повысить уровень профессиональных компетенций. Результат проектной деятельности имеет целенаправленный образовательный или научный характер, способствующий формированию необходимых компетенций. Результат проектной деятельности оценивается на этапе публичной защиты, на которой студент или проектная группа представляют содержание и жизнеспособность проектного результата. Анализ работы и представленного проектного продукта, а также публичное выступление студента, позволяет комиссии, в соответствии с критериями оценивания, выявить уровень тех компетенций, которые формировались в процессе проектной деятельности [4]. Качественное оценивание проектной деятельности соответствует компетентностному подходу в образовании. Однако, стоит отметить, что практикоориентированный характер технологии проектной деятельности ограничивает формирование знаниевой составляющей компетенций.

Актуальность проведения демонстрационного экзамена для построения комплексной системы оценки результатов высшего педагогического образования обусловлена не только целостным анализом всех компонентов компетентностей педагогов, но и привлечением работодателей, которые обеспечивают экспертизу сформированных качеств, опираясь на реальные условия образовательной среды. Всё это позволяет утверждать о необходимости измерять компетентности такими оценочными средствами, которые базировались бы на компетентностном подходе, что оправдано находит отражение в проведении демонстрационного экзамена [9].

Аттестация будущего педагога в традиционной форме позволяет выявить уровень знаний студента по основным модулям образовательной программы, однако, компетентностный подход в подготовке будущего специалиста, не снижая значимости знаниевого компонента, в основу ставит деятельностную составляющую будущего учителя и его готовность к осуществлению педагогической деятельности в аспекте нормативно-правовых оснований, психолого-педагогических, организационно-управленческих, методологических и здоровьесберегающих аспектах. Только в специально созданных условиях, которыми обладают площадки в педагогических вузах по проведению демонстрационного экзамена, а именно: специально оборудованные помещения с техническим оснащением и оборудованием, способного смоделировать учебную комнату, привлечение группы волонтеров, исполняющих роль школьников – всё это позволяет аттестуемому целостное погрузиться в образовательный процесс для выполнения экзаменационного задания, демонстрируя сформированный профессиональный уровень [10, 19].

По мнению А. М. Пирожникова, Е. И. Овчинникова, Т. С. Лысикова в процессе проведения демонстрационного экзамена экспертам удаётся выявить не только профессиональные качества студента, но и личностное отношение к педагогическому процессу: педагогический стиль, темперамент и др. А нахождение экспертов вне внимания экзаменуемого, позволяет снизить эмоциональное напряжение студента и продемонстрировать свои профессиональные способности в здоровьесберегающих условиях [12].

Аттестация будущих педагогов во всех видах, опираясь на статью 59 273-ФЗ «Об образовании Российской Федерации» [1], должна проходить с соблюдением принципов объективности и независимости, однако оценить целостность структуры профессиональной готовности одним средством оценивания невозможно, а присутствие экспертных суждений при качественном анализе зачастую нарушают принципы независимости и объективности. Имея тождественные цели и подходы количественные и качественные уровни образовательных измерений отличаются характеристиками при анализе и интерпретации. Результаты тестов и устного экзамена отображаются на метрической шкале с присвоением числового значения, проект и демонстрационный экзамен – имеют критерии оценивания, то есть словесные описания, которые в последующем переводят в баллы. Необходимо обеспечивать минимизацию факторов, влияющих на снижение истинных оценок, особенно при итоговой аттестации, по результатам которой принимаются управленческие решения о выдаче документа об образовании [7]. В образовательной деятельности педагогического вуза, рассматриваемые нами оценочные средства являются наиболее распространенными. Это подтверждается результатами проведенного опроса (рисунок 1) среди профессорско-преподавательского состава педагогических вузов различных регионов Российской Фе-

[1] Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=mpzow53eie640508346 (дата обращения: 10.04.2026).

дерации. В рамках проводимого исследования были опрошены: ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко», ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева». Всего в опросе участвовало 219 преподавателей высшей школы, осуществляющие образовательную деятельность среди студентов по направлениям подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» и 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование».

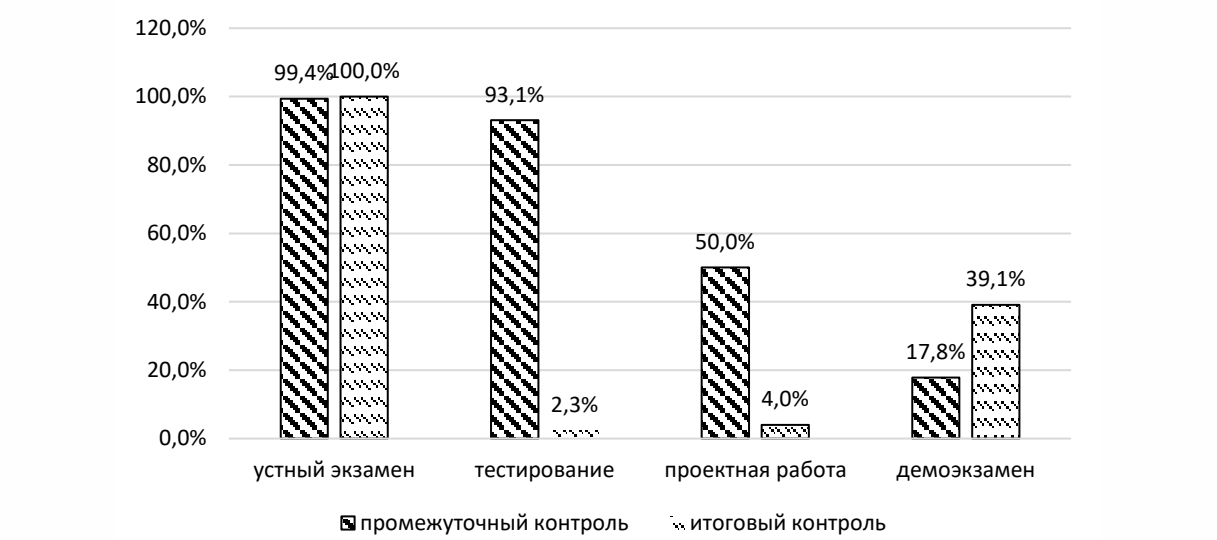


Рис. 1. Распространение оценочных средств в соответствии с видом контроля

Большинство респондентов отметили востребованность устного экзамена при промежуточной (99,4%) и итоговой (100%) аттестации. Тестирование при промежуточном контроле имеет преимущество перед итоговым, что может характеризовать узкий аналитический характер оценочного средства. Проектная работа также имеет низкую востребованность на итоговом контроле (4%), однако, и в ходе промежуточной аттестации, по сравнению с другими формами, имеет низкие показатели. Демонстрационный экзамен по распространенности имеет низкие значения, в связи с недавним его внедрением в образовательный процесс педагогических вузов и сложным многоступенчатым характером в определенных организационных условиях. Однако, для итоговой аттестации (39,1 %) демонстрационный экзамен выбирают чаще, чем для промежуточной. В общем анализе наблюдается повышенный интерес к устному экзамену и тестированию, что характеризует их доступность и распространенность.

Для оценки компетенций, позволяющих организовать здоровьесберегающую образовательную среду и решать профессиональные задачи в созданных условиях. Нами были разработаны тестовые задания, вопросы для устного опроса, темы проектных работ и задания для демонстрационного экзамена, позволяющие оценить компетенции будущих педагогов: УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности; УК-8. Способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов; ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями ФГОС; ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями ФГОС.

Обращаясь к значимости здоровьесберегающей компетентности в профессио-

нальной подготовке будущего педагога, прежде всего, стоит рассмотреть приоритетные направления государственной политики в сфере образования – охрана здоровья обучающихся. Формирование культуры здоровья у обучающихся и создание условий здоровьесберегающей комфортной образовательной среды – главная задача в работе учителя и важная составляющая ценностно-смысловой образовательной траектории высшего педагогического образования. Низкий уровень сформированности здоровьесберегающей компетентности в профессиональной деятельности учителя не соответствует современным требованиям образования, ограничивает развитие инновационных механизмов в управлении и организации образовательной деятельности, снижает потенциал стремления к личностно-профессиональному развитию и приводит к соматическим и психологическим расстройствам, что влияет на здоровье самого педагога.

Здоровьесбрегающую компетентность в современном образовании стоит рассматривать как многоаспектную категорию, которая позволяет не только направить усилия в отношении личностного здоровья субъектов педагогического процесса, но и создавать различные условия здоровьесберегающего характера образовательной среды, развития профессионального потенциала педагога и обеспечивать целостный образовательный процесс, позволяющий достичь эффективный результат современного образования.

Для объективности оценивания компетентности нами была предложена структура здоровьесберегающей компетентности будущего педагога состоящая из взаимосвязанных компонентов: ценностно-мотивационный, который представлен системой ценностей педагога, ведущей из которых – здоровье, позволяющей создавать здоровьесберегающую среду, в том числе в образовательном пространстве, на основе внутренней мотивации и проявлять интерес к повышению уровня здоровьесберегающей компетентности в течении всей жизни; когнитивный – обеспечивает формирование системы знаний о механизмах укрепления и сохранения здоровья, обеспечения безопасной среды, понимания возрастных анатомо-физиологических и психологических особенностей, стремление к получению знаний о здоровом образе жизни; операционально-технологический способствует овладению умениями и навыками проектировать здоровьесберегающую деятельность, оказывать первую помощь и быть готовым к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций, создавать безопасные условия образовательной среды на основе психолого-педагогических и гигиенических принципах, способность к ведению здорового образа жизни и готовность к обеспечению здоровьесберегающего просвещения воспитанников; рефлексивный обеспечивает анализ и самоанализ результатов здоровьесберегающей деятельность, умение диагностировать здоровьесберегающие условия и корректировать действия по сохранению и укреплению здоровья.

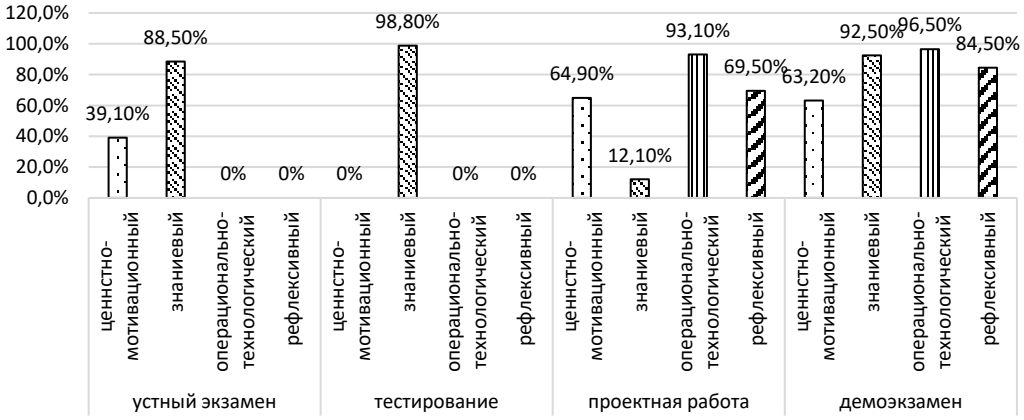


Рис. 2. Результаты оценивания уровней сформированности компонентов здоровьесберегающей компетентности при различных оценочных средствах

Результаты оценивания здоровьсберегающей компетентности показали, что тестирование (98,8%) и устный экзамен (88,5%) позволяет диагностировать уровень сформированности знаниевого компонента компетентности: теоретическая база дисциплин («Возрастная анатомия, физиология и культура здоровья», «Основы медицинских знаний», «Безопасность жизнедеятельности», «Физическая культура и спорт», «Элективные курсы по физической культуре и спорту»), входящих в здоровьесберегающий модуль ядра педагогического образования. Однако, другие компоненты не нахо-

дят своего отражения в результатах оценивания.

Оценивание проектных работ, выполненных по темам здоровьесберегающей направленности, показали исследовательские и проектировочные компетенции будущих педагогов и способность решать конкретные педагогические задачи в рамках создания условий здоровьесберегающей образовательной среды. Большинство респондентов оценили операционально-технологический (93,1%) и рефлексивный (69,5 %) компоненты. Ценностно-мотивационный компонент, также отметили 64,9% преподавателей в ходе публичных защит, что позволяет определить качественность оценочной процедуры.

Проведение демонстрационного экзамена позволило будущему педагогу не только показать свой профессиональный уровень готовности решать педагогические задачи в реальных условиях, но и умения создать здоровьесберегающую среду в неожиданно созданных условиях образовательной деятельности школы. Что подтвердили результаты опроса, все компоненты здоровьесберегающей компетентности были оценены, в том числе и знаниевый (92,5%). При подготовке к демонстрационному экзамену студентом была разработана образовательная программ урока, демонстрирующая результаты образования, но в течении проведения экзамены были предложены педагогические ситуации, которые будущий педагог решал профессиональными средствами в рамках создания здоровьесберегающей образовательной среды, что включало оказание первой помощи, действие в чрезвычайных ситуациях, создание образовательной среды с учетом психолого-педагогических, гигиенических, возрастных анатомо-физиологических аспектов. Дополнительные вопросы позволили оценить теоретические уровень подготовки, а демонстрация навыков – практический.

Заключение

В учебных планах, составляемых кафедрами в рамках подготовки бакалавров, магистров и специалистов, выбор и путь формирования компетенций определяется целями подготовки студентов, федеральными государственными образовательными и профессиональными стандартами, требованиями контролирующих органов в системе образования. Для каждого учебного плана создается матрица компетенций, которая ставит в соответствие каждой компетенции множество дисциплин, ее формирующих.

Распространенность устного экзамена и тестирования определяется тем, что данные формы контроля используются довольно давно в образовательном процессе вуза, они себя зарекомендовали с позиции доступности и оптимальном уровне подготовке к ним, как со стороны аттестационной комиссии, так и студента. Однако результаты опроса демонстрируют узкий анализ сформированности компонентов компетентности, несмотря на объективный характер средства контроля. Проектная работа позволяет качественно оценить сформированные компетентности, однако проблема, которую исследует студент, часто узконаправлена и оценить широкий спектр профессиональной готовности не представляется возможным. На фоне низкого распространения демонстрационного экзамена в аттестации, отмечается многоступенчатая качественная оценка готовности будущего педагога к профессиональной деятельности, что наделяет данную форму контроля перспективным к внедрению в образовательный процесс современного педагогического вуза, опирающемуся на компетентностный подход.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотова, Е. Л. Нормативно-правовое регулирование системы оценки достижений учащихся / Е. Л. Болотова // Педагогические измерения. – 2020. – № 2. – С. 88-101. – EDN UCHFDU.

2. Верховской, П. В. Учреждение Духовной коллегии и «Духовный регламент». Ростов-на-Дону, 1916. – Т. 2. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Pavel_Verhovskoj/uchrezhdenie-duhovnoj-kollegii-i-duhovnyj-reglament-k-voprosu-ob-otnoshenii-tserkvi-i-gosudarstva-v-rossii-tom-2/ (дата обращения: 07.06.2026).

3. Винокурова, Н. В. Технология тьюторского сопровождения профессионального становления будущего педагога дошкольной образовательной организации в системе высшего образования / Н. В. Винокурова, О. В. Мазуренко, Т. Н. Приходченко // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 5(35). – С. 44-52. – DOI 10.32744/pse.2018.5.5. – EDN YMBMSD.

4. Воронцова, А. В. Формирование проектных компетенций у студентов в процессе освоения учебной дисциплины "Основы проектной деятельности" / А. В. Воронцова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25, № 2. – С. 108-113. – DOI 10.34216/2073-1426-2019-25-2-108-113. – EDN NGMFRK.

5. Демченко, С. А. Предпосылки применения сквозного кейса для оптимизации учебного процесса в вузе / С. А. Демченко, А. В. Казарова // Дискуссия. – 2016. – № 2(65). – С. 113-119. – EDN VPILGX.

6. Жученко О.А. Адекватность прогноза исхода экзаменационной ситуации как ресурс стрессоустойчивости: теоретический аспект // Alma mater. 2013. № 7. С. 117–119

7. Малыгин, А. А. Обеспечение качества оценок студентов в итоговой аттестации / А. А. Малыгин, М. Б. Челышкова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 1, № 1(89). – С. 7-23. – DOI 10.24412/2224-0772-2023-89-7-23. – EDN GWTLIT.

8. Малыгин, А. А. Технология многостадийного оценивания в обеспечении качества аттестационных процедур в высшем образовании / А. А. Малыгин // Научный поиск: личность, образование, культура. – 2024. – № 2(52). – С. 2-12. – DOI 10.54348/SciS.2024.2.1. – EDN CSBQSR.

9. Несына, С. В. Демонстрационный экзамен в подготовке будущих педагогов / С. В. Несына // Образовательный вестник Сознание. – 2019. – Т. 21, № 10. – С. 23-28. – DOI 10.26787/nydha-2686-6846-2019-21-10-23-28. – EDN AFNMMM.

10. Осипова, О. П. Педагогические кадры на локальном рынке труда: проблемы и дефициты (на примере Дальневосточного федерального округа) / О. П. Осипова, С. А. Горохов // Наука и школа. – 2021. – № 2. – С. 136-146. – DOI 10.31862/1819-463X-2021-2-136-146. – EDN NASAHB

11. Пещеров, Д. В. Проблема оценивания и рейтингования учебных достижений в высшей школе России в конце XIX - начале XX века: опыт изучения архивных материалов / Д. В. Пещеров // Наука и школа. – 2022. – № 2. – С. 106-113. – DOI 10.31862/1819-463X-2022-2-106-113. – EDN VEDKTL.

12. Пирожникова А. М., Овчинникова Е. И., Лысикова Т. С. Стандарты WorldSkills в подготовке бакалавров педагогического образования: демонстрационный экзамен в рамках итоговой аттестации // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16, № 2(55). С. 178-192. DOI 10.32343/2409-5052-2022-16-2-178-192

13. Решетникова, О. А. Банк заданий для оценки читательской грамотности как инструмент формирования блока метапредметных результатов, связанных с работой с информацией: общие подходы / О. А. Решетникова, М. Ю. Демидова // Педагогические измерения. – 2023. – № 1. – С. 4-12. – EDN TVIPEX.

14. Третьякова, Е. М., Одарич И. М. Оценка профессиональных компетенций студентов в вузе / Е. М. Третьякова, И. М.Одарич // Балтийский гуманитарный журнал. – 2015. – № 4. – С.120–123

15. Ушинский, К. Д. Несколько слов об училищных отметках (баллах), употребляемых в наше время во всей России / К. Д. Ушинский // Архив К. Д. Ушинского. – Москва : Изд. АПН РСФСР, 1960. – Т. 2. – С. 225–277.

16. Файзрахманова, А. А. Разработка фонда оценочных средств по литературоведческим дисциплинам в системе высшего образования / А. А. Файзрахманова, Ю. А. Шанина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – № 6(73). – С. 128-134. – EDN YVFMXA.

17. Фетисов, А. С. Потенциал и функции демонстрационного экзамена в педагогическом университете как отражение профессионализма будущего педагога / А. С. Фетисов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2024. – № 1. – С. 137-147. – DOI 10.15593/2224-9389/2024.1.11. – EDN BTHSVU.

18. Bolotov, V. The Past, Present, and Possible Future of the Russian Education Assessment System / V. Bolotov // Educational Studies. Moscow. – 2018. – No. 3. – P. 287-297. – DOI 10.17323/1814-9545-2018-3-287-297. – EDN UZPREF.

REFERENCES

1. Bolotova, E. L. Normativno-pravovoe regulirovanie sistemy ocenki dostizhenij uchashchihsya = Normative and Legal Regulation of the System of Assessing Students' Achievements. Pedagogical Measurements. 2020. No. 2. Pp. 88-101. EDN UCHFDU.

2. Verhovskoj, P. V. Uchrezhdenie Duhovnoj kollegii i «Duhovnyj reglament» = Establishment of the Spiritual Collegium and the "Spiritual Regulations". Rostov-on-Don, 1916. vol. 2.

3. Vinokurova, N. V. Tekhnologiya t'yutorskogo soprovozhdeniya professional'nogo stanovleniya budushchego pedagoga doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii v sisteme vysshego obrazovaniya = Technology of tutor support for the professional development of a future teacher of a preschool educational organization in the higher education system. Perspectives of Science and Education. 2018. No. 5(35). Pp. 44-52. DOI 10.32744/pse.2018.5.5. EDN YMBMSD.

4. Voroncova, A. V. Formirovanie proektnyh kompetencij u studentov v processe osvoeniya uchebnoj discipliny \"Osnovy proektnoj deyatel'nosti\ = Formation of project competencies among students in the process of mastering the academic discipline "Fundamentals of project activity".Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2019. Vol. 25, No. 2. Pp. 108-113. DOI 10.34216/2073-1426-2019-25-2-108-113. EDN NGMFRK.

5. Demchenko, S. A. Predposylki primeneniya skvoznogo kejsa dlya optimizacii uchebnogo processa v vuze = Prerequisites for the Application of an End-to-End Case for Optimizing the Educational Process at a University. Discussion. 2016. No. 2(65). Pp. 113-119.EDN VPILGX.

6. Zhuchenko O.A. Adekvatnost' prognoza iskhoda ekzamenacionnoj situacii kak resurs stressoustojchivosti: teoreticheskij aspekt = Adequacy of the Outcome of an Examination Situation as a Resource for Stress Resistance: A Theoretical Aspect. Alma mater. 2013. No. 7. Pp. 117–119

7. Malygin, A. A. Obespechenie kachestva ocenok studentov v itogovoj attestacii = Ensuring the Quality of Students' Grades in the Final Certification. Domestic and Foreign Pedagogy. 2023. Vol. 1, No. 1(89). Pp. 7-23. DOI 10.24412/2224-0772-2023-89-7-23. EDN GWTLIT.

8. Malygin, A. A. Tekhnologiya mnogostadijnogo ocenivaniya v obespechenii kachestva attestacionnyh procedur v vysshem obrazovanii = Technology of multi-stage assessment in ensuring the quality of attestation procedures in higher education. Scientific Search: Personality, Education, Culture. 2024. No. 2(52). Pp. 2-12. DOI 10.54348/SciS.2024.2.1. EDN CSBQSR.

9. Nesyna, S. V. Demonstracionnyj ekzamen v podgotovke budushchih pedagogov = Demonstration Exam in the Training of Future Teachers. Educational Bulletin Consciousness. – 2019. Vol. 21, No. 10. Pp. 23-28. DOI 10.26787/nydha-2686-6846-2019-21-10-23-28. EDN AFNMMM.

10. Osipova, O. P. Pedagogicheskie kadry na lokal'nom rynke truda: problemy i deficity (na primere Dal'nevostochnogo federal'nogo okruga) = Pedagogical Personnel in the Local Labor Market: Problems and Shortages (Based on the Far Eastern Federal District). Science and School. 2021. No. 2. Pp. 136-146. DOI 10.31862/1819-463X-2021-2-136-146. EDN NASAHB

11. Peshcherov, D. V. Problema ocenivaniya i rejtingovaniya uchebnyh dostizhenij v vysshej shkole Rossii v konce XIX - nachale XX veka: opyt izucheniya arhivnyh materialov = The Problem of Evaluating and Rating Educational Achievements in Russian Higher Education at the End of the 19th and the Beginning of the 20th Century: An Experience of Studying Archival Materials. Science and School. 2022. No. 2. Pp. 106-113. DOI 10.31862/1819.

12. Pirozhnikova A. M., Ovchinnikova E. I., Lysikova T. S. Standarty WorldSkills v podgotovke bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya: demonstracionnyj ekzamen v ramkah itogovoj attestacii = WorldSkills Standards in the Training of Bachelor's Degree Students in Pedagogical Education: Demonstration Exam as Part of the Final Certification. Pedagogical IMAGE. 2022. Vol. 16, No. 2(55). Pp. 178-192. DOI 10.32343/2409-5052-2022-16-2-178-192

13. Reshetnikova, O. A. Bank zadanij dlya ocenki chitatel'skoj gramotnosti kak instrument formirovaniya bloka metapredmetnyh rezul'tatov, svyazannyh s rabotoj s informaciej: obshchie podhody = Bank of Tasks for Assessing Reading Literacy as a Tool for Forming a Block of Metasubject Results Related to Working with Information: General Approaches. Pedagogical Measurements. 2023. No. 1.Pp. 4-12. EDN TVIPEX.

14. Tret'yakova, E. M., Odarich I. M. Ocenka professional'nyh kompetencij studentov v vuze = Assessment of Professional Competencies of Students at the University. Baltic Humanitarian Journal. 2015. No. 4. Pp. 120–123

15. Ushinskij, K. D. Neskol'ko slov ob uchilishchnyh otmetkah (ballah), upotreblyaemyh v nashe vremya vo vsej Rossii = A Few Words about School Marks (Points) Used in Our Time in All of Russia. Archive of K. D. Ushinsky. Moscow: APN of the RSFSR, 1960. Vol. 2. Pp. 225–277.

16. Fayzrakhmanova, A. A. Development of a Fund of Assessment Tools for Literary Disciplines in the Higher Education System / A. A. Fayzrakhmanova, Yu. A. Shanina // Pedagogical Journal of Bashkortostan. – 2017. – No. 6(73). – Pp. 128-134. – EDN YVFMXA.

17. Fetisov, A. S. The potential and functions of a demonstration exam at a pedagogical university as a reflection of the professionalism of a future teacher / A. S. Fetisov // Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Problems of Linguistics and Pedagogy. – 2024. – No. 1. – Pp. 137-147. – DOI 10.15593/2224-9389/2024.1.11. – EDN BTHSVU. = Development of a Fund of Assessment Tools for Literary Disciplines in the Higher Education System. Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2017. No. 6(73). Pp. 128-134. EDN YVFMXA.

18. Fetisov, A. S. Potencial i funkcii demonstracionnogo ekzamena v pedagogicheskom universitete kak otrazhenie professionalizma budushchego pedagoga = The potential and functions of a demonstration exam at a pedagogical university as a reflection of the professionalism of a future teacher. Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Problems of Linguistics and Pedagogy. 2024. No. 1. Pp. 137-147. DOI 10.15593/2224-9389/2024.1.11. EDN BTHSVU.

19. Bolotov, V. The Past, Present, and Possible Future of the Russian Education Assessment System. Educational Studies. Moscow. 2018. No. 3. P. 287-297. DOI 10.17323/1814-9545-2018-3-287-297. EDN UZPREF.

УДК 378.147:004.8
ББК Ч448.902.684.3 ГРНТИ 14.35.07 Код ВАК 5.8.7

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИИ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Смышляева Ольга Валентиновна,
SPIN-код: 1331-8538
старший преподаватель кафедры информатики и информационных технологий в образовании, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, Российская Федерация, г. Нижний Новгород, smyshlolga@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; студенты-педагоги; подготовка будущих педагогов; цифровизация образования; цифровые технологии; цифровые инструменты; искусственный интеллект; ИИ-компетентность; ИИ-компетенции; формирование компетентности; цифровая трансформация

АННОТАЦИЯ. Технологии искусственного интеллекта, позволяющие имитировать мышление человека, сегодня активно обсуждаются в педагогической среде. Для того чтобы получать от них положительные эффекты, нивелируя при этом потенциальные угрозы от их внедрения, современный педагог должен обладать соответствующей компетентностью. Цель исследования заключается в разработке и обосновании модели формирования ИИ-компетентности будущих педагогов. Методологической основой разработки модели стали системно-деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный, междисциплинарный, технологический и исследовательский подходы. В качестве методов исследования были использованы методы сравнительного анализа, систематизации, обобщения и структурно-функциональное моделирование. Анализ научных источников по вопросу исследования показал, что данная тема активно изучается. Но вопрос системного формирования ИИ-компетентности будущего педагога разработан недостаточно. В связи с этим был сделан вывод о целесообразности разработки модели формирования ИИ-компетентности будущих педагогов. Результатами исследования, обладающими научной новизной, является модель формирования ИИ-компетентности будущих педагогов и соответствующие педагогические условия. Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении понятийного аппарата (определение и структура ИИ-компетентности педагога). Предложенная модель может выступать основой для конструирования траектории обучения будущих педагогов основам искусственного интеллекта на всех этапах высшего педагогического образования. Практическая значимость заключается в выделении методов, форм и средств, используемых при формировании и оценивании соответствующей компетентности.
В выводах отмечается, что компетентность в сфере искусственного интеллекта перестала быть узкотехническим навыком и эволюционировала в комплексное профессиональное качество. Разработанная модель позволяет системно представить процесс формирования ИИ-компетентности студентов в течение всего периода обучения в вузе.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Смышляева, О. В. Модель формирования ИИ-компетентности будущих педагогов / О. В. Смышляева // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 424–430.

A MODEL FOR DEVELOPING AI COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS

Smyshliaeva Olga Valentinovna,
Senior Lecturer of Department of Informatics and Information Technologies in Education, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Russian Federation, Nizhny Novgorod

KEYWORDS: pedagogical universities; student teachers; training of future educators; digitalization of education; digital technologies; digital tools; artificial intelligence; AI-literacy; AI-competencies; development of competence; digital transformation

ABSTRACT. Artificial intelligence technologies that can simulate human thinking are currently being actively discussed in the teaching community. To reap the benefits of these technologies while mitigating potential threats, modern educators must possess the relevant competencies. The aim of this study is to develop and validate a model for developing AI competencies in future teachers. The methodological basis for developing the model is a system-activity, competency-based, student-centered, interdisciplinary, technological, and research-based approach. The research methods used include comparative analysis, systematization, generalization, and structural-functional modeling. An analysis of the scientific literature on the research question revealed that this topic is actively being studied. However, the issue of systematically developing AI competence in future teachers remains underdeveloped. Therefore, it was concluded that it would be beneficial to develop a model for developing AI competence in future teachers. The results of the study, which possess scientific novelty, include a model for developing AI competence in future teachers and the corresponding pedagogical conditions. The theoretical significance of this study lies in its refinement of the conceptual framework (definition and structure of teacher AI competence). The proposed model can serve as a basis for designing a learning path for future teachers in the fundamentals of artificial intelligence at all stages of higher pedagogical education. Its practical significance lies in its identification of the methods, forms, and tools used in developing and assessing this competence. The conclusions note that AI competence has ceased to be a narrowly technical skill and has evolved into a comprehensive professional quality. The developed model allows for a systematic representation of the process of developing students' AI competence throughout their entire university studies.

FOR CITATION: Smyshliaeva, O. V. (2026). A Model for Developing AI Competence in Future Teachers. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 424–430.

© Смышляева, О. В., 2026

Введение

В условиях цифровой трансформации образования совершенствуется вся система образования [9], актуализируя вопрос развития и расширения компетенций педагога. Возрастают требования к цифровым компетенциям, когда необходимо не только умение пользоваться соответствующими инструментами, но и методически грамотно интегрировать их в образовательный процесс, критически оценивать полученный результат, проектировать инновационные образовательные решения на их основе [1; 5].

Особое внимание сегодня уделяется искусственному интеллекту как цифровой технологии, способной трансформировать любую сферу человеческой деятельности, включая образование. Технологии ИИ, с одной стороны, открывают перед образованием огромные возможности по персонализации обучения, автоматизации рутинных процессов, управления образовательной организацией на основе данных, с другой стороны, поднимают вопросы этичности и безопасности их использования в образовательной сфере. Компетентность в области искусственного интеллекта (ИИ-компетентность) становится неотъемлемой частью профессиональной компетентности педагога [17]. Формирование ИИ-компетентности будущих педагогов рассматривается как одно из стратегических направлений модернизации вузовского образования [2; 7].

Несмотря на интерес к ИИ-технологиям, в практике высшего педагогического образования наблюдается существенный разрыв между темпами технологического прогресса и методической готовностью вузов к подготовке кадров, способных этично и методически грамотно взаимодействовать с системами ИИ для решения образовательных задач [6; 12]. Необходима теоретически обоснованная модель формирования ИИ-компетентности будущего педагога.

Целью нашего исследования является разработка модели формирования ИИ-компетентности будущих педагогов.

Анализ исследований по формированию ИИ-компетенций и ИИ-компетентности педагогов

Вопросы о структуре и составе компетенций педагога в области искусственного интеллекта рассматриваются в работах П.В. Сысоева [13], М.Н. Евстигнеева [11], А.И. Минакова [4], В.И. Токтаровой и О.В. Ребко [16]. В таблице 1 представлено сравнение нескольких подходов к определению структуры ИИ-компетенции педагога.

Таблица. Сравнение подходов к выделению структурных компонентов компетенции педагога в области ИИ

Автор	*Структурные компоненты компетенции педагога в области ИИ*
П.В. Сысоев	мотивационно-целевой, информационная безопасность, этический, промпт-инжиниринг, обучение и контроль, управление учебным процессом, нормативный правовой, профессиональное развитие [13]
М.Н. Евстигнеев, О.Г. Поляков, И.А. Евстигнеева, Е.М. Филатов	мотивационно-целевой, информационная безопасность, этический, промпт-инжиниринг, обучение и контроль, управление учебным процессом [11]
А.И. Минаков	Когнитивный, операционно-технологический, мотивационный, этический, социальный, поведенческий [4]
В.И. Токтарова и О.В. Ребко	Интеллектуальный анализ образовательных данных, экспертные и интеллектуальные обучающие системы, компьютерное зрение, обработка естественного языка, распознавание речи, образовательный дата-инжиниринг, этика ИИ [16]

Среди зарубежных подходов к определению структуры ИИ-компетенции педагога наиболее разработанными являются модель ЮНЕСКО (человекоцентричное мышление, этика ИИ, основы и приложения ИИ, ИИ-педагогика, ИИ для профессионального развития) [1] и модель Лонга-Маджерко (включает в себя 17 элементов, которые можно разделить на группы компетенций по темам: понимание ИИ, возможности ИИ, принципы работы ИИ, этика использования ИИ, восприятие ИИ человеком)[2].

Сравнительный анализ подходов к структуре компетенции педагога в области искусственного интеллекта позволяет сделать вывод, что компонентами, которые выделяют большинство авторов являются этический, когнитивный и технологический.

Модель формирования компетенций педагога в области искусственного интеллекта представлена в работе А.И. Минакова и С.В. Зенкиной [3]. Авторы рассматривают четыре компонента модели: целевой, организационно-технологических условий, эта-

[1] AI competency framework for teachers. URL: https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers

[2] AI literacy competencies adopted by Long and Magerko (2020) https://www.researchgate.net/figure/AI-literacy-competencies-adopted-by-Long-and-Magerko-2020_tbl1_387092940

пы формирования ИИ-компетенций и результативный. Эта модель выступает как основа для разработки программ повышения квалификации педагогов в области искусственного интеллекта для решения образовательных задач. Вопросам подготовки будущих педагогов в области искусственного интеллекта посвящены исследования научных коллективов авторов П. В. Сысоева, М. Н. Евстигнеева и Д. О. Сорокина [14], С. В. Титовой и И. В. Харламенко [15]. Вместе с тем анализ изученных источников по вопросу исследования позволяет сделать вывод об отсутствии комплексной модели формирования ИИ-компетентности будущих педагогов.

Методология и методы исследования

В качестве методов исследования были использованы методы сравнительного анализа для изучения нормативно-правовой базы, профессиональных стандартов, современных научных подходов к определению, структуре и развитию компетенций в сфере искусственного интеллекта у педагогов. Методы систематизации и обобщения позволили выделить существующие дефициты в подготовке кадров и сформулировать структурные компоненты будущей модели. В процессе проектирования модели использовалось структурно-функциональное моделирование.

Результаты исследования и их обсуждение

На определение компетентностного портрета выпускника педагогического направления вуза оказывают влияние два документа: ФГОС ВО и Профстандарт педагога. В этих документах пока не зафиксировано в явном виде компетенций и компетентности в области искусственного интеллекта. Во ФГОС ВО для педагогического направления подготовки есть общепрофессиональная компетенция (ОПК-9): «способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности» [1]. В профстандарте педагога соответствующим трудовым действием является «формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ)» [2]. Среди необходимых умений обозначено владение ИКТ-компетентностью. ИКТ-компетентность представлена в совокупности общепользовательской ИКТ-компетентности, общепедагогической ИКТ-компетентности и предметно-педагогической ИКТ-компетентности.

Под ИИ-компетентностью будущего педагога будем понимать способность и готовность педагога использовать компетенции в области искусственного интеллекта в своей деятельности [10].

ИИ-компетентность будущего педагога рассматривается нами в соответствии с ИКТ-компетентностью педагога, как совокупность общепользовательской ИИ-компетентности (для решения повседневных задач), общепедагогической ИИ-компетентности (для решения общих профессиональных задач) и предметно-педагогической ИИ-компетентности (для решения профессиональных задач при обучении отдельному предмету).

Формирование ИИ-компетентности будем рассматривать как педагогический процесс, методологической основой которого являются системно-деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный, междисциплинарный, технологический и исследовательский подходы.

Модель данного процесса мы представляем из трех взаимосвязанных блоков. Первый блок – целевой (рисунок 1).

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). - URL: https://base.garant.ru/71897864/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/

[2] Профессиональный стандарт педагога. – URL: https://base.garant.ru/70535556/



Рис. 1. Целевой блок модели формирования ИИ-компетентности будущих педагогов

Основной целью является формирование ИИ-компетентности будущих педагогов. На цель оказывают влияние несколько факторов. Во-первых, быстрое развитие сквозных цифровых технологий и, в частности, искусственного интеллекта, его стремительное включение в область образования, приводящее к необходимости осмысления места и роли данной технологии в образовательном процессе. Во-вторых, запрос гос-

ударства на формирование компетенций в области искусственного интеллекта для всех направлений подготовки высшего образования, в том числе и для педагогического направления, что отражено в пункте 515-в Национальной стратегии[1]. В-третьих, формирование компетентностного портрета выпускника педагогического направления высшего образования в соответствии с ФГОС ВО и Профстандарта педагога.

В соответствии с целевым блоком и обозначенными выше методологическими подходами нами был выстроен содержательно-технологический компонент, включающий содержание образовательного процесса по этапам формирования ИИ-компетентности, формы, методы и средства обучения (рисунок 2).

[1] Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года). URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731/page/3 (дата обращения: 22.10.2026).



Рис. 2. Содержательно-технологический блок модели формирования ИИ-компетентности будущих педагогов

Содержание рассматривается нами на трех этапах: пропедевтическом, основном и предметно-профессиональном. На пропедевтическом этапе идет актуализация имеющихся знаний студентов в области искусственного интеллекта и его применения в образовании и мотивация на осознанное приобретение ИИ-компетентности. Основным методом на данном этапе является работа с кейсами использования ИИ для решения различных задач, в том числе в сфере образования.

На основном этапе идет формирование общепользовательской и общепедагогической ИИ-компетентности с использованием активных методов, таких как: кейс-метод, метод проектов, ролевая игра, исследовательский метод и др. Искусственный интеллект выступает в роли не только объекта изучения, но и средства обучения, дополняя известные активные методы и формы обучения новыми возможностями.

На предметно-профессиональном этапе формируется предметно-педагогическая ИИ-компетентность.

Третий блок модели формирования ИИ-компетентности – оценочно-результативный (рис. 3).



Рис. 3. Оценочно-результативный блок модели формирования

Он был сформирован в соответствии с целевым и содержательно-технологическим блоками и содержит оценочные средства и критерии достижения образовательных результатов. Образовательные результаты показывают достижение основной цели – формирования ИИ-компетентности будущих педагогов. В связи с тем, что ИИ-компетентность будущего педагога рассматривается нами как совокупность общепользовательской, общепедагогической и предметно-педагогической ИИ-компетентности, образовательных результатов три. ОР-1 – образовательный результат для оценки общепользовательской ИИ-компетентности. ОР-2 – образовательный результат для оценки общепедагогической ИИ-компетентности. ОР-3 – образовательный результат для оценки предметно-педагогической ИИ-компетентности. Для оценивания ИИ-компетентности используется четыре уровня (оптимальный, допустимый, критический и недопустимый) по методике, предложенной Е.Н. Перевощиковой [8]. В качестве средств оценивания предлагаем использовать: опрос – для оценивания мотивации к изучению ИИ и его применению в образовании; тесты – для оценивания знаний, кейсы – для оценивания умений и навыков; проектные задания – для оценивания способности студента к проектированию ИИ-системы для решения своей задачи.

Для успешного формирования ИИ-компетентности будущих педагогов по предложенной модели нами были сформулированы следующие педагогические условия по группам.

К первой группе относятся требования к формированию содержания обучения:

а) интеграция актуальных технологических трендов и инноваций в учебный процесс;

б) выстраивание содержания с учетом знаний, умений и навыков обучающихся в данной сфере;

в) использование дедуктивной логики изложения, которая предполагает переход от фундаментальных концепций к узкоспециализированным аспектам.

Ко второй группе относятся организационно-методические требования:

а) приоритетное внедрение деятельностных и интерактивных педагогических технологий (кейс-метод, метод проектов, ролевая игра и др.);

б) наличие ситуационных задач и прикладных проектных заданий, максимально приближенных к реальным условиям будущей профессиональной практики;

в) непрерывное и поэтапное развитие навыков работы с технологиями искусственного интеллекта на всех ступенях вузовской подготовки;

г) доступ к цифровым ресурсам и платформам с ИИ.

К третьей группе относятся требования к оцениванию образовательных результатов:

а) построение оценочных средств, включающих практико-ориентированные задания;

б) предоставление результатов выполнения заданий в личной беседе с преподавателем.

Выводы

На основе анализа и систематизации научных исследований, касающихся ИИ-компетенций и ИИ-компетентности педагогов нами был сделан вывод о необходимости проектирования модели, направленной на системное развитие компетенций в области искусственного интеллекта у студентов педагогических специальностей. В ходе исследования разработана модель формирования ИИ-компетентности будущих педагогов, состоящая из трех взаимосвязанных блоков: целевого (с указанием факторов, влияющих на цель), содержательно-технологического (с представлением содержания, методов, форм и программных средств обучения) и оценочно-результативного (с описанием образовательных результатов, оценочных средств и уровней сформированности ИИ-компетентности). Сформулированы три группы педагогических условий, при выполнении которых ожидается достижение оптимального и допустимого уровня ИИ-компетентности у большинства обучающихся. В качестве направления для последующей работы рассматривается экспериментальное подтверждение выдвинутых тезисов. Планируется экспериментально доказать, что применение авторской модели подготовки в соответствии с заданными педагогическими условиями приведет к существенному повышению в уровне освоения технологий искусственного интеллекта обучающимися педагогических специальностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водяненко, Г. Р. Проблема формирования цифровой педагогической компетентности будущих учителей и пути ее решения средствами лабораторного практикума по искусственному интеллекту / Г. Р. Водяненко, В. Д. Щипицын, Г. Н. Некрасова // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2025. – № 12. – С. 350-364. – DOI 10.24412/2304-120X-2025-11254. – EDN PCJTXE.

2. Дробахина, А. Н. Подготовка будущих педагогов к применению искусственного интеллекта / А. Н. Дробахина, И. В. Сликишина // Сибирский учитель. – 2024. – № 1(152). – С. 24-28. – EDN XZLNQJ.

3. Минаков, А. И. Модель формирования и развития компетенций педагогов области искусственного интеллекта для решения образовательных задач / А. И. Минаков, С. В. Зенкина // Педагогическое образование. – 2024. – Т. 5, № 5. – С. 90-98. – EDN ZCURBW.

4. Минаков, А. И. Структура компетенции педагога в области искусственного интеллекта для решения образовательных задач / А. И. Минаков // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4(107). – С. 321-324. – DOI 10.24412/1991-5497-2024-4107-321-324. – EDN GBLAPC.

5. Михайлова, С. В. Проект «Цифровые среды ИИЯ» как драйвер профессионального развития педагогов / С. В. Михайлова, А. А. Казанцева, И. В. Тивьяева // Большая конференция научных школ МГПУ : Сборник статей конференции. В 2-х частях, Москва, 19–21 ноября 2025 года. Часть 2. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2026. – С. 18-26. – EDN DBHEAH.

6. Москалев, И. Е. Применение систем генеративного искусственного интеллекта в высшем образовании / И. Е. Москалев // Науковедческие исследования. – 2024. – № 4. – С. 107-120. – DOI 10.31249/scis/2024.04.04. – EDN TWMGRP.

7. Пахтусова, Н. А. Актуализация проблемы готовности будущих педагогов к применению технологий искусственного интеллекта в условиях цифровизации образования / Н. А. Пахтусова, Н. В. Уварина // Мир образования - образование в мире. – 2023. – № 4(92). – С. 216-223. – DOI 10.51944/20738536_2023_4_216. – EDN IPFSIG.

8. Перевощикова, Е. Н. Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения / Е. Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 1(38). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3. – EDN EVGVQB.

9. Роберт, И. В. Системный подход к становлению и развитию цифровой трансформации образования / И. В. Роберт // Развитие военной педагогики в XXI веке : Материалы XI Всероссийской научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 24 апреля 2025 года. – Санкт-Петербург: Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного, 2025. – С. 45-55. – EDN DZKKQG.

10. Смышляева, О. В. Определение понятий грамотности и компетенций в области искусственного интеллекта в контексте педагогического образования / О. В. Смышляева, М. Л. Груздева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2025. – Т. 22, № 3. – С. 371-381. – DOI 10.22363/2312-8631-2025-22-3-371-381. – EDN TDAXST.

11. Содержание компетенции будущего педагога в области искусственного интеллекта / М. Н. Евстигнеев, О. Г. Поляков, И. А. Евстигнеева, Е. М. Филатов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2026. – Т. 11, № 1. – С. 87-96. – DOI 10.30853/ped20260012. – EDN ESHQUA.

12. Сысоев, П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности / П. В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 10. – С. 9-33. – DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33. – EDN TZYTKM.

13. Сысоев, П. В. Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание / П. В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 6. – С. 58-79. – DOI 10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79. – EDN ZJMQFD.

14. Сысоев, П. В. Структурная модель подготовки будущих учителей на основе технологий искусственного интеллекта / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев, Д. О. Сорокин // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 3(75). – С. 139-155. – DOI 10.32744/pse.2025.3.9. – EDN FLENNO.

15. Титова, С. В. Подготовка педагогических кадров к использованию искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам / С. В. Титова, И. В. Харламенко // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2025. – Т. 28, № 1. – С. 66-84. – DOI 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-5. – EDN FROXRR.

16. Токтарова, В. И. Цифровые компетенции педагогов в области искусственного интеллекта: анализ моделей и требования / В. И. Токтарова, О. В. Ребко // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2023. – № 15(23). – С. 155-158. – DOI 10.59131/2411-9814_2023_15(23)_155. – EDN CRADGT.

17. Abdull Hamid F., Ahmad N. J. (2025). A Conceptual Framework for AI-Enhanced Pedagogical Competence in Secondary Mathematics Education. Perspektif Jurnal Sains Sosial Dan Kemanusiaan, 17(Isu Khas), 43-58. https://doi.org/10.37134/perspektif.vol17.sp.4.2025

REFERENCES

1. Vodjanenko, G. R., Shhipicyn, V. D., Nekrasova G. N. (2025). Problema formirovanija cifrovoj pedagogicheskoj kompetentnosti budushhih uchitelej i puti ee reshenija sredstvami laboratornogo praktikuma po iskusstvennomu intellektu = The problem of developing digital pedagogical competence of future teachers and ways to solve it through laboratory practical training on artificial intelligence. Scientific and methodological electronic journal "Concept", 12, 350-364. DOI 10.24412/2304-120X-2025-11254. – EDN PCJTXE.

2. Drobahina, A. N., Slikishina I. V. (2024). Podgotovka budushhih pedagogov k primeneniju iskusstvennogo intellekta = Preparing future teachers for the use of artificial intelligence. Siberian teacher, 1(152), 24-28, EDN XZLNQJ.

3. Minakov, A. I., Zenkina S. V. (2024). Model' formirovanija i razvitija kompetencij pedagogov oblasti iskusstvennogo intellekta dlja reshenija obrazovatel'nyh zadach = A model for the formation and development of teachers' competencies in the field of artificial intelligence to solve educational problems. Pedagogical education, Vol. 5, no. 5, 90-98. EDN ZCURBW.

4. Minakov, A. I. (2024) Struktura kompetencii pedagoga v oblasti iskusstvennogo intellekta dlja reshenija obrazovatel'nyh zadach = The structure of teacher competence in the field of artificial intelligence for solving edu-

cational problems. The world of science, culture, and education, 4(107), 321-324. DOI 10.24412/1991-5497-2024-4107-321-324. EDN GBLAPC.

5. Mihajlova, S. V., Kazanceva A. A., Tiv'jaeva I. V. (2026). Proekt «Cifrovye sredy IIJa» kak drajver professional'nogo razvitija pedagogov = The Digital Environments of the Institute of Foreign Languages project as a driver of professional development for teachers. Large conference of scientific schools of Moscow State Pedagogical Univ.: Collection of conference articles. In 2 parts, 19–21 November 2025, Part 2, 18-26. Moscow: Moscow City Pedagogical University. EDN DBHEAH.

6. Moskalev, I. E. (2024) Primenenie sistem generativnogo iskusstvennogo intellekta v vysshem obrazovanii = Application of generative artificial intelligence systems in higher education. Science studies, 4, 107-120. DOI 10.31249/scis/2024.04.04. EDN TWMGRP.

7. Pahtusova, N. A., Uvarina N. V. (2023). Aktualizacija problemy gotovnosti budushhih pedagogov k primeneniju tehnologij iskusstvennogo intellekta v uslovijah cifrovizacii obrazovanija = Relevance of the issue of future teachers' readiness to use artificial intelligence technologies in the context of digitalization of education. The world of education - education in the world, 4(92), 216-223. DOI 10.51944/20738536_2023_4_216. EDN IPFSIG.

8. Perevoshhikova, E. N. (2022). Obrazovatel'nye rezul'taty v podgotovke budushhego pedagoga i sredstva ocenki ih dostizhenija = Educational outcomes in the preparation of future teachers and means of assessing their achievement. Bulletin of Minin University, Vol. 10, no. 1(38). DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3. EDN EVGVQB.

9. Robert, I. V. (2025). Sistemnyj podhod k stanovleniju i razvitiju cifrovoj transformacii obrazovanija = A systems approach to the development of digital transformation in education. Development of military pedagogy in the 21st century: Proceedings of the XI All-Russian scientific and methodological conference, St. Petersburg, April 24, 2025, 45-55. EDN DZKKQG.

10. Smyshliaeva, O. V., Gruzdeva M. L. (2025) Opredelenie ponjatij gramotnosti i kompetencij v oblasti iskusstvennogo intellekta v kontekste pedagogicheskogo obrazovanija = Defining the concepts of literacy and competencies in the field of artificial intelligence in the context of teacher education. Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of Education, Vol. 22, no. 3, 371-381. DOI 10.22363/2312-8631-2025-22-3-371-381. EDN TDAXST.

11. Evstigneev M. N., Poljakov O. G., Evstigneeva I. A., Filatov E. M. (2026). Soderzhanie kompetencii budushhego pedagoga v oblasti iskusstvennogo intellekta = Contents of the competence of future teachers in the field of artificial intelligence. Pedagogy. Questions of Theory and Practice, Vol. 11, no. 1, 87-96. DOI 10.30853/ped20260012. EDN ESHQUA.

12. Sysoev, P. V. (2023). Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: osvedomljonnost', gotovnost' i praktika primenenija prepodavateljami vysshej shkoly tehnologij iskusstvennogo intellekta v professional'noj dejatel'nosti = Artificial Intelligence in Education: Awareness, Readiness, and Practice of Applying Artificial Intelligence Technologies in Professional Activities by Higher Education Teachers. Higher education in Russia, Vol. 32, no. 10, 9-33. DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33. EDN TZYTKM.

13. Sysoev, P. V. (2025). Kompetencija sovremennogo pedagoga v oblasti iskusstvennogo intellekta: struktura i soderzhanie = Competence of a modern teacher in the field of artificial intelligence: structure and content. Higher education in Russia, Vol. 34, no. 6, 58-79. DOI 10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79. EDN ZJMQFD.

14. Sysoev, P. V., Evstigneev M. N., Sorokin D. O. Strukturnaja model' podgotovki budushhih uchitelej na osnove tehnologij iskusstvennogo intellekta = A structural model for training future teachers based on artificial intelligence technologies. Prospects of Science and Education, 3(75), 139-155. DOI 10.32744/pse.2025.3.9. EDN FLENNO.

15. Titova, S. V., Harlamenko I. V. (2025). Podgotovka pedagogicheskih kadrov k ispol'zovaniju iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannym jazykam = Training of teaching staff for the use of artificial intelligence in teaching foreign languages. Bulletin of Moscow University. Episode 19: Linguistics and Intercultural Communication, Vol. 28, no. 1, 66-84. DOI 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-5. EDN FROXRR.

16. Toktarova, V. I., Rebko O. V. (2023). Cifrovye kompetencii pedagogov v oblasti iskusstvennogo intellekta: analiz modelej i trebovanija = . Digital Competencies of Teachers in Artificial Intelligence: Analysis of Models and Requirements. Information and Education: The Limits of Communication, 15(23), 155-158. DOI 10.59131/2411-9814_2023_15(23)_155. EDN CRADGT.

17. Abdull Hamid F., Ahmad N. J. (2025). A Conceptual Framework for AI-Enhanced Pedagogical Competence in Secondary Mathematics Education. Perspektif Jurnal Sains Sosial Dan Kemanusiaan, 17(Isu Khas), 43-58. https://doi.org/10.37134/perspektif.vol17.sp.4.2025

УДК 378.147:371.124:53
ББК Ч448.985+В3р ГРНТИ 14.35.07 Код ВАК 5.8.2

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СКВОЗНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Худякова Анна Владимировна,
SPIN-код: 7395-5214
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физики и технологии, и.о. заведующего кафедрой информатики и сквозных технологий, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Российская Федерация, г. Пермь, ahudyakova@pspu.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; подготовка будущих учителей; студенты-педагоги; учителя физики; методика преподавания физики; сквозные технологии; образовательный процесс; методы обучения; педагогическая деятельность; интегративный подход; компетентностный подход; учебная практика

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей физики в условиях технологического развития страны и внедрения сквозных технологий во все сферы жизнедеятельности общества. Целью исследования является формирование готовности учителя физики к использованию сквозных технологий в педагогической деятельности. Методологическую основу исследования составили интегративный и компетентностный подходы. Теоретические методы включали в себя анализ публикаций, посвящённых моделям технологического суверенитета. В качестве эмпирических методов использовалась статистическая обработка результатов Всероссийской дистанционной студенческой Олимпиады по сквозным технологиям в образовании. Сравнительный анализ уровня сквозных цифровых компетенций будущих учителей естественнонаучных и гуманитарных предметов показал, что наблюдается значимая положительная корреляция между принадлежностью к профилю и средним баллом на 3-5 курсах (rpb=0,85 – 0,96), в то время как на 1-2 курсе различия между профилями практически отсутствуют (rpb=0,18 – 0,30). Поэтому в систему подготовки учителя физики целесообразно включить вопросы, связанные с методикой применения сквозных технологий. В результате исследования был разработан процессуально-содержательный блок модели подготовки учителя физики к использованию сквозных технологий. Научная новизна исследования состоит в интеграции сквозных технологий в содержание и средства обучения физике. Практическая значимость заключается в описании вариативных разделов по сквозным технологиям, которые можно встроить в дисциплины подготовки бакалавров педагогического образования, обучающихся по профилю «физика». Это будет способствовать повышению качества подготовки будущего учителя физики.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Худякова, А. В. Особенности подготовки учителя физики к использованию сквозных технологий в учебном процессе / А. В. Худякова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 431–438.

FEATURES OF PHYSICS TEACHER TRAINING TO THE USE OF EMERGING TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Khudyakova Anna Vladimirovna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Physics and Technology Department, Deputy Head of the Computer Science and Emerging Technologies Department, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Russian Federation, Perm

KEYWORDS: pedagogical universities; training of future teachers; student teachers; physics teachers; physics teaching methodology; cross-cutting technologies; educational process; teaching methods; pedagogical activity; integrative approach; competency-based approach; teaching practicum

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of physics teachers training in the context of the country technological development and the introduction of emerging technologies in all society spheres. The purpose of the study is to form the physics teacher readiness to use emerging technologies in educational process. The research is based on integrative and competence approaches. The theoretical methods included the analysis of publications devoted to technological sovereignty models. Empirical research methods included statistical processing data obtained during the Russian Distance Student Olympiad on Emerging Technologies in Education. A comparative analysis of the digital competencies level of sciences and humanities future teachers showed that there is a significant positive correlation between the subjects and the average score in 3-5 courses (rpb=0.85 - 0.96), while in 1-2 courses there are practically no differences between the profiles (rpb=0.18 – 0.30). Therefore, it is advisable to include issues related to the methodology of using emerging technologies in the physics teacher training. As a result of the research was developed a process-content block of physics teacher training model to the use of emerging technologies. The scientific novelty of the research is the integration of emerging technologies into the content and means of teaching physics. The practical value consists of the development of educational modules on emerging technologies that can be integrated into the disciplines of preparing pedagogical bachelors of physics profile. This will improve the quality of education for future physics teachers.

FOR CITATION: Khudyakova, A. V. (2026). Features of Physics Teacher Training to the Use of Emerging Technologies in the Educational Process. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 431–438.

© Худякова А. В., 2026

Введение

Сквозные технологии, лежащие в основе технологического суверенитета страны, являются наукоемкими и межотраслевыми. Для их развития нужны знания математики, информатики и естественных наук (физики, химии и биологии). Внедрение сквозных технологий во все сферы общественной жизни определило противоречие между возросшими требованиями к уровню подготовки учителя в области современных технологий и несоответствующим этим требованиям содержанием дисциплин предметно-методического модуля учебных планов бакалавров педагогического образования.

Согласно документам Национальной технологической инициативы, сквозные технологии подразделяются на энергетические, производственные, цифровые, квантовые и биотехнологии. Принцип действий каждой из них является элементом содержания предметов естественно-научного цикла и информатики. В этом контексте очень важно, чтобы учителя обладали необходимыми компетенциями для использования новых технологий в образовательном процессе. Проблема исследования состоит в поиске ответа на вопрос, как интегрировать сквозные технологии в процесс подготовки учителя физики.

Целью исследования является формирование готовности учителя физики к использованию сквозных технологий в педагогической деятельности.

Обзор литературы. Сквозные технологии выступают предметом как фундаментальных, так и прикладных исследований. Методисты отмечают их высокий дидактический потенциал и адаптивность к различным видам деятельности. В первую очередь, технологии рассматриваются в качестве средства обучения для достижения планируемых результатов. Сквозные цифровые технологии, благодаря своей универсальности, находят применение в преподавании различных предметов. Е. Н. Арбузова, Р. В. Опарин рассматривают применение мобильных технологий в обучении биологии и использование AR-кейсов по биологии для повышения естественнонаучной грамотности школьников [2]. И. В. Набиуллин описывает использование нейросетей для семантического анализа текстов художественной литературы [12]. Ю.И. Савельева доказывает целесообразность применения цифровых технологий в качестве средства формирования орфографической грамотности на уроках русского языка [14]. Виртуальные экскурсии и музеи как инструмент повышения мотивации при обучении истории исследуются в работе В.Г. Касаровой [10]. Л. Б. Усова, Д. У. Шакирова анализируют методические аспекты обучения математике с использованием сквозных технологий и подчёркивают необходимость включения в учебный процесс данных технологий [16]. М. В. Барынина, Л. И. Савва, П. Е. Майоров описывают разработку и реализацию курса-интенсива по технологиям дополненной реальности для обучающихся старших классов, который знакомит их со способами применения технологии для решения практических задач [3].

Виртуальные лаборатории широко используются в учебном процессе по химии для изучения абстрактных понятий [19]. Технологии робототехники и сенсорики применяются на уроках физики и информатики [6]. Многие авторы статей отмечают, что применение сквозных технологий на уроках способствует повышению качества образования и развитию цифровой грамотности школьников [20].

Технологические решения на базе искусственного интеллекта масштабно внедряются в преподавание иностранных языков, благодаря интерактивности и персонализации. В исследовании А. Киндер, Ф. Дж. Бризе отмечается, что платформы для обучения иностранным языкам используют алгоритмы машинного обучения для адаптации учебного материала к индивидуальным особенностям обучающегося, а также интегрируются в процесс обучения с помощью чат-ботов [17].

Активное использование сквозных цифровых технологий на уроках привело к модернизации образовательных программ подготовки учителей во всех странах. Например, в рамках цифровой реформы образования в Китае был принят стандарт «Цифровая грамотность педагогов», определяющий подготовку учителей как приоритетный аспект реформы образования [4]. В России, в ходе реализации стратегии цифровой трансформации образования, в программы Ядра высшего педагогического образования был включен коммуникативно-цифровой модуль с дисциплиной «Технологии цифрового образования», направленной на формирование у будущих педагогов «готовности к профессиональной деятельности в цифровом пространстве, в том числе в условиях использования технологий искусственного интеллекта» [11].

В то же время, интеграция сквозных технологий в предметное содержание остаётся до сих пор недостаточно изученным вопросом и требует дополнительных исследований. Искусственный интеллект и анализ данных как элемент содержания курса информатики рассматриваются в работах Н.Н. Самылкиной [5]. А.А. Голубником и М.Д. Китайгородским анализируются учеб-

ные модули федеральной рабочей программы по предмету труд (технология), связанные со сквозными технологиями: «Робототехника», «3D-моделирование, прототипирование, макетирование», «Компьютерная графика. Черчение», «Автоматизированные системы» [7]. Генетика и биотехнологии изучаются в рамках школьного курса биологии [13]. Возможности геоинформационных технологий обсуждаются на уроках географии [8]. Таким образом, подготовка учителя к использованию сквозных технологий в преподавании конкретного предмета имеет свои особенности.

Методология и методы исследования. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Технопарка универсальных педагогических компетенций Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. На первом этапе исследования был организован эксперимент по обучению студентов физического и филологического факультетов технологии Интернета вещей [15]. В результате выдвинута гипотеза об особенностях подготовки студентов, обучающихся на гуманитарных и естественнонаучных профилях направления «Педагогическое образование». Для подтверждения гипотезы была проведена Всероссийская дистанционная Олимпиада по сквозным технологиям в образовании для бакалавров и магистров педагогического образования. В ней приняли участие студенты 27 педагогических вузов. Задания Олимпиады включали использование сквозных цифровых технологий в организации различных видов учебной деятельности и были объединены в 3 блока: технологии виртуальной и дополненной реальности; искусственный интеллект и анализ данных; образовательная робототехника и Интернет вещей. Структура сквозных цифровых компетенций рассматривалась как совокупность трех уровней: знание, умение и практический опыт использования. Максимальный балл за прохождение теста равнялся 50.

Перед выполнением заданий Олимпиады студенты указывали курс и профиль подготовки. Это позволило выделить из всего массива данных результаты бакалавров 1-5 курсов, обучающихся на гуманитарных и естественнонаучных профилях. Объём выборки составил 428 человек.

При обработке результатов использовался точечно-бисериальный коэффициент корреляции – форма корреляции Пирсона для случаев, когда одна переменная дихотомическая, так как рассматривалось два профиля подготовки. Коэффициент корреляции был посчитан отдельно для каждого курса подготовки. Расчёт коэффициента проводился по формуле:

$$r_{pb} = \frac{M_1 - M_2}{S_n} * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n^2}},$$

где M_1, M_2 – средние баллы групп, S_n – стандартное отклонение баллов по всей выборке курса, n_1, n_2 – численности групп.

Результаты исследования и их обсуждение. Студенты, принимавшие участие в Олимпиаде, успешно выполняли задания на знание инструментов цифровых технологий и их характеристик, что свидетельствует о качественной подготовке по дисциплинам коммуникативно-цифрового модуля. Вместе с тем, решение заданий, связанных с практическим опытом использования цифровых технологий в организации учебного процесса, оказались сложнее для участников. Это объясняется разной методикой использования сквозных цифровых технологий в предметных областях. Результаты диагностики студентов естественнонаучных и гуманитарных профилей подготовки представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты Всероссийской дистанционной Олимпиады по сквозным технологиям в образовании

Курс бакалавриата	*Естественнонаучные профили подготовки*		*Гуманитарные профили подготовки*		*Коэффициент корреляции Пирсона, r_{pb}*
	Количество участников	Средний балл	Количество участников	Средний балл	
1	23	35,1	31	35,0	0,18
2	48	36,2	57	35,9	0,30
3	50	34,7	14	32,5	0,95
4	68	36,9	34	34,9	0,96
5	70	37,5	33	36,4	0,85
Итого	259	36,1	169	34,9	

Будущие учителя естественнонаучных профилей продемонстрировали чуть более высокий уровень цифровых компетенций по сравнению с учителями гуманитарных предметов. Расчёты коэффициента Пирсона для студентов каждого курса педагогического бакалавриата выявили значимую положительную корреляцию между принадлежностью к естественнонаучному профилю и средним баллом на 3-5 курсах, в то время как на 1-2 курсе различия между профилями практически отсутствуют, связь слабая. Таким образом, знания и умения, полученные студентами на 2 курсе в рамках

дисциплины «Технологии цифрового образования», по-разному применяются ими при решении профессиональных предметных задач.

Полученные результаты согласуются с результатами исследования цифровой грамотности педагогов, проведённого Аналитическим центром НАФИ, в котором была выявлена зависимость частоты использования цифровых технологий от преподаваемого предмета [1]. Исследование учителей школ Липецкой области, описанное в работе Е. В. Игониной, О. Н. Поваляевой, О. А. Котляровой, показало влияние профессиональной специализации учителя на общепользовательский уровень его цифровой компетентности [9]. Кроме того, анализ результатов международных исследований компьютерной и информационной грамотности школьников ICILS, проведённый Ч.М. Мун, также свидетельствует о корреляции между предметной областью и цифровой зрелостью педагогов [18].

Для дальнейшего развития цифровых компетенций будущих учителей необходимо включить сквозные технологии в содержание дисциплин предметно-методических модулей. Теоретико-методологическими основами проектирования учебного процесса могут служить интегративный и компетентностный подходы, обеспечивающие взаимосвязь технологий с предметными областями в составных элементах каждой учебной дисциплины. Целевой и диагностический блоки модели подготовки современного учителя к использованию сквозных технологий будут одинаковыми, а процессуально-содержательный блок иметь свою специфику для каждого профиля.

Анализ нормативных документов [1] и публикаций, посвящённых моделям технологического суверенитета и оценкам влияния технологий на научно-технологическое развитие страны[2], позволил определить вариативные разделы по сквозным технологиям, которые можно встроить в дисциплины учебного плана бакалавров педагогического образования, обучающихся по профилю «физика».

Раздел «Энергетика» включает в себя изучение возобновляемых источников энергии (солнечные панели, ветрогенераторы, гидроэлекторстанции, геотермальная энергетика и биотопливо), а также ядерных и водородных электростанций. Принцип работы генератора любой электростанции основан на явлении электромагнитной индукции. Энергия источника преобразуется в механическую энергию ротора (турбины), вращение которой в магнитном поле приводит к генерации электрического тока. Каждой энергетической технологии соответствуют свои накопители энергии, использующиеся для хранения и использования энергии в различных формах. Таким образом, изучение технологий энергетики можно интегрировать в содержание дисциплины «Электродинамика».

В разделе «Новые производственные технологии» будущим учителям физики можно познакомиться с робототехникой и сенсорикой. Механическими компонентами промышленного робота служат простые механизмы, которые изучаются в курсе механики: зубчатые, реечные, винтовые передачи, рычаги, подшипники и пружины, пневматические и гидравлические цилиндры (приводы), а также электродвигатели. Сенсоры представляют из себя цифровые датчики, сигналы которых обрабатываются регистратором (контроллером). Обработка и визуализация данных, полученных от датчиков цифровых лабораторий, составляет основу представления результатов современного физического эксперимента.

Раздел «Медицинские технологии» связан с успехами ядерной физики и квантовых технологий в диагностике и лечении заболеваний. Работа рентгеноскопических установок, томографов и аппаратов УЗИ основана на использовании радиоактивных изотопов, ионизирующих излучений и электромагнитных волн. Лучевая терапия в лечении онкологических заболеваний использует результаты синхротронных и нейтронных исследований. Поэтому изучение медицинской физики следует включить в курс физики атома и атомного ядра.

Раздел «Технологии связи» рассматривает квантовые вычисления и коммуникации, технологии Интернета вещей, а также фотонику. Интернет вещей связан с микроэлектроникой, так как в его основе лежат микроконтроллеры и датчики, взаимодействующие между собой с помощью технологий связи. Фотоника представляет собой технологию управления оптическими сигналами. Поскольку новые разработки в области технологий коммуникации и связи основаны на принципах квантовой механики (квантовой суперпозиции, запутанности и принципе неопределённости Гейзенберга), их изучение можно включить в модуль теоретической физики.

Материалы раздела «Цифровые технологии» целесообразно интегрировать в со-

[1] Федеральный закон "О технологической политике в Российской Федерации и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации" от 28.12.2024 N 523-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_494804 (дата обращения: 01.03.2026).

[2] Платформа суверенного технологического развития. – URL: https://ts.nti2035.ru/ (дата обращения: 01.03.2026).

держание дисциплины «Методика обучения физике» и рассматривать технологии в структуре средств обучения физике. В разделе «Организация учебного процесса в цифровой образовательной среде» можно изучать использование цифровых технологий для достижения образовательных результатов на уроках физики. В этом случае полезно сначала рассмотреть инструменты реализации технологии, а после этого методику их применения в учебном процессе. Кроме того, в содержание частных вопросов методики обучения физике, связанных с изучением понятий и законов школьных разделов физики, можно включать вопросы энергетики, производства и связи.

Описанные выше разделы определяют не только содержание, но и этапы подготовки будущего учителя физики к использованию сквозных технологий в образовательном процессе и соотносятся со структурой готовности учителя к осуществлению педагогической деятельности, включающей в себя мотивационный, когнитивный, деятельностный и коммуникативный (табл.2).

Таблица 2. Этапы формирования готовности будущего учителя физики к использованию сквозных технологий

Номер этапа	*Дисциплины учебного плана*	*Вариативные разделы*	*Компонент готовности*
1.	Технологии цифрового образования	Разработка цифрового образовательного контента	мотивационный
		Практикум по технологиям искусственного интеллекта	
2.	Механика	Новые производственные технологии	когнитивный
	Электродинамика	Энергетика	
	Физика ядра и элементарных частиц	Медицинские технологии	
	Квантовая механика	Технологии связи	
3.	Методика обучения физике, Производственная практика	Цифровые технологии	деятельностный
4.	Учебная практика, Производственная практика	Наукоёмкие технологии	коммуникативный

Дополнительные возможности для развития коммуникативного компонента открывает учебная практика (научно-исследовательская работа) в рамках модуля учебно-исследовательской и проектной деятельности. Студенты могут выполнять курсовые работы, связанные с наукоёмкими технологиями, и защищать их в современном формате Science Slam. Приведём примеры курсовых работ бакалавров 2 курса, обучающихся на физическом факультете Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

1. Функции Сибирского кольцевого источника фотонов (СКИФ) для науки и образования (на примере обучения физике).

2. Изучение на уроках физики критических технологий создания энергетических систем с замкнутым топливным циклом.

3. Интеграция концепции технологического суверенитета в систему образования на примере высокопоточного реактора ПИК.

4. Синхротрон РИФ: физика ускорения частиц для школьных уроков.

5. Использование информации о высокотехнологичных разработках НОЦ мирового уровня «Инженерия будущего» в учебном процессе по физике.

6. Беспилотные транспортные системы: физика на земле, море и в воздухе.

Реализация вариативных разделов по сквозным технологиям может быть осуществлена с привлечением материально-технической базы технопарков и кватториумов педагогических вузов. Одним из условий качественного формирования компетенций студентов является непрерывное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава. Кроме того, к педагогическим условиям относится построение индивидуальных образовательных траекторий будущих педагогов в соответствии с их профессиональными интересами.

Таким образом, интеграция описанных выше разделов по сквозным технологиям в содержание дисциплин предметно-методического модуля «физика» обеспечит опережающую подготовку будущих учителей в условиях формирования технологического суверенитета нашей страны. Согласно Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации, использование сквозных и критических технологий является основой для повышения конкурентоспособности и обеспечения устойчивого

экономического роста. Поэтому является целесообразным проведение подобного анализа дидактического потенциала сквозных технологий для каждого профиля педагогического бакалавриата.

Заключение

В учебном плане ядра высшего педагогического образования есть отдельные дисциплины, в рамках которых студенты знакомятся со сквозными технологиями, в то время как для профессиональной деятельности в цифровой среде педагогу необходимы компетенции, связанные с готовностью использования технологий для организации учебного процесса по предмету. Методика применения сквозных технологий в предметных областях имеет свою специфику. В физике сквозные технологии могут выступать не только средством, но и элементом содержания учебных дисциплин. Применение интегративного подхода к обучению позволяет сформировать необходимые сквозные компетенции у будущих учителей физики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аймалетдинов, Т. А. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т. А. Аймалетдинов, Л. Р. Баймуратова, О. А. Зайцева, Г. Р. Имаева, Л. В. Спиридонова. – М. : Изд-во НАФИ, 2019. – 84 с.

2. Арбузова, Е. Н. Инновационные технологии в преподавании биологии / Е. Н. Арбузова, Р. В. Опарин. – М.: Издательство ЮРАЙТ, 2020. – 242 с. – EDN QZJXDZ.

3. Барынина, М. В. Методические аспекты разработки электронных курсов-интенсивов для обучающихся старших классов по «сквозным» цифровым технологиям (на примере технологий дополненной реальности) / М. В. Барынина, Л. И. Савва, П. Е. Майоров // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 4. – EDN PMWUTE.

4. Борисенков, В. П. Развитие системы подготовки педагогических кадров в Китае в эпоху цифровой трансформации образования / В. П. Борисенков, Т. А. Тореева, У. Линь // Высшее образование сегодня. – 2023. – № 6. – С. 30-36. – DOI: 10.18137/RNU.HET.23.06.P.030. – EDN EPBCAI.

5. Вариативное обучение основам искусственного интеллекта и анализа данных в общеобразовательном курсе информатики: интегративный подход и основные компоненты методики / С. Д. Каракозов, Н. И. Рыжова, Н. Н. Самылкина, Е. А. Самохвалова // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 6. – С. 7-20. – DOI: 10.15293/1813-4718.2406.01. – EDN KEOFCF.

6. Глазов, С. Ю. Кейс-проектный подход в подготовке будущих учителей физики и информатики / С. Ю. Глазов, В. Л. Усольцев, О. С. Маркович // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 12(150). – DOI: 10.60797/IRJ.2024.150.158. – EDN BUBURX.

7. Голубник, А. А. Готовность будущих учителей технологии к профессиональной деятельности в системе общего и дополнительного образования детей в области сквозных цифровых технологий / А. А. Голубник, М. Д. Китайгородский // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2026. – № 1(73). – С. 78-94. – DOI: 10.24888/2073-8439-2026-73-1-78-94. – EDN ATWIYZ.

8. Грозовский, Н. Н. Применение ГИС-технологий на уроках географии / Н. Н. Грозовский // Вестник СКУ им. М. Козыбаева. – 2025. – № 2(66). – С. 93-105. – DOI: 10.54596/2958-0048-2025-2-93-105. – EDN ZFUJUU.

9. Игонина, Е. В. Цифровая компетентность российских учителей (результаты эмпирического исследования на примере Липецкой области) / Е. В. Игонина, О. Н. Поваляева, О. А. Котлярова // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 6(60). – С. 625-643. – DOI: 10.32744/pse.2022.6.38. – EDN ZQMXBW.

10. Касарова, В. Г. Виртуальная экскурсия как средство обучения истории в рамках организации учебного процесса в иностранной аудитории / В. Г. Касарова // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 76-2. – С. 22-25. – DOI: 10.18411/lj-08-2021-39. – EDN YKDDWE.

11. Круподерова, Е. П. Освоение сквозных цифровых технологий будущими учителями в рамках коммуникативно-цифрового модуля / Е. П. Круподерова, С. А. Бобров, А. В. Бойко // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-3. – С. 169-171. – EDN RZHKOQ.

12. Набиуллин, И. В. Нейросети в обработке текстовых объектов русской литературы / И. В. Набиуллин // Нижневартовский филологический вестник. – 2025. – № 1. – С. 37-42. – DOI: 10.36906/2500-1795/25-1/04. – EDN UVUKPZ.

13. Прикладные аспекты профильной подготовки старшеклассников при изучении биотехнологического материала на уроках общей биологии / Л. А. Проказова, Н. Д. Чегодаева, Т. А. Маскаева, М. В. Лабутина // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. – С. 17. – DOI: 10.17513/spno.29784. – EDN BZVJPS.

14. Савельева, Ю. И. Цифровые технологии в практике учителя русского языка / Ю. И. Савельева // Научный поиск: личность, образование, культура. – 2021. – № 3(41). – С. 70-78. – DOI: 10.54348/2021.3.15. – EDN OSMNGI.

15. Терехина, А. В. Подготовка будущих учителей к использованию технологии Интернета вещей / А. В. Терехина, А. В. Худякова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2024. – № 20. – С. 12-18. – DOI: 10.24412/2222-7520-2024-20-012-018. – EDN KHATDY.

16. Усова, Л. Б. Методические аспекты обучения математике с использованием информационных и сквозных технологий / Л. Б. Усова, Д. У. Шакирова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2023. – № 1(237). – С. 86-91. – DOI: 10.25198/1814-6457-237-86. – EDN HVOXXQ.

17. Kinder, A. Effects of adaptive feedback generated by a large language model: A case study in teacher education / A. Kinder, F. J. Briese, M. Jacobs et al. // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2025. – Vol. 8 (June). – P. 1-13. – DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100349.

18. Moon, J.-M. Exploring the Characteristics of Teachers, Schools, and Subjects that Practice Computational Thinking-based Teaching and Learning / J.-M. Moon // Journal of Research in Curriculum Instruction. – 2023. – Vol. 27. – No. 1. – P. 51-63. – DOI: 10.24231/rici.2023.27.1.51

19. Rahmawati, Y. Students' conceptual understanding in chemistry learning using PhET interactive simulations / Y. Rahmawati, Zulhipri, O. Hartanto, I. Falani, D. Iriyadi // Journal of Technology and Science Education. – 2022. – Vol. 12(2). – P. 303-326. – DOI: 10.3926/jotse.1597.

20. Soufghalem, A. The Role of Technology in Enhancing Digital Literacy Skills Among Secondary School Students / A. Soufghalem // International Journal of Post-Axial: Futuristic Teaching and Learning. – 2024. – Vol. 2. – No. 4. – DOI: 10.59944/postaxial.v2i4.390.

R E F E R E N C E S

1. Aymaletdinov, T. A., Baimuratova, L. R., Zaitseva, O. A., Imaeva, G. R., Spiridonova, L. V. (2019). Tsifrovaya gramotnost' rossiyskikh pedagogov. Gotovnost' k ispol'zovaniiu tsifrovykh tekhnologiy v uchebnom protsesse = Digital literacy of Russian teachers. Readiness to use digital technologies in the educational process. Moscow: NAFI, 84 p.

2. Arbuzova, E. N., Oparin, R. V. (2020). Innovatsionnye tekhnologii v prepodavanii biologii = Innovative technologies in biology teaching. Moscow: YURAIT, 242 p. EDN QZJXDZ.

3. Barynina, M. V., Savva, L. I., Mayorov, P. E. (2021). Metodicheskie aspekty razrabotki elektronnykh kursov-intensivov dlya obuchayushchikhsya starshikh klassov po “skvoznym” tsifrovym tekhnologiyam (na primere tekhnologiy dopolnennoi real'nosti) = Methodological aspects of developing electronic intensive courses for senior high school students on “cross-cutting” digital technologies (using augmented reality technologies as an example)]. World of Science. Pedagogy and Psychology, 9(4). EDN PMWUTE.

4. Borisenkov, V. P., Toreeva, T. A., Lin', U. (2023). Razvitie sistemy podgotovki pedagogicheskikh kadrov v Kitae v epokhu tsifrovoy transformatsii obrazovaniya = Development of the system for training pedagogical personnel in China in the era of digital transformation of education. Higher Education Today, 30–36. DOI: 10.15293/1813-4718.2406.01. EDN KEOFCF.

5. Karakozov, S. D., Ryzhova, N. I., Samykina, N. N., Samokhvalova, E. A. (2024). Variativnoe obuchenie osnovam iskusstvennogo intellekta i analiza dannykh v obshcheobrazovatel'nom kurse informatics = Variable training in the fundamentals of artificial intelligence and data analysis in the general education course of computer science: integrative approach and key components of the methodology. Siberian Pedagogical Journal, 6, 7–20. DOI: 10.15293/1813-4718.2406.01. EDN KEOFCF.

6. Glazov, S. Y., Usoltsev, V. L., Markovich, O. S. (2024). Keyc-proektny podkhod v podgotovke budushchikh uchiteley fiziki i informatiki = Case-project approach in training future teachers of physics and computer science. International Research Journal, 12(150). DOI: 10.60797/IRJ.2024.150.158. – EDN BUBURX.

7. Golubnik, A. A., Kitaygorodskiy, M. D. (2026). Gotovnost' budushchikh uchiteley tekhnologii k professional'noy deyatelnosti v sisteme obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya detey v oblasti skvoznykh tsifrovykh tekhnologiy = Readiness of future technology teachers for professional activity in the system of general and additional education of children in the field of cross-cutting digital technologies. Psychology of Education in a Multicultural Space, 1(73), 78-94. DOI: 10.24888/2073-8439-2026-73-1-78-94. EDN ATWIYZ.

8. Grozovskiy, N. N. (2025). Primenenie GIS-tekhnologiy na uprokh geografiyi = Application of GIS technologies in geography lessons. Bulletin of SKU named after M. Kozybaev, 2(66), 93-105. DOI: 10.54596/2958-0048-2025-2-93-105. EDN ZFUJUU.

9. Igonina, E. V., Povalyaeva, O. N., Kotyarova, O. A. (2022). Tsifrovaya kompetentnost' rossiyskikh uchiteley (rezul'taty ehmpiricheskogo issledovaniya na primere Lipeckoy oblasti) = Digital competence of Russian teachers (results of an empirical study on the example of the Lipetsk region). Perspectives of Science and Education, 6(60), 625-643. DOI: 10.32744/pse.2022.6.38. EDN ZQMXBW.

10. Kasarova, V. G. (2021). Virtual'naya ekskursiya kak sredstvo obucheniya istorii v ramkakh organizatsii uchebnogo protsessa v inostrannoy auditorii = Virtual excursion as a means of teaching history within the organization of the educational process in a foreign audience. Trends in the Development of Science and Education, 76-2, 22-25. DOI: 10.18411/lj-08-2021-39. EDN YKDDWE.

11. Krupoderova, E. P., Bobrov, S. A., Boyko, A. V. (2023). Osvoenie skvoznykh tsifrovykh tekhnologiy budushchimi uchitelyami v ramkakh kommunikativno-tsifrovogo moduly = Mastery of cross-cutting digital technologies by future teachers within the communicative-digital module. Problems of Modern Pedagogical Education, 81-3, 169-171. EDN RZHKOQ.

12. Nabiullin, I. V. (2025). Neyroseti v obrabotke tekstovykh ob"ektov russkoy literatury = Neural networks in the processing of textual objects of Russian literature. Nizhnevartovsk Philological Bulletin, 1, 37-42. DOI: 10.36906/2500-1795/25-1/04. EDN UVUKPZ.

13. Prokazova, L. A., Chegodaeva, N. D., Maskayeva, T. A., Labutina, M. V. (2020). Prikladnye aspekty profil'noy podgotovki starshiklassnikov pri izuchenii biotekhnologicheskogo materiala na urokakh obshchey biologii = Applied aspects of profile training of high school students in the study of biotechnological material in general biology lessons. Modern Problems of Science and Education, 3, 17. DOI: 10.17513/spno.29784. EDN BZVJPS.

14. Savelyeva, Y. I. (2021). Tsifrovye tekhnologii v praktike uchitelya russkogo yazyka = Digital technologies in the practice of a Russian language teacher. Scientific Search: Personality, Education, Culture, 3 (41), 70-78. DOI: 10.54348/2021.3.15. EDN OSMNGI.

15. Terekhina, A. V., Khudyakova, A. V. (2024). Podgotovka budushchikh uchiteley k ispol'zovaniiu tekhnologii Interneta-veshchei = Training future teachers to use Internet of Things technology. Bulletin of Perm

State Humanitarian Pedagogical University. Series: Information Computer Technologies in Education, 20, 12-18. DOI: 10.24412/2222-7520-2024-20-012-018. EDN KHATDY.

16. Usova, L. B., Shakirova, D. U. (2023). Metodicheskie aspekty obucheniya matematike s ispol'zovaniem informatsionnykh i skvoznykh tekhnologiy = Methodological aspects of teaching mathematics using information and cross-cutting technologies. Bulletin of Orenburg State University, 1(237), 86-91. DOI: 10.25198/1814-6457-237-86. EDN HVOXXQ.

17. Kinder, A., Briese, F. J., Jacobs, M., et al. (2025). Effects of adaptive feedback generated by a large language model: A case study in teacher education. Computers and Education: Artificial Intelligence, 8(June), 1-13. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100349.

18. Moon, J.-M. (2023). Exploring the characteristics of teachers, schools, and subjects that practice computational thinking-based teaching and learning. Journal of Research in Curriculum Instruction, 27(1), 51-63. DOI: 10.24231/rici.2023.27.1.51.

19. Rahmawati, Y., Zulhipri, Hartanto, O., Falani, I., & Iriyadi, D. (2022). Students' conceptual understanding in chemistry learning using PhET interactive simulations. Journal of Technology and Science Education, 12(2), 303-326. DOI: 10.3926/jotse.1597.

20. Soufghalem, A. (2024). The role of technology in enhancing digital literacy skills among secondary school students. International Journal of Post-Axial: Futuristic Teaching and Learning, 2(4). DOI: 10.59944/postaxial.v2i4.390.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 159.99+316.36
ББК Ю957.64 ГРНТИ 15.81.65 Код ВАК 5.3.5; 5.3.1

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ РАССОГЛАСОВАНИЕ СУПРУЖЕСКИХ РОЛЕЙ КАК ПРЕДИКТОР СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ

Быкова Светлана Симеонова,
SPIN-код: 7574-8912
директор клиники «Содействие», клинический психотерапевт, психолог, Российская Федерация, г. Екатеринбург, vsgroup_66@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психология семьи; супружеские роли; брачные отношения; удовлетворенность браком; семейное консультирование; рассогласование супружеских ролей

АННОТАЦИЯ. В современной психологии семьи семья рассматривается как целостная система, реализующая репродуктивную, воспитательную, хозяйственно-бытовую, экономическую, эмоционально-психотерапевтическую, функцию социального контроля и духовного общения через систему семейных ролей. Проблема исследования: как несовпадение ролевых ожиданий и притязаний супругов влияет на субъективное благополучие брака и может ли структурно-функциональное рассогласование семейных ролей служить предиктором снижения удовлетворённости отношениями? Цель – выявление взаимосвязи между степенью ролевого рассогласования и удовлетворённостью браком. Методология и методы основаны на функционально-ролевом подходе с применением методик РОП (А.Н. Волкова), ОУБ (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко), корреляционного анализа Спирмена и множественного линейного регрессионного анализа. В качестве основных результатов выявлена отрицательная корреляция между ролевым рассогласованием и удовлетворённостью браком. Наибольший вклад вносят рассогласования в хозяйственно-бытовой и эмоционально-психотерапевтической сферах. Научная новизна работы заключается в разработке эмпирической модели, позволяющей диагностировать зоны ролевого напряжения и прогнозировать вероятность снижения супружеской удовлетворённости. Теоретическая и практическая значимость: обоснован алгоритм консультативной работы «Ролевой аудит» для выявления и коррекции ролевых диспропорций, расширены представления о факторах стабильности брака. Результаты исследования позволяют сделать выводы о том, что ролевое рассогласование – статистически значимый предиктор снижения удовлетворённости браком. Суммарный показатель рассогласования отрицательно коррелирует с удовлетворённостью браком у обоих супругов. Перспективное направление – лонгитюдное изучение динамики рассогласования на разных этапах жизненного цикла семьи.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Быкова, С. С. Структурно-функциональное рассогласование супружеских ролей как предиктор снижения уровня удовлетворенности браком / С. С. Быкова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 439–446.

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MISALIGNMENT OF MARITAL ROLES AS A PREDICTOR OF DECREASED MARITAL SATISFACTION

Bykova Svetlana Simeonova,
Director of the Clinic “Assistance”, Clinical Psychotherapist, Psychologist, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: family psychology; marital roles; marital relations; marital satisfaction; family counseling; mismatch of marital roles

ABSTRACT. In modern family psychology, the family is viewed as an integral system that implements reproductive, educational, household-economic, economic, emotional-psychotherapeutic, social control, and spiritual communication functions through a system of family roles. The research problem is: how does the mismatch between spouses' role expectations and aspirations affect subjective marital well-being, and can structural-functional misalignment of family roles serve as a predictor of decreased relationship satisfaction? The aim is to identify the relationship between the degree of role discrepancy and marital satisfaction. The methodology and methods are based on the functional-role approach, utilizing the Role Expectations and Aspirations in Marriage (REAM) methodology by A.N. Volkova and the Marital Satisfaction Questionnaire (MSQ) by V.V. Stolin, T.L. Romanova, and G.P. Butenko, along with Spearman's correlation analysis and multiple linear regression analysis. The main results revealed a negative correlation between role discrepancy and marital satisfaction. The greatest contribution is made by discrepancies in the household-economic and emotional-psychotherapeutic spheres. The scientific novelty of the work lies in the development of an empirical model that allows diagnosing zones of role tension and predicting the likelihood of decreased marital satisfaction. Theoretical and practical significance: a counseling algorithm "Role Audit" is substantiated for identifying and correcting role disproportions, and the understanding of factors of marital stability is expanded. The research findings allow concluding that role discrepancy is a statistically significant predictor of decreased marital satisfaction. The overall discrepancy score negatively correlates with marital satisfaction in both spouses. A promising direction is a longitudinal study of the dynamics of role discrepancy at different stages of the family life cycle.

© Быкова, С. С., 2026

FOR CITATION: Bykova, S. S. (2026). Structural and Functional Misalignment of Marital Roles as a Predictor of Decreased Marital Satisfaction. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 439–446.

Введение

Трансформация института семьи, наблюдаемая в последние десятилетия, характеризуется переходом от традиционной патриархальной модели к эгалитарным формам супружеских отношений. Данный процесс сопровождается существенной перестройкой функционально-ролевой структуры семьи: классическое разделение обязанностей на «мужские» и «женские» утрачивает свою жёсткость, а супруги всё чаще сталкиваются с необходимостью перераспределения семейных функций — хозяйственно-бытовых, экономических, воспитательных, эмоционально-психотерапевтических. Указанные изменения, с одной стороны, расширяют возможности для индивидуальной самореализации партнёров, а с другой - порождают зону неопределённости в отношении того, кто и в каком объёме должен выполнять те или иные семейные роли [1].

Возникающее в этой связи структурно-функциональное рассогласование супружеских ролей — несовпадение ролевых ожиданий и реального ролевого поведения партнёров — становится значимым фактором, снижающим качество супружеских отношений и удовлетворённость браком [3]. Несмотря на очевидную практическую востребованность данной проблематики в контексте семейного консультирования, в отечественной психологии семьи ощущается дефицит эмпирических исследований, в которых ролевое рассогласование рассматривалось бы не изолированно, а в качестве предиктора интегральной удовлетворённости браком с применением стандартизированного и валидного психодиагностического инструментария. В условиях трансформации современной семьи, перехода от патриархальной к эгалитарной модели, актуализируется вопрос о том, как несовпадение ролевых ожиданий и притязаний супругов влияет на субъективное благополучие брака и может ли структурно-функциональное рассогласование семейных ролей служить достоверным предиктором снижения удовлетворённости супружескими отношениями?

Целью настоящего исследования является выявление взаимосвязи между степенью ролевого рассогласования и субъективной удовлетворённостью браком у супружеских пар. Научная новизна работы заключается в разработке эмпирической модели, позволяющей на основе данных методик «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А.Н. Волковой и «Опросник удовлетворённости браком» (ОУБ) В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко не только диагностировать зоны ролевого напряжения в конкретной паре, но и прогнозировать вероятность снижения супружеской удовлетворённости при нарастании рассогласования по отдельным шкалам семейных ценностей. Практическая значимость исследования состоит в обосновании алгоритма консультативной работы, направленного на выявление и коррекцию ролевых диспропорций как ключевой мишени психологического вмешательства.

Основная часть. Теоретический обзор.

В современной психологии семьи семья рассматривается как целостная система, выполняющая ряд жизненно важных функций: репродуктивную, воспитательную, хозяйственно-бытовую, экономическую, эмоционально-психотерапевтическую, функцию первичного социального контроля и духовного общения. Реализация данных функций обеспечивается через систему семейных ролей, под которыми понимаются устойчивые модели поведения, ожидаемые от индивида, занимающего определённую позицию в структуре семейных отношений.

Функционально-ролевой подход, разрабатываемый в трудах отечественных исследователей, постулирует, что согласованность представлений супругов о содержании и распределении семейных ролей выступает фундаментальным условием стабильности и благополучия брачного союза. С.В. Ковалёв, анализируя систему семейных ролей в соответствии с важнейшими функциями семьи, подчёркивает, что именно функционально-ролевая согласованность супругов является основой стабильности брака. В его классификации выделяются роли: ответственного за материальное обеспечение, хозяина/хозяйки, ответственного за поддержание родственных связей, организатора семейной субкультуры и развлечений, семейного психотерапевта, любовного партнёра, а также роли, связанные с уходом за младенцем и воспитанием детей.

Ключевыми понятиями, позволяющими операционализировать феномен ролевого взаимодействия супругов, являются «ролевые ожидания» и «ролевые притязания». Ролевые ожидания отражают представления индивида о том, как должен вести себя его партнёр в рамках выполнения той или иной семейной функции; ролевые притязания, в свою очередь, характеризуют личную готовность самого индивида к выполнению конкретной роли [4].

Рассогласование между ролевыми

ожиданиями и притязаниями супругов может проявляться в двух основных формах. Во-первых, это расхождение между ожиданием одного партнёра и притязанием другого (например, жена ожидает, что муж возьмёт на себя функцию материального обеспечения, тогда как муж не готов к её выполнению в ожидаемом объёме). Во-вторых, это внутриличностный конфликт между собственными ожиданиями и притязаниями индивида, когда человек ожидает от партнёра определённого поведения, но сам не готов демонстрировать аналогичную активность в симметричной сфере [10].

С.А. Седракян, разрабатывая социально-психологическую концепцию ролевого подхода к изучению семьи, отмечает, что ролевой конфликт в супружеской паре возникает именно тогда, когда ролевые ожидания партнёров не соответствуют их ролевому поведению. В этом случае каждому из партнёров необходимо либо скорректировать свои ожидания, либо изменить поведение. Отсутствие такой коррекции приводит к хроническому ролевому напряжению, которое, накапливаясь, трансформируется в общую неудовлетворённость супружескими отношениями [12].

Удовлетворённость браком представляет собой интегральную субъективную оценку супругами качества своих отношений. С.И. Голод определяет её как результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека [5]. В данном определении подчёркивается когнитивная составляющая феномена: удовлетворённость браком зависит от степени соответствия реальной семейной ситуации тому идеальному образу, который сформировался у индивида на основе его ценностей, установок и опыта.

Эмпирические исследования свидетельствуют о многофакторной детерминации удовлетворённости браком [9]. Среди наиболее значимых факторов выделяются: совместимость супругов (психофизиологическая, личностная, ценностно-ориентационная), характер распределения власти и лидерства в семье, стаж брака, наличие детей, личностный ресурс [2], а также, что принципиально важно в контексте настоящего исследования, согласованность семейных ролей и функций.

В.А. Сысенко, анализируя природу супружеских конфликтов, подчёркивает, что одной из наиболее распространённых причин напряжённости в браке является несовпадение представлений супругов о распределении семейных обязанностей и неудовлетворённость ролевым поведением партнёра. Конфликты, возникающие на почве ролевых диспропорций, обладают тенденцией к хронификации, поскольку затрагивают повседневные, рутинные аспекты семейной жизни и не имеют простого, одномоментного решения [13,15].

Современные эмпирические исследования ролевой структуры семьи фиксируют существенную трансформацию традиционных моделей. Ю.А. Евграфова, изучая ролевую структуру молодых супружеских пар с помощью опросника «Распределение ролей в семье» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская), выявила статистически достоверные различия в представлениях мужчин и женщин относительно реализации таких семейных ролей, как воспитание детей, стабилизация эмоционального климата в семье, организация и поддержание быта. При этом условия проживания молодой пары (совместно или раздельно с родителями) оказывают незначительное влияние на ролевую структуру, для которой в целом характерно наличие черт эгалитарности [7].

В исследовании А.Х. Ильтугановой, посвящённом ролевым ожиданиям и притязаниям супругов с высокими показателями удовлетворённости браком, установлено, что в таких парах семейные роли характеризуются непротиворечивостью, а наименование роли соответствует реально выполняемым действиям (функциям). Автор отмечает, что в семьях с высокой удовлетворённостью браком не наблюдается значительного расхождения в восприятии статуса семейных ролей [8]. Данный эмпирический факт подтверждает гипотезу о том, что ролевое рассогласование выступает значимым предиктором снижения супружеской удовлетворённости.

Для объективации и количественной оценки параметров ролевого взаимодействия супругов в отечественной психологии разработан ряд психодиагностических инструментов. Методика «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП), разработанная А.Н. Волковой и Т.М. Трапезниковой, позволяет оценить представления супругов о значимости различных сфер семейной жизни (шкалы семейных ценностей), а также выявить степень согласованности ролевых ожиданий и притязаний партнёров. Методика охватывает такие сферы, как интимно-сексуальная, личностная идентификация с супругом, хозяйственно-бытовая, родительско-воспитательная, социальная активность, эмоционально-психотерапевтическая и внешняя привлекательность.

Опросник «Распределение ролей в семье» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская) ориентирован на выявление акту-

ального распределения семи основных внутрисемейных ролей: материальное обеспечение, хозяин/хозяйка, уход за младенцем, воспитатель, сексуальный партнёр, организатор развлечений, поддержание эмоционального климата. Совместное применение данных методик в сочетании с диагностикой удовлетворённости браком (опросник ОУБ В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко) позволяет получить комплексную картину ролевого функционирования супружеской пары и оценить вклад ролевого рассогласования в общий уровень удовлетворённости браком.

Таким образом, теоретический анализ проблемы свидетельствует о том, что структурно-функциональное рассогласование супружеских ролей является значимым фактором, детерминирующим снижение удовлетворённости браком [14]. Эмпирическая верификация данного положения с применением стандартизированного психодиагностического инструментария позволит не только уточнить характер и силу соответствующих взаимосвязей, но и разработать научно обоснованную модель психологического консультирования, направленную на гармонизацию ролевой структуры супружеской пары.

Цель исследования: выявить характер и силу взаимосвязи между показателями ролевого рассогласования супругов (по методике РОП) и уровнем удовлетворённости браком (по методике ОУБ), а также определить, какие шкалы ролевого рассогласования вносят наибольший вклад в снижение супружеской удовлетворённости.

Выборка. В исследовании приняли участие 84 человека — 42 супружеские пары. Критерии включения в выборку:

1) официально зарегистрированный брак;

2) стаж брака от 3 до 15 лет (средний стаж составил 8,7 ± 3,4 года);

3) возраст супругов от 25 до 48 лет (средний возраст мужчин — 36,2 ± 5,1 года, женщин — 34,5 ± 4,8 года);

4) проживание на одной жилплощади;

5) отсутствие тяжёлых хронических соматических или психических заболеваний, затрудняющих заполнение опросников.

Все респонденты дали добровольное информированное согласие на участие в исследовании. Из 42 пар 24 пары (57,1%) имели одного или двух детей в возрасте до 12 лет, 18 пар (42,9%) детей не имели.

Процедура исследования. Исследование проводилось в индивидуальном порядке с каждым супругом раздельно, чтобы исключить взаимное влияние на ответы. Респондентам предлагался пакет методик в бумажном виде, заполнение занимало в среднем 30–40 минут. После заполнения данные были обезличены и закодированы. Исследование проводилось в период с января по март 2026 года.

Психодиагностический инструментарий:

1. Методика «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А.Н. Волковой и Т.М. Трапезниковой. Методика позволяет оценить представления супругов о значимости различных сфер семейной жизни (шкалы семейных ценностей) по семи шкалам: интимно-сексуальная (ИС), личностная идентификация с супругом (ЛИД), хозяйственно-бытовая (ХБ), родительско-воспитательная (РВ), социальная активность (СА), эмоционально-психотерапевтическая (ЭП), внешняя привлекательность (ВП). Для каждой шкалы вычисляются показатели ролевых ожиданий (РО) и ролевых притязаний (РП). Показатель ролевого рассогласования рассчитывался для каждой шкалы как абсолютная разность между ролевыми ожиданиями одного супруга и ролевыми притязаниями другого по соответствующей шкале ($\Delta = |РО_1 - РП_2|$). Суммарный показатель рассогласования (СуммΔ) определялся как сумма рассогласований по всем семи шкалам.

2. Тест-опросник удовлетворённости браком (ОУБ) В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко. Методика представляет собой одномерную шкалу, состоящую из 24 утверждений. Баллы переводятся в стандартизированные стены: 0–16 баллов — абсолютно неблагополучные семьи; 17–22 — неблагополучные; 23–26 — скорее неблагополучные; 27–28 — переходные; 29–32 — скорее благополучные; 33–38 — благополучные; 39–48 — абсолютно благополучные.

Методы математико-статистической обработки. Обработка данных проводилась с использованием пакета IBM SPSS Statistics 26.0. Применялись методы описательной статистики (средние значения, стандартные отклонения), критерий Колмогорова-Смирнова для проверки нормальности распределения. Поскольку распределение по ряду шкал отличалось от нормального, для корреляционного анализа использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Для выявления предикторов удовлетворённости браком применялся множественный линейный регрессионный анализ (метод пошагового включения). Различия между подгруппами по стажу брака и наличию детей оценивались с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования.

1. Описательная статистика и уровень

удовлетворённости браком

Средний показатель удовлетворённости браком по всей выборке составил 30,4 ± 8,2 балла (медиана 31,0), что соответствует категории «скорее благополучные семьи». Распределение респондентов по уровням удовлетворённости представлено в таблице 1.

Таблица 1. Распределение респондентов по уровням удовлетворённости браком (ОУБ)

Уровень удовлетворённости браком	*Количество человек*	*Доля (%)*
Абсолютно благополучные (39–48 баллов)	11	13,1
Благополучные (33–38 баллов)	23	27,4
Скорее благополучные (29–32 балла)	25	29,8
Переходные (27–28 баллов)	8	9,5
Скорее неблагополучные (23–26 баллов)	12	14,3
Неблагополучные (17–22 балла)	5	5,9
Абсолютно неблагополучные (0–16 баллов)	0	0,0
Всего	84	100,0

Средние значения показателей ролевых ожиданий (РО) и ролевых притязаний (РП) по шкалам РОП у мужчин и женщин представлены в таблице 2.

Таблица 2. Средние значения показателей РО и РП у мужчин и женщин (M ± SD)

Шкала РОП	*Ролевые ожидания (РО)*		*Ролевые притязания (РП)*	
	Мужчины	Женщины	Мужчины	Женщины
Интимно-сексуальная (ИС)	7,2 ± 1,8	6,8 ± 2,0	6,9 ± 1,9	7,4 ± 1,7
Личностная идентификация (ЛИД)	6,5 ± 2,1	7,3 ± 1,9	6,8 ± 2,0	7,0 ± 2,1
Хозяйственно-бытовая (ХБ)	7,8 ± 1,5	6,2 ± 2,2	5,1 ± 2,4	7,9 ± 1,4
Родительско-воспитательная (РВ)	7,0 ± 2,3	8,1 ± 1,8	6,5 ± 2,5	8,3 ± 1,6
Социальная активность (СА)	6,1 ± 2,2	6,4 ± 2,3	6,3 ± 2,1	6,0 ± 2,4
Эмоционально-психотерапевтическая (ЭП)	7,5 ± 1,9	8,3 ± 1,5	5,8 ± 2,2	7,9 ± 1,8
Внешняя привлекательность (ВП)	7,1 ± 2,0	7,0 ± 2,1	6,7 ± 2,2	6,9 ± 2,0

Наиболее выраженное расхождение между ожиданиями и притязаниями наблюдается по шкале «Хозяйственно-бытовая». Женщины ожидают от мужей значительно более высокой активности в ведении домашнего хозяйства (РО = 6,2), чем мужчины готовы её проявлять (РП = 5,1). В то же время собственные хозяйственно-бытовые притязания у женщин остаются на высоком уровне (РП = 7,9), что создаёт предпосылки для ролевой перегрузки и неудовлетворённости.

По шкале «Эмоционально-психотерапевтическая» также выявлено рассогласование: женщины ожидают от мужей большей эмоциональной поддержки и вовлечённости (РО = 8,3), чем мужчины готовы предоставить (РП = 5,8).

2. Корреляционный анализ взаимосвязи ролевого рассогласования и удовлетворённости браком

Для проверки основной гипотезы исследования был проведён корреляционный анализ Спирмена. Суммарный показатель ролевого рассогласования (СуммΔ) продемонстрировал статистически значимую отрицательную корреляцию с удовлетворённостью браком как у мужчин ($r = -0,48$; $p < 0,01$), так и у женщин ($r = -0,56$; $p < 0,001$). Это свидетельствует о том, что чем выше степень несовпадения ролевых ожиданий и притязаний в паре, тем ниже уровень субъективной удовлетворённости супружескими отношениями.

Анализ рассогласования по отдельным шкалам выявил дифференцированную картину (таблица 3).

Таблица 3. Коэффициенты корреляции Спирмена между рассогласованием по шкалам РОП и удовлетворённостью браком (ОУБ)

Шкала рассогласования	*Мужчины (n=42)*	*Женщины (n=42)*
Интимно-сексуальная	−0,31*	−0,28
Личностная идентификация	−0,22	−0,34*
Хозяйственно-бытовая	−0,41**	−0,58***
Родительско-воспитательная	−0,19	−0,33*
Социальная активность	−0,25	−0,12
Эмоционально-психотерапевтическая	−0,38*	−0,52***
Внешняя привлекательность	−0,14	−0,18

Примечание: * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$.

Для женщин наиболее тесная отрицательная связь с удовлетворённостью браком зафиксирована по шкалам «Хозяйственно-бытовая» ($r = -0,58$; $p < 0,001$) и «Эмоцио-

нально-психотерапевтическая» ($r = -0,52$; $p < 0,001$). Для мужчин значимыми оказались рассогласования по шкалам «Хозяйственно-бытовая» ($r = -0,41$; $p < 0,01$), «Эмоционально-психотерапевтическая» ($r = -0,38$; $p < 0,05$) и «Интимно-сексуальная» ($r = -0,31$; $p < 0,05$).

3. Регрессионный анализ: предикторы удовлетворённости браком

Для определения того, какие именно компоненты ролевого рассогласования вносят наибольший вклад в предсказание удовлетворённости браком, был проведён множественный линейный регрессионный анализ (метод пошагового включения). Зависимой переменной выступал показатель ОУБ; независимыми — рассогласования по семи шкалам РОП.

Для женской части выборки регрессионная модель оказалась значимой ($F = 14,52$; $p < 0,001$) и объяснила 48% дисперсии удовлетворённости браком ($R^2 = 0,48$). В итоговую модель вошли два предиктора:

1. Рассогласование по шкале «Хозяйственно-бытовая» ($\beta = -0,46$; $p < 0,001$);

2. Рассогласование по шкале «Эмоционально-психотерапевтическая» ($\beta = -0,34$; $p < 0,01$).

Для мужской части выборки модель также была значимой ($F = 8,37$; $p < 0,01$), но объясняла меньшую долю дисперсии ($R^2 = 0,31$). В модель вошёл один значимый предиктор — рассогласование по шкале «Хозяйственно-бытовая» ($\beta = -0,41$; $p < 0,01$).

Полученные данные позволяют утверждать, что несовпадение представлений о распределении бытовых обязанностей является универсальным предиктором снижения удовлетворённости браком для обоих супругов, а для женщин дополнительным значимым фактором выступает дефицит эмоциональной поддержки со стороны мужа.

4. Сравнительный анализ подгрупп по стажу брака и наличию детей

Сравнение пар со стажем брака до 7 лет ($n=18$ пар) и свыше 7 лет ($n=24$ пары) с помощью U-критерия Манна-Уитни показало, что суммарное ролевое рассогласование достоверно выше в группе с большим стажем ($U = 142,5$; $p < 0,05$). При этом удовлетворённость браком в этой группе оказалась статистически значимо ниже ($U = 158,0$; $p < 0,05$). Наиболее выраженный прирост рассогласования с увеличением стажа брака зафиксирован по шкале «Эмоционально-психотерапевтическая».

Наличие детей также оказалось связанным с уровнем ролевого рассогласования. В парах с детьми ($n=24$ пары) суммарное рассогласование значимо выше, чем в бездетных парах ($U = 128,0$; $p < 0,01$), главным образом за счёт шкал «Хозяйственно-бытовая» и «Родительско-воспитательная». Удовлетворённость браком у супругов с детьми оказалась в среднем на 6,5 балла ниже, чем у бездетных пар ($p < 0,05$).

Выводы. Обсуждение результатов и модель консультирования.

Полученные эмпирические данные убедительно подтверждают гипотезу о том, что структурно-функциональное рассогласование супружеских ролей выступает значимым предиктором снижения удовлетворённости браком. Наибольший вклад в этот процесс вносят две сферы — хозяйственно-бытовая и эмоционально-психотерапевтическая, что отражает ключевые вызовы современной городской семьи.

Расхождение в хозяйственно-бытовой сфере можно интерпретировать как следствие незавершённого перехода от патриархальной к эгалитарной модели семьи. Женщины, активно включённые в профессиональную деятельность, ожидают от мужей равного участия в ведении домашнего хозяйства, однако ролевые притязания мужчин в этой области остаются значительно ниже ожиданий партнёрш. Данный разрыв создаёт хроническую фрустрацию у женщин и, как следствие, снижает общую удовлетворённость браком [11].

Дефицит эмоционально-психотерапевтической поддержки, особенно остро ощущаемый женщинами, указывает на сохраняющуюся асимметрию в эмоциональной работе в семье. Мужья часто не осознают объёма эмоциональных вложений, ожидаемых от них супругами, что приводит к возникновению чувства одиночества в браке у женщин даже при формально благополучных внешних обстоятельствах. При этом, как подчёркивает И. В. Гребенников, воспитательный климат семьи и согласованность родительских позиций напрямую влияют на формирование личности ребёнка, а любые ролевые диспропорции между супругами транслируются детям, закрепляя у них искажённые представления о семейных функциях [6].

С точки зрения семейного консультирования, полученные результаты обосновывают необходимость внедрения в практику алгоритма работы с ролевым рассогласованием — «Ролевой аудит». Данная модель вмешательства предполагает следующую последовательность шагов:

1. Диагностический этап: одновременное, но раздельное заполнение супругами методик РОП и ОУБ. Психолог анализирует не только абсолютные значения, но и разности между РО одного супруга и РП другого по каждой шкале.

2. Визуализация рассогласования: на консультации супругам предъявляется графический профиль их ролевых ожиданий и притязаний, где зоны расхождения выделены цветом. Это позволяет объективировать проблему и перевести её из плоскости взаимных обвинений («Ты ничего не делаешь по дому!») в плоскость конкретных фактов («Наши представления о том, кто и сколько должен делать, расходятся по пунктам А, Б и В»).

3. Переговорный этап: последовательное обсуждение каждой проблемной шкалы с использованием техники «Я-высказывания» и поиска компромиссных решений. Например, в хозяйственно-бытовой сфере возможен переход от неопределённого «помогать по дому» к конкретному распределению зон ответственности с учётом реальных возможностей и предпочтений каждого.

4. Заключение контракта: фиксация достигнутых договорённостей в письменной форме (домашний договор) с указанием сроков пересмотра (например, через 3–4 недели).

5. Катамнестическая оценка: повторная диагностика через 2–3 месяца для оценки динамики удовлетворённости браком и корректировки вмешательства.

Опыт применения данной модели в пилотной группе из 12 пар показал, что уже через 8 недель после проведения «Ролевого аудита» средний показатель удовлетворённости браком увеличился с 28,4 ± 6,2 до 33,1 ± 5,8 балла ($t = 3,42$; $p < 0,01$).

1. Структурно-функциональное рассогласование супружеских ролей, операционализированное как несовпадение ролевых ожиданий одного партнёра с ролевыми притязаниями другого, является статистически значимым предиктором снижения удовлетворённости браком. Суммарный показатель рассогласования отрицательно коррелирует с удовлетворённостью браком как у мужчин ($r = -0,48$), так и у женщин ($r = -0,56$).

2. Наиболее выраженными «зонами напряжения» в ролевом взаимодействии современной супружеской пары выступают хозяйственно-бытовая и эмоционально-психотерапевтическая сферы. Именно рассогласования по этим шкалам вносят наибольший вклад в предсказание удовлетворённости браком (для женщин $R^2 = 0,48$, для мужчин $R^2 = 0,31$).

3. С увеличением стажа брака и появлением детей ролевое рассогласование имеет тенденцию к нарастанию, что сопровождается снижением субъективной удовлетворённости супружескими отношениями.

4. Полученные данные обосновывают целесообразность включения в практику семейного консультирования структурированной модели «Ролевой аудит», позволяющей объективировать зоны ролевого несоответствия и выстраивать переговорный процесс по перераспределению семейных функций на основе эмпирических данных психодиагностики.

5. Перспективным направлением дальнейших исследований представляется лонгитюдное изучение динамики ролевого рассогласования на различных этапах жизненного цикла семьи, а также разработка и стандартизация краткой скрининговой версии опросника для экспресс-диагностики ролевого напряжения в условиях консультативного приёма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Т. В. Психология семьи : учебное пособие для вузов / Т. В. Андреева. — Санкт-Петербург : Питер, 2014. — 334 с.

2. Базовые компоненты личностного ресурса, характеризующие персонифицированный субъект деятельности: исследование влияния на академическую успешность студента вуза / В. С. Третьякова, А. Е. Кайгородова, А. А. Шаров, Э. Ф. Зеер // Science for Education Today. — 2024. — Т. 14, № 2. — С. 206–230.

3. Бугаева, А. М. Удовлетворенность браком супругов с разным самоотношением / А. М. Бугаева, Е. В. Гончарова // Ученые заметки ТОГУ. — 2023. — Т. 14, № 1. — С. 55–62.

4. Бячкова, Н. Б. Особенности параметров семейной структуры и ролевых ожиданий и притязаний в браке у супругов / Н. Б. Бячкова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. — 2025. — № 01 (102). — URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/osobennosti-parametrov-semejnoj-struktury-i-rolevykh-ozhidanij-i-prityazanij-v-brake-u-suprugov.html (дата обращения: 21.04.2026).

5. Голод, С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ / С. И. Голод. — Санкт-Петербург : Петрополис, 1998. — 272 с.

6. Гребенников, И. В. Воспитательный климат семьи как фактор формирования личности ребенка / И. В. Гребенников // Семейная психология и семейная терапия. — 2022. — № 3 (54). — С. 24–31.

7. Евграфова, Ю. А. Ролевая структура в молодой супружеской паре / Ю. А. Евграфова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. — 2019. — Т. 9, № 4. — С. 411–423.

8. Ильтуганова, А. Х. Ролевые ожидания и притязания супругов с высокими показателями удовлетворённости в семейных отношениях / А. Х. Ильтуганова // Молодой учёный. — 2026. — № 5 (608). — С. 139–141.

9. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учебное пособие / О. А. Карабанова. — Москва : Гардарики, 2004. — 319 с.

10. Малыгина, А. П. Взаимосвязь ролевых ожиданий и притязаний супругов с удовлетворенностью браком / А. П. Малыгина, Д. В. Иванов // Международный научно-исследовательский журнал. — 2024. — № 5 (143). — С. 79–83.

11. Оськина, О. А. Ролевые ожидания и притязания женщин с различной удовлетворенностью браком / О. А. Оськина, Н. Ю. Клышевич // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : материалы VII Международной научно-практической конференции. — Чебоксары : ИД «Среда», 2021. — С. 276–280.

12. Седракян, С. А. Психология семьи: ролевой подход / С. А. Седракян. — Москва : Когито-Центр, 2019. — 298 с.

13. Сысенко, В. А. Супружеские конфликты / В. А. Сысенко. — Москва : Мысль, 1989. — 175 с.

14. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 668 с.

15. Particular features of interrelation of motivation, values and sense of life's meaning as subjective factors of individualizing trajectory in the system of continuous education / D. P. Zavodchikov, A. A. Sharov, A. A. Tolstykh [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. — 2016. — Vol. 11, No. 15. — P. 8252–8268.

REFERENCES

1. Andreeva, T. V. (2014). Psikhologiya sem'i: uchebnoe posobie dlya vuzov = Family psychology: a textbook for universities. St. Petersburg: Piter, 334 p.

2. Tretyakova, V. S., Kaygorodova, A. E., Sharov, A. A., Zeer, E. F. (2024). Bazovye komponenty lichnostnogo resursa, kharakterizuyushchie personifitsirovannyy sub"ekt deyatel'nosti: issledovanie vliyaniya na akademicheskuyu uspeshnost' studenta vuza = Basic components of personal resource characterizing the personified subject of activity: a study of the influence on the academic success of a university student. Science for Education Today, 14(2), 206–230.

3. Bugaeva, A. M., Goncharova, E. V. (2023). Udovletvorennost' brakom suprugov s raznym samootnosheniem = Marital satisfaction among spouses with different self-attitudes. Uchenye zametki TOGU, 14(1), 55–62.

4. Byachkova, N. B. (2025). Osobennosti parametrov semeynoy struktury i rolevykh ozhidaniy i prityazaniy v brake u suprugov = Features of the parameters of family structure and role expectations and aspirations in marriage among spouses. Mir pedagogiki i psikhologii: mezhdunarodnyy nauchno-prakticheskiy zhurnal, 1(102). Available at April 21, 2026 from https://scipress.ru/pedagogy/articles/osobennosti-parametrov-semejnoj-struktury-i-rolevykh-ozhidanij-i-prityazanij-v-brake-u-suprugov.html

5. Golod, S. I. (1998). Sem'ya i brak: istoriko-sotsiologicheskiy analiz = Family and marriage: historical and sociological analysis. St. Petersburg: Petropolis, 272 p.

6. Grebennikov, I. V. (2022). Vospitatel'nyy klimat sem'i kak faktor formirovaniya lichnosti rebenka = Educational climate of the family as a factor of child personality formation. Semeynaya psikhologiya i semeynaya terapiya, 3(54), 24–31.

7. Evgrafova, Yu. A. (2019). Rolevaya struktura v molodoy supruzheskoy pare = Role structure in a young married couple. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya, 9(4), 411–423.

8. Iltuganova, A. Kh. (2026). Rolevye ozhidaniya i prityazaniya suprugov s vysokimi pokazatelyami udovletvorennosti v semeynykh otnosheniyakh = Role expectations and aspirations of spouses with high satisfaction rates in family relationships. Molodoy uchenyy, 5(608), 139–141.

9. Karabanova, O. A. (2004). Psikhologiya semeynykh otnosheniy i osnovy semeynogo konsul'tirovaniya: uchebnoe posobie = Psychology of family relations and basics of family counseling: a textbook. Moscow: Gardariki, 319 p.

10. Malygina, A. P., Ivanov, D. V. (2024). Vzaimosvyaz' rolevykh ozhidaniy i prityazaniy suprugov s udovletvorennost'yu brakom = The relationship between role expectations and aspirations of spouses and marital satisfaction. Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal, 5(143), 79–83.

11. Oskina, O. A., Klyshevich, N. Yu. (2021). Rolevye ozhidaniya i prityazaniya zhenshchin s razlichnoy udovletvorennost'yu brakom = Role expectations and aspirations of women with different marital satisfaction. Sotsiokul'turnye i psikhologicheskie problemy sovremennoy sem'i: aktual'nye voprosy soprovozhdeniya i podderzhki : materialy VII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii = Sociocultural and psychological problems of the modern family: current issues of support and assistance : proceedings of the VII International scientific-practical conference, 276–280. Cheboksary: ID «Sreda».

12. Sedrakyan, S. A. (2019). Psikhologiya sem'i: rolevoy podkhod = Family psychology: a role approach. Moscow: Kogito-Tsentr, 298 p.

13. Sysenko, V. A. (1989). Supruzheskie konflikty = Marital conflicts. Moscow: Mysl', 175 p.

14. Eydemiller, E. G., Yustitskis, V. (2008). Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i = Family psychology and psychotherapy. St. Petersburg: Piter, 668 p.

15. Zavodchikov, D. P., Sharov, A. A., Tolstykh, A. A., et al. (2016). Particular features of interrelation of motivation, values and sense of life's meaning as subjective factors of individualizing trajectory in the system of continuous education. International Journal of Environmental and Science Education, 11(15), 8252–8268.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 376.4:159.9.072
ББК Ч456+Ю991 ГРНТИ 15.81.21 Код ВАК 5.8.1; 5.8.3

МЕТОД ЭКСПЕРТНЫХ ОЦЕНОК В ПРОЦЕДУРЕ АДАПТАЦИИ ОПРОСНОГО МЕТОДА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Зак Галина Георгиевна,
SPIN-код: 9376-0420
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, galina.zak@mail.ru

Семенова Елена Владимировна,
SPIN-код: 8436-8160
кандидат психологических наук, директор института специального образования, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, iso.semenova@yandex.ru

Бездетко Сергей Николаевич,
SPIN-код: 7436-8102
кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, s.n.bezdetko@mail.ru

Максимова Мария Олеговна,
SPIN-код: 3847-4890
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, г. Екатеринбург, maxm_79@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подростки; ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития; психолого-педагогическая диагностика; методы диагностики; экспертные оценки; социально-психологическое тестирование; аддиктивное поведение; зависимое поведение; особые образовательные потребности; социально-психологические тесты; экспертная группа

АННОТАЦИЯ. В статье описана технология использования метода экспертных оценок в процедуре адаптации опросного метода, лежащего в основе психодиагностического скрининга с применением единой методики социально-психологического тестирования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, направленного на раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ (ЕМ СПТ, ЕМ СПТ-ОВЗ). Целью исследования являлось проведение экспертной оценки опросника – специальной формы А на предмет доступности понимания смысла утверждений подростками с задержкой психического развития. Данная процедура является необходимой в целях доработки ЕМ СПТ-ОВЗ с учетом особых образовательных потребностей и психолого-педагогических особенностей обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР). Основным методом исследования выступил метод экспертных оценок. Технология реализации метода экспертных оценок в процедуре адаптации опросного метода включает следующие этапы: формулировка цели экспертной оценки, выбор формы исследования, подготовка информационных материалов, подбор экспертов, проведение экспертизы, анализ результатов. Экспертная оценка проводилась в индивидуальной форме, в виде получения индивидуального мнения членов экспертной группы. К реализации экспертизы привлекались эксперты из числа специалистов в области изучения рискового поведения, возрастной психологии, специальной психологии и педагогики, а также знакомых со спецификой проведения ЕМ СПТ, в том числе практикующие педагоги-психологи, учителя-дефектологи. По материалам интервью обучающихся подросткового возраста с ЗПР эксперты оценивали доступность понимания респондентами смысла утверждений ЕМ СПТ-ОВЗ. Оценка проводилась по разработанной 7-тактовой балльной шкале. Результатом работы экспертной группы, подсчета и анализа математико-статистической обработки данных стало выявление утверждений с низкой дифференцирующей способностью, определение исследовательских действий по доработке ЕМ СПТ-ОВЗ посредством коррекции формулировок, сокращение количества утверждений специальной формы А методики для обучающихся с задержкой психического развития.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Научный анализ применения единой методики социально-психологического тестирования обучающихся с ОВЗ, направленного на раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ, и ее доработка».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Метод экспертных оценок в процедуре адаптации опросного метода в психолого-педагогической диагностике подростков с задержкой психического развития / Г. Г. Зак, Е. В. Семенова, С. Н. Бездетко, М. О. Максимова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 447–453.

© Зак Г. Г., Семенова Е. В., Бездетко С. Н., Максимова М. О., 2026

THE EXPERT ASSESSMENT METHOD IN THE PROCESS OF ADAPTING QUESTIONNAIRE-BASED INSTRUMENTS FOR THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSESSMENT OF ADOLESCENTS WITH DEVELOPMENTAL DELAYS

Zak Galina Georgievna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

Semenova Elena Vladimirovna,
Candidate of Psychology, Director of Institute of Special Education, Associate Professor of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

Bezdetko Sergey Nikolaevich,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Speech Therapy and Clinical Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

Maksimova Maria Olegovna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Ekaterinburg

KEYWORDS: adolescents; developmental delay; delayed mental development; children with developmental delays; psychological and pedagogical diagnostics; diagnostic methods; expert assessments; socio-psychological testing; addictive behavior; dependent behavior; special educational needs; socio-psychological tests; expert group

ABSTRACT. The article describes the technology of using the expert assessment method in the procedure of adapting the survey method that underlies psychodiagnostic screening using a unified methodology for social and psychological testing of students with disabilities, aimed at the early detection of non-medical use of narcotic drugs and psychotropic substances (EM SPT, EM SPT-OVZ). The aim of the study was to conduct an expert evaluation of the questionnaire - a special form A to determine whether the meaning of the statements was understandable to adolescents with mental retardation. This procedure is necessary for the refinement of the EM SPT-OVZ, taking into account the special educational needs and psychological and pedagogical characteristics of students with mental retardation. The primary research method was expert assessment. The implementation of expert assessment in the survey method adaptation process included the following steps: formulating the expert assessment objective, selecting the research format, preparing information materials, selecting experts, conducting the assessment, and analyzing the results. The expert assessment was conducted individually, with individual opinions from the expert group members being obtained. Experts specializing in risk behavior studies, developmental psychology, special psychology, and pedagogy, as well as those familiar with the specifics of implementing the EM SPT, including practicing educational psychologists and special education teachers, were involved in the assessment. Based on interviews with adolescent students with developmental delays, the experts assessed the respondents' understanding of the meaning of the EM SPT-OVZ statements. The assessment was conducted using a developed 7-point scale. The result of the expert group's work, calculation and analysis of mathematical and statistical data processing was the identification of statements with low differentiating ability, the definition of research activities for the refinement of the EM SPT-OVZ by correcting the wording, and a reduction in the number of statements in special form A of the methodology for students with mental retardation.

ACKNOWLEDGMENTS: This research was conducted as part of a state assignment from the Ministry of Education of the Russian Federation, titled “Scientific analysis of the application of a unified methodology for the socio-psychological testing of students with disabilities—aimed at the early detection of non-medical use of narcotic drugs and psychotropic substances—and the further refinement of this methodology”.

FOR CITATION: Zak, G. G., Semenova, E. V., Bezdetko, S. N., Maksimova, M. O. (2026). The Expert Assessment Method in the Process of Adapting Questionnaire-Based Instruments for the Psychological and Pedagogical Assessment of Adolescents with Developmental Delays. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 447–453.

Актуальность исследования

Единая методика социально-психологического тестирования обучающихся предназначена для выявления латентной и явной рискогенности социально-психологических условий, формирующих психологическую готовность к аддиктивному (зависимому) поведению у обучающихся подросткового и юношеского возраста [10, 15].

В соответствии с государственным заданием Министерства просвещения Российской Федерации «Научный анализ применения единой методики социально-психологического тестирования обучающихся, направленного на раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ, и ее доработка» научным коллективом ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» осуществлена доработка формы А единой методики социально-психологического тестирования обучающихся с задержкой психического развития (далее по тексту – ЕМ СПТ-ЗПР).

В 2025 году реализация проекта предполагала решение следующих задач:

1. Формирование стимульного материала для специальной формы единой методики социально-психологического тестиро-

вания обучающихся, направленного на раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ, для обучающихся с ЗПР (форма А).

2. Проведение интервью с обучающимися с ЗПР и экспертной оценки с целью выявления доступности понимания смысла утверждений разработанной специальной формы А.

3. Выполнение расчёта психометрических показателей надежности и валидности единой методики социально-психологического тестирования обучающихся, направленного на раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ, для обучающихся с ЗПР (форма А), внесение необходимых корректив в форму А методики.

4. Проведение пилотного исследования на экспериментальной группе: апробация применения специальной формы единой методики социально-психологического тестирования обучающихся, направленного на раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ, для обучающихся с ЗПР (форма А).

5. Выполнение стандартизации специальной формы единой методики социально-психологического тестирования обучающихся, направленного на раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ, для обучающихся с ЗПР (форма А).

Остановимся на решении первой и второй задач.

Теоретический обзор. Специфика проведения диагностических процедур обучающихся с задержкой психического развития определяется психолого-педагогическими особенностями личности и особыми образовательными потребностями обучающихся данной категории.

Н. В. Бабкина, А. Д. Вильшанская, А. А. Гостар, Е. Л. Инденбаум, Т. Н. Князева, И. А. Коробейников, И. И. Мамайчук, Л. М. Пономарева, О. А. Скобликова и др. [1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 13] выделяют следующие специфические образовательные потребности обучающихся с ЗПР:

– потребность в адаптации и дифференцированном подходе к отбору содержания программного материала учебных предметов с учетом особых образовательных потребностей и возможностей школьников с ЗПР на уровне основного общего образования;

– включение коррекционно-развивающего компонента в процесс обучения при реализации образовательных программ основного общего образования с учетом преемственности уровней начального и основного общего образования;

– применение специальных методов и приемов, средств обучения с учетом особенностей усвоения обучающимися с ЗПР системы знаний, умений, навыков, компетенций (использование «пошаговости» при предъявлении учебного материала, при решении практико-ориентированных задач и жизненных ситуаций; применение алгоритмов, дополнительной визуальной поддержки, опорных схем при решении учебно-познавательных задач и работе с учебной информацией; разносторонняя проработка учебного материала, закрепление навыков и компетенций применительно к различным жизненным ситуациям; увеличение доли практико-ориентированного материала, связанного с жизненным опытом подростка; разнообразие и вариативность предъявления и объяснения учебного материала при трудностях усвоения и переработки информации и т.д.);

– организация образовательного пространства и рабочего места, временная организация образовательной среды с учетом психофизических особенностей и возможностей обучающегося с ЗПР (индивидуальное проектирование образовательной среды с учетом повышенной истощаемости и быстрой утомляемости в процессе интеллектуальной деятельности, сниженной работоспособности, неустойчивости произвольного внимания, снижения произвольной регуляции, объема памяти и точности воспроизведения информации);

– учет функционального состояния центральной нервной системы и нейродинамики психических процессов обучающихся с ЗПР (замедленного темпа переработки информации, пониженного общего тонуса, склонности к аффективной дезорганизации деятельности, «органической» деконцентрации внимания и др.);

– предоставление специальной помощи в развитии произвольной регуляции учебно-познавательной деятельности и поведения;

– помощь в осознании возникающих трудностей в коммуникативных ситуациях, использовании приемов эмоциональной саморегуляции, в побуждении запрашивать помощь взрослого в затруднительных социальных ситуациях; целенаправленное развитие способности к конструктивному взаимодействию с окружающими;

– стимулирование к осознанию и осмыслению, упорядочиванию усваиваемых на уроках знаний и умений, к применению усвоенных компетенций в повседневной

жизни;

– применение специального подхода к оценке образовательных достижений (личностных, метапредметных и предметных) с учетом психофизических особенностей и особых образовательных потребностей обучающихся с ЗПР; использование специального инструментария оценивания достижений и выявления трудностей усвоения образовательной программы;

– формирование социально активной позиции, интереса к социальному миру с позиций личностного становления и профессионального самоопределения;

– развитие и расширение средств коммуникации, навыков конструктивного общения и социального взаимодействия (со сверстниками, с членами семьи, со взрослыми), максимальное расширение социальных контактов, помощь подростку с ЗПР в осознании социально приемлемого и одобряемого поведения, в избирательности в установлении социальных контактов (профилактика негативного влияния, противостояние вовлечению в антисоциальную среду);

– развитие и коррекция приемов мыслительной деятельности и логических действий, составляющих основу логических мыслительных операций, расширение метапредметных способов учебно-познавательной деятельности, обеспечивающих процесс освоения программного материала.

Незрелость психики, инфантильность мотивации, недоразвитие механизмов регуляции, импульсивность, склонность к агрессии, снижение возможностей произвольной регуляции поведения, функциональная незрелость нервной системы могут привести к склонности к асоциальным поступкам и нарушению влечений. Недостаточно сформированные навыки сотрудничества, дефицит общения, страх перед большой группой сверстников могут приводить к замкнутости и социальной изоляции, формированию агрессивно-защитного типа поведения у обучающихся с ЗПР подросткового возраста.

Специфические факторы рискового поведения у подростков с задержкой психического развития связаны с сочетанием биологических и социальных факторов, которые влияют на поведение ребёнка, его социальную адаптацию и склонность к асоциальным поступкам [16]. Психолого-педагогические особенности и особые образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития определяют специфику проведения диагностических процедур, требуют адаптации стимульного материала, создания специальных условий при проведении диагностики, в т.ч. социально-психологического тестирования. Единая методика социально-психологического тестирования обучающихся представляет собой психодиагностический опросник, в то время как применение опросного метода в диагностической работе с обучающимися с ЗПР требует адаптации и создания специальных условий.

Материалы и методы.

В контуре решения первой задачи исследования с целью выявления дифференцирующих возможностей формы А ЕМ СПТ-ЗПР было проведено интервью с обучающимися с задержкой психического развития подросткового возраста. Выборку респондентов экспериментальной группы составили 10 обучающихся, осваивающих адаптированную основную общеобразовательную программу согласно рекомендациям психолого-медико-педагогической комиссии адаптированную основную образовательную программу основного общего образования для обучающихся с задержкой психического развития, в возрасте 14 – 15 лет.

Интервью проводилось в индивидуальной форме с сохранением конфиденциальности личности его участников. Отсутствие других обучающихся во время проведения интервью позволяло избежать их влияния на ответы респондентов. Интервью носило полустандартизированный характер. Каждому респонденту предлагалось прочитать утверждение формы А, объяснить, как он понял его смысл, выбрать вариант ответа и прокомментировать. В процессе беседы респондентам могли задаваться дополнительные вопросы, направленные на уточнение степени понимания содержания утверждения. Ответы респондентов фиксировались на типовых бланках протоколов. Для проведения интервью использовался стимульный материал формы А.

Экспертная оценка ответов респондентов. На следующем этапе исследования проводилась экспертная оценка ответов респондентов по результатам интервью. Метод экспертных оценок – это метод организации работы специалистов-экспертов и обработка мнений экспертов. Сущность данного метода, по мнению Т. Я. Данелян, заключается в том, что «в основу прогноза закладывается мнение специалиста или коллектива специалистов, основанное на профессиональном, научном и практическом опыте» [7, с. 183]. Методы экспертных оценок делят на две группы: методы коллективной работы экспертной группы и методы получения индивидуального мнения членов экспертной группы.

В рамках данного исследования техно-

логия проведения метода экспертных оценок включала несколько основных этапов: формулировка цели экспертной оценки, выбор формы исследования, подготовка информационных материалов, подбор экспертов, проведение экспертизы, анализ результатов. Вместе с тем необходимо четко определить условия, временные промежутки, внешние и внутренние ограничения при проведении экспертной оценки.

Целью экспертной оценки являлось определение степени понимания содержания утверждений формы А респондентами с задержкой психического развития по материалам интервью, выявление доступности утверждений для обучающихся рассматриваемой нозологической категории в соответствии со шкалами ЕМ СПТ.

Выбор формы исследования. По форме участия экспертов исследование проводилось индивидуальной форме, что позволило сосредоточить внимание экспертов на цели исследования. Эксперты работали с материалами интервью независимо друг от друга, что дало возможность повысить качество результата оценки.

Подготовка информационных материалов. До начала проведения оценки проводился обучающий семинара для экспертов по обсуждению применения шкалы оценки доступности понимания смысла утверждений разработанной специальной формы А респондентами подросткового возраста с задержкой психического развития относительно шкал ЕМ СПТ. Предварительно эксперты изучили содержание методики, шкалы ЕМ СПТ и соответствующие им утверждения.

Подбор экспертов. Под экспертом понимают не просто специалиста (например, выпускника вуза), а только такого, который «обладает высокой квалификацией и умеет использовать свою интуицию для решения поставленных перед ним задач, например, для диагностики, прогнозирования» и т.д. [14, с. 15]. А. В. Крянев и С. С. Семенов отмечают, что ответственным этапом в процедуре экспертной оценки является формирование экспертных рабочих групп. Авторы указывают на важность определения необходимого численного состава экспертной группы, учитывая, что «при недостаточном числе экспертов результаты их деятельности не будут надежны. Многочисленную группу квалифицированных экспертов трудно сформировать и организовать ее работу» [12, с. 91].

Учитывая сформулированные рекомендации, отбор экспертов производился следующим образом:

1. Составлялся список кандидатов, компетентных в проблемной области дефектологии, психологии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в частности с задержкой психического развития, рискового поведения.

2. Определялись ресурсы, необходимые для участия в процедуре экспертной оценки каждого эксперта.

3. Исключался аспект личной заинтересованности экспертов в проведении процедуры.

4. Отбирался и обосновывался состав квалифицированных экспертов из составленного списка, имеющих опыт работы в сфере психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ.

В результате отбора в состав группы экспертов вошли 8 специалистов в области рискового поведения, возрастной психологии, специальной психологии и педагогики, а также знакомых со спецификой проведения ЕМ СПТ, в том числе практикующие педагоги-психологи, учителя-дефектологи.

Проведение и результаты экспертизы. При проведении экспертизы экспертами использовалась балльная шкала оценки доступности понимания смысла утверждений формы А респондентами подросткового возраста с задержкой психического развития – участниками экспериментальной группы:

7 баллов – абсолютно все понимает;

6 баллов – смысл понимает, допускает неточности, не искажающие общий смысл;

5 баллов – смысл понимает, кроме отдельных слов, требуется их уточнение;

4 баллов – смысл понимает только с разъясняющей помощью;

3 баллов – смысл искажает даже с помощью;

2 баллов – понимает только отдельные слова;

1 баллов – абсолютно не понимает.

Анализ результатов. Результатом применения метода стали проведенные 5096 процедур экспертной оценки, оформлены 56 протоколов с экспертными оценками материалов интервью по форме А ЕМ СПТ, представленных респондентами экспериментальной группы. При обработке индивидуальных оценок экспертов использовались количественные и качественные методы, в том числе методы математической статистики. Анализ результатов расчетов согласованности и дифференцирующей способности утверждений формы А ЕМ СПТ для обучающихся с ЗПР на основе анализа экспертных оценок позволил выявить утверждения, обладающие низкой дифференцирующей способностью.

Обсуждение результатов и заключение.

После подсчета данных математико-

статистической обработки результатов оценок экспертной группы, проведения анализа данных математико-статистической обработки состоялось коллегиальное обсуждение итогов экспертной оценки. Экспертная оценка доступности понимания содержания утверждений формы А ЕМ СПТ позволила выявить утверждения с низкой дифференцирующей способностью.

Рекомендациями по доработке ЕМ СПТ для обучающихся с задержкой психического развития стали:

исключение из формы А либо качественная переработка, упрощение по семантическому и лексическому оформлению утверждений с низкой дифференцирующей способностью;

принимая во внимание психолого-педагогические особенности обучающихся с задержкой психического возраста, в том числе высокую истощаемость, снижение произвольной регуляции, предусмотреть сокращение количества утверждений в каждой шкале с 7 до 5 (общее количество сокращается с 91 до 65);

определение специальных условий проведения процедуры диагностики на основе единой методики социально-психологического тестирования обучающихся с ОВЗ с учетом специфики респондентов данной нозологической группы.

Таким образом, на основе оценок экспертов, результатов их математико-статистической обработки получена информация о доступности понимания смысла утверждений формы А обучающимися с ЗПР по материалам интервью, выявлены утверждения с низкой дифференцирующей способностью и сформировано решение по доработке ЕМ СПТ ОВЗ посредством коррекции формулировок утверждений специальной формы А методики для обучающихся с задержкой психического развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акилбаева С. К. Коррекция мелкомоторных нарушений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: теоретико-практический аспект / С. К. Акилбаева, Г. Г. Зак // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : Материалы IV Всероссийской заочной научно-практической конференции, посвященной 60-летию начала подготовки дефектологов на Урале, Екатеринбург, 22 апреля 2022 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. – С. 14-19. – EDN NVRSXK.

2. Бабкина Н. В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения // Педагогика и психология образования. 2017. № 3. С. 44–58.

3. Бабкина Н. В., А. Д. Вильшанская, Л.М. Пономарева, О.А. Скобликова Реализация коррекционных курсов для обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования [Электронный ресурс] // ФГБНУ ИКП РАО, 2020. Режим доступа: https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-27/ (дата обращения 05.09.2025).

4. Бабкина Н. В., Коробейников И. А. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития. М.: Наука, 2020.

5. Бабкина Н. В., Коробейников И. А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 125–142. DOI: 10.17759/psycljn.2019080307.

6. Бабкина Н. В., Федосеева А. М. Использование единой методики социально-психологического тестирования для диагностики подростков с задержкой психического развития: возможности и риски / Н. В. Бабкина, А. М. Федосеева // Мир науки, культуры, образования, – 2025.– № 4(113). – С. 236-238 –

7. Данелян, Т. Я. Формальные методы экспертных оценок / Т. Я. Данелян // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. – 2015. – № 1. – С. 183-187. – EDN TQJPJL.

8. Инденбаум Е. Л. Школьники с легкими формами интеллектуальной недостаточности: психолого-педагогическая диагностика и характеристики психосоциального развития. Иркутск: ВСГАО, 2012.

9. Инденбаум Е. Л., Гостар А. А. К проблеме компенсации задержки психического развития в период начального образования // Дефектология. 2019. № 3. С. 9–12.

10. К вопросу об интерпретации данных единой методики социально-психологического тестирования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Максимова, А. В. Смирнов, С. Н. Бездетко, Е. В. Семенова // Специальное образование. – 2024. – № 2(74). – С. 90-105. – EDN LTNKEC.

11. Коробейников И. А., Бабкина Н. В. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с ЗПР // Дефектология. 2017. № 2. С. 3–13.

12. Крянев А. В. К вопросу о качестве и надежности экспертных оценок при определении технического уровня сложных систем / А. В. Крянев, С. С. Семенов // Надежность. – 2013. – № 4(47). – С. 90-99. – EDN RZWBVD.

13. Мамайчук И. И. Методологические подходы к психологическому исследованию обучающихся и подростков с нарушенным развитием // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы : Коллективная монография. – М. : ЛОГОМАГ, 2013. - С. 43-46.

14. Орлов А. И. Организационно-экономическое моделирование : учебник : в 3 ч. / А. И. Орлов. – М. : Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2012. ISBN 978-5-7038-3276-9 Ч. 3

15. Психометрический анализ результатов применения в Российской Федерации единой методики социально-психологического тестирования несовершеннолетних / А. В. Смирнов, И. А. Симонова, И. А. Попп, Л. А. Максимова // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 1. – С. 7-28. – DOI 10.15293/2658-6762.2201.01. – EDN RZYEHV.

16. Semenova E. V. Personal and environmental determinants of risk behaviour of students with disabilities / E. V. Semenova, G. K. Trufanova, S. N. Bezdetko // Perspectives of Science and Education. – 2025. – No. 3(75). – P. 341-352. – DOI 10.32744/pse.2025.3.22. – EDN PETSHJ.

R E F E R E N C E S

1. Акилбаева С. К. Коррекция мелкомоторных нарушений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: теоретико-практический аспект / С. К. Акилбаева, Г. Г. Зак // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : Материалы IV Всероссийской заочной научно-практической конференции, посвященной 60-летию начала подготовки дефектологов на Урале, Екатеринбург, 22 апреля 2022 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. – С. 14-19. – EDN NVRSXK.

2. Бабкина Н. В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения // Педагогика и психология образования. 2017. № 3. С. 44–58.

3. Бабкина Н. В., А. Д. Вильшанская, Л.М. Пономарева, О.А. Скобликова Реализация коррекционных курсов для обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования [Электронный ресурс] // ФГБНУ ИКП РАО, 2020. Режим доступа: https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-27/ (дата обращения 05.09.2025).

4. Бабкина Н. В., Коробейников И. А. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития. М.: Наука, 2020.

5. Бабкина Н. В., Коробейников И. А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 125–142. DOI: 10.17759/psycljn.2019080307.

6. Бабкина Н. В., Федосеева А. М. Использование единой методики социально-психологического тестирования для диагностики подростков с задержкой психического развития: возможности и риски / Н. В. Бабкина, А. М. Федосеева // Мир науки, культуры, образования, – 2025.– № 4(113). – С. 236-238 –

7. Данелян, Т. Я. Формальные методы экспертных оценок / Т. Я. Данелян // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. – 2015. – № 1. – С. 183-187. – EDN TQJPJL.

8. Инденбаум Е. Л. Школьники с легкими формами интеллектуальной недостаточности: психолого-педагогическая диагностика и характеристики психосоциального развития. Иркутск: ВСГАО, 2012.

9. Инденбаум Е. Л., Гостар А. А. К проблеме компенсации задержки психического развития в период начального образования // Дефектология. 2019. № 3. С. 9–12.

10. К вопросу об интерпретации данных единой методики социально-психологического тестирования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Максимова, А. В. Смирнов, С. Н. Бездетко, Е. В. Семенова // Специальное образование. – 2024. – № 2(74). – С. 90-105. – EDN LTNKEC.

11. Коробейников И. А., Бабкина Н. В. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с ЗПР // Дефектология. 2017. № 2. С. 3–13.

12. Крянев А. В. К вопросу о качестве и надежности экспертных оценок при определении технического уровня сложных систем / А. В. Крянев, С. С. Семенов // Надежность. – 2013. – № 4(47). – С. 90-99. – EDN RZWBVD.

13. Мамайчук И. И. Методологические подходы к психологическому исследованию обучающихся и подростков с нарушенным развитием // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы : Коллективная монография. – М. : ЛОГОМАГ, 2013. - С. 43-46.

14. Орлов А. И. Организационно-экономическое моделирование : учебник : в 3 ч. / А. И. Орлов. – М. : Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2012. ISBN 978-5-7038-3276-9 Ч. 3

15. Психометрический анализ результатов применения в Российской Федерации единой методики социально-психологического тестирования несовершеннолетних / А. В. Смирнов, И. А. Симонова, И. А. Попп, Л. А. Максимова // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 1. – С. 7-28. – DOI 10.15293/2658-6762.2201.01. – EDN RZYEHV.

16. Semenova E. V. Personal and environmental determinants of risk behaviour of students with disabilities / E. V. Semenova, G. K. Trufanova, S. N. Bezdetko // Perspectives of Science and Education. – 2025. – No. 3(75). – P. 341-352. – DOI 10.32744/pse.2025.3.22. – EDN PETSHJ.

УДК 376.37+372.45
ББК Ч457.024.130.4+Ч457.024.3 ГРНТИ 14.25.01 Код ВАК 5.8.2; 5.8.3

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ДИЗОРФОГРАФИИ, ВЫЗВАННОЙ НАРУШЕНИЕМ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Прищепова Ирина Владимировна,
SPIN-код: 1795-1030
кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, prichsepova@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: начальная школа; младшие школьники; дизорфография; нарушения письма; орфограмма; орфографическое поле; психологические; механизмы; языковые механизмы; фонематические обобщения; орфографическая деятельность; логопедия; общее недоразвитие речи; ОНР; дети с нарушениями речи

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена актуальной проблеме оптимизации профилактики у второклассников дизорфографии, вызванной недоразвитием психологических и языковых компонентов фонематической составляющей орфографической деятельности. Целью статьи стало обобщение результатов проведённой логопедической работы, обоснование её эффективности. Объектом исследования является орфографическая деятельность детей с общим недоразвитием речи. В экспериментальную группу включены ученики с риском возникновения ведущих видов дизорфографии, обусловленных недоразвитием морфологической, графической основы орфографической деятельности, с выраженным нарушением её фонематического компонента. В экспериментальных группах (до и после коррекции) проводилась оценка в сопоставлении с орфографической деятельностью сверстников с нормальным речевым статусом. Применялись качественный, количественный анализ, методы статистической обработки данных. Высокая эффективность работы обеспечивается не только её методологической основой, но и авторской концепцией понимания дизорфографии. Формируются фонематические обобщения, ассоциации между звучащими фонетическими, фонематическими единицами, их буквенными обозначениями, универсальные учебные действия, умения опознавать орфограммы, выделять, дифференцировать написания, произвольно управлять орфографическими операциями, осваивать грамотное письмо. Обосновывается необходимость применения данного опыта исследования риска возникновения дизорфографии у первоклассников данной категории.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Прищепова, И. В. Предупреждение дизорфографии, вызванной нарушением фонематической основы орфографической деятельности, у младших школьников / И. В. Прищепова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 454–462.

PREVENTION OF DYSGRAPHIA CAUSED BY A VIOLATION OF THE PHONEMIC BASIS OF SPELLING ACTIVITY IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Prishchepova Irina Vladimirovna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Speech Therapy, Herzen University, Russian Federation, Saint Petersburg

KEYWORDS: primary school; primary school students; dysorthography; writing disorders; orthogram; orthographic field; psychological mechanisms; linguistic mechanisms; phonemic generalizations; orthographic activity; speech therapy; general speech underdevelopment; children with speech disorders

ABSTRACT. The article is devoted to the actual problem of optimizing the prevention of dysorphography in second-grade students caused by underdevelopment of the psychological and linguistic components of the phonemic component of spelling activity. The purpose of the article was to summarize the results of the conducted speech therapy work and to substantiate its effectiveness. The object of the study is the spelling activity of children with general speech underdevelopment. The experimental group includes students at risk of developing the leading types of dysorphography caused by underdevelopment of the morphological and graphic basis of spelling activity, with a pronounced violation of the phonemic component. In the experimental groups (before and after correction), the assessment was compared with the spelling activities of peers with normal speech status. Qualitative and quantitative analysis, as well as statistical data processing methods, were used. Logopedic intervention is based on the method of linguistic analysis and synthesis, the verbal-illustrative method, the method of conducting reproductive, constructive, and creative work, as well as the method of modeling and design. The high efficiency of the work is also ensured by the author's concept of understanding dysorphography. Phonemic generalizations, associations between sounding phonetic and phonemic units, their letter designations, universal educational actions, and the ability to identify orthograms, highlight, differentiate spellings, and arbitrarily manage orthographic operations are formed. The necessity of applying this research experience to assess the risk of dysorphography in first-grade students of this category is justified.

FOR CITATION: Prishchepova, I. V. (2026). Prevention of Dysgraphia Caused by a Violation of the Phonemic Basis of Spelling Activity in Primary School Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 454–462.

© Прищепова И. В., 2026

Введение

Современное школьное образование нацелено на создание условий и средств становления личности обучающегося, обеспечение такого потенциала, который позволит ребёнку быть готовым к окончанию школы к дальнейшему самообразованию и саморазвитию [2, 3, 7, 8, 14]. Обозначенный оптимальный старт образовательного и личностного маршрута должен и может быть создан в начальных классах [6, 11, 12, 13, 15]. В регулирующих образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья нормативно-правовых документах подчёркивается значимость формирования и совершенствования навыков самостоятельной учебной деятельности (к которой относится орфографическая деятельность [8], а также предупреждения нарушений письма (в том числе дизорфографии как одного из видов данной патологии [10, 12]. Дизорфография и риск её возникновения у обучающихся начальных классов с общим недоразвитием речи (ОНР) – одно из наиболее распространённых нарушений письма и рассматривается как сложный и качественно неоднородный симптомокомплекс. Он обусловлен недостатками сформированности у детей опознавания, дифференциации орфограмм и выбора варианта написания, психологическими и языковыми механизмами данного нарушения письма [10]. Выделяемые виды дизорфографии рассматриваются с учётом их психологических и языковых механизмов, вызывающих деструктивность фонематической, графической и морфологической основ орфографической деятельности [10].

Созданная система предупреждения дизорфографии у данной категории детей является методологической основой для оптимизации усвоения ими орфографии и русского языка в целом, способствует профилактике неуспеваемости, неуспешности, нарушений школьной адаптации и социализации в будущем. Помощь может быть оказана значительному количеству второклассников с риском возникновения дизорфографии на фоне системного недоразвития речи, а именно 80% обучающимся с ОНР (третий и четвёртый уровни речевого развития неорганического генеза), согласно собранной с 1989 года по настоящее время статистике [10]. Профилактика дизорфографии повышает эффективность предупреждения у них дисграфии, сокращает сроки коррекционно-развивающего воздействия в первом–втором классах, а также сроки логопедической работы в третьем-четвёртом классах, в ходе преодолении данных нарушений письма [10].

С учётом системного подхода к профилактике данного вида дизорфографии с первых логопедических занятий все усвоенные каждым ребенком знания и умения в области орфографии и связанных с ней других разделов русского языка уточняются, систематизируются и обогащаются [10]. На практическом уровне у школьников развивается представление о языке как функциональной системе, имеющей знаковый характер и используемой для письменного общения. Благодаря созданию такой макросистемы у детей формируются представления о взаимосвязанности, взаимообусловленности и единстве соответствующих отношений между языковыми единицами одного и разных уровней, а также действиями, операциями, алгоритмами, включающими разные виды языкового анализа, а также универсальные учебные действия (УУД). Например, ученикам обосновывается важность знаний о парных звонких и глухих согласных для проверки их написания в корне слов (*гри**б** – гри**б**ок, яго**д**ка – яго**д**а*).

При подготовке к усвоению в третьем классе таких написаний развивается микросистема знаний и умений. Значимы представления об артикуляторно-акустических образах звучаний, умения их связывать на основе ассоциаций фонетического (собственное произношение) или фонематического уровня (восприятие на слух) с буквенным (графическим) обозначением (написанием) в соответствии с правилосообразными действиями. Уточнение представлений о глухих и звонких согласных звуках многоэтапно и многокомпонентно. На этой основе осуществляется слуховая и слухопроизносительная дифференциация согласных звуков, позиционный фонематический анализ.

В рамках деятельностного подхода развиваются все составляющие орфографической деятельности. Логопедическая работа направляется на развитие умений разносторонне исследовать стимульный материал (например, в словах ударность и неударность гласных).

Принимаются во внимание выявленные в ходе обследования индивидуально-типологические особенности второклассников и их особые образовательные потребности. Используются разноуровневые по степени сложности задания. Рассматривается характер и степень выраженности имеющегося риска возникновения ведущих видов дизорфографии, обусловленных нарушением морфологической (морфемная, морфолого-синтаксическая основа) и графической основы (в том числе правила графики) орфографической деятельности, а также элементов дизорфографии, вызванной нарушением фонематической основы данного

вида учебной деятельности. Учитывается методика обучения орфографии в начальных классах [5], междисциплинарное рассмотрение орфографической деятельности [8], значительную часть функциональной и содержательной основы которой представляют УУД [6, 7, 13], а также представления о видах, степени выраженности дизорфографии, о риске её возникновения, системе предупреждения и преодоления у обучающихся начальных классов [10]. Планирование, мониторинг логопедической работы, оценка её эффективности и отбор технологий проводится в соответствии с программой по русскому языку (первый-второй классы), с учётом обобщения результатов проведённого обследования.

Методология и методы

В формирующем эксперименте приняло участие 30 второклассников с ОНР (третьего уровня речевого развития неосложнённого генеза). Метод иерархического кластерного анализа использовался с целью распределения участников исследования для дальнейшей дифференцированной логопедической работы. Учитывались уровни и характер выполнения ими заданий по 58 интегральным показателям состояния психологических и языковых составляющих орфографической деятельности обучающихся. По результатам констатирующего эксперимента эти же второклассники экспериментальной группы (ЭГ до профилактики) вошли в состав трех кластеров при высокой, умеренной и низкой степени риска возникновения ведущей дизорфографии, обусловленной нарушением графической (7 человек), морфолого-синтаксической (11 школьников) и морфемной основ орфографической деятельности (12 детей). У всех детей был выявлен риск возникновения элементов дизорфографии, вызванной нарушением формирования фонематической основы орфографической деятельности. С этими же 30 школьниками, принявшими участие в констатирующем эксперименте, в течение 2025-2026 учебного года велась работа по формированию психологических и языковых компонентов орфографической деятельности. После обучающего эксперимента дети рассматривались как *ЭГ после профилактики*. Экспериментальными площадками стали образовательные учреждения г. Санкт-Петербурга: ГБОУ №№ 3, 6, 187, 233, 314, 696. Испытуемые осваивали АООП НОО для обучающихся с ТНР (вариант 5.1.).

На начальных этапах коррекционно-развивающего воздействия применялись репродуктивные методы обучения. В дальнейшем приоритет отдаётся личностно-ориентированным методам и технологиям проблемно-поискового характера. Выбор имитативного метода, метода языкового анализа и синтеза или метода решения орфографической задачи определяется характером, степенью выраженности симптоматики и механизмов риска возникновения смешанной дизорфографии. Так, у учащихся развивают умение вслед за логопедом скандированно повторять слова по слогам, утрированно выделяя ударный (фонетическое членение, Санкт-Петербургская фонологическая школа) (*ко́ш–ка, ма́н–ка, до́ч–ка*) [1, 9]. Предварительно логопед произносит слова орфоэпически, вместе с детьми уточняет их лексическое значение, просит громко повторить каждую лексическую единицу. Проводится позиционный слоговой анализ лексем. Произнесение слогов в слове может сопровождаться хлопками ребенка в ладошки или прикосновением тыльной стороны ладони к своему подбородку. Далее выделяется и называется ударный слог и ударный гласный звук. Даётся его артикуляторно-акустическая характеристика. С комментированием составляется графическая схема слов. Позже школьника просят повторить слог ещё раз, вспомнить и назвать слово с той же произносительной единицей.

Метод языкового анализа и синтеза позволяет провести, например, на основе выработки умения проводить позиционный фонематический анализ звукобуквенный разбор с аргументацией в анализируемом слове написания, требующего проверки (*мо–л**о**–ко́*).

Приоритетным становится метод решения орфографических задач в сочетании с развитием познавательных базовых логических и исследовательских, регулятивных (самоорганизации) УУД, например, при обучении находить на фонематической основе написание безударных гласных в корне слова. Это обеспечивает становление основ языкового мышления, познавательного интереса и устойчивой мотивации к преодолению имеющихся трудностей усвоения орфографии [6, 7, 13].

Результаты и их обсуждение

Во втором классе осуществляется профилактика дизорфографии всех видов. Формирование предпосылок фонематической основы орфографической деятельности является её частью. Преодолеваются трудности усвоения написания в корне слова безударных гласных (*с**а**д – с**а**ды*), а также парных звонких и глухих согласных (*ле**г**кий, моро**з**, про**с**ьба, **с**дать*). Детей учат переносить слова с одной строки на другую согласно фонетическому разделению, без учёта их морфемного членения слова (*мо-ло-ко, коч-ка*). Развивается поня-

тие *орфограмма*, орфографическая зоркость, осознание того места в слове, где возможна орфографическая ошибка. Воспитывается умение использовать разные способы решения орфографической задачи (изменение формы слова, образование родственного (однокоренного)). На уровне наблюдений анализируются чередования гласных и согласных (*л**о**б – лбы, му**к**а – му**ч**ной*). Пропедевтическая работа направлена на усвоение орфограмм, которые будут изучаться в 3-м классе. Уточняются, обогащаются, закрепляются знания о гласных и согласных звуках и о буквах, их обозначающих. На уровне наблюдений уточняются представления о фонологических и фонетических процессах, влияющих на восприятие и анализ произнесенных логопедом звуков, а также собственного воспроизведения согласных звуков в составе слов (*ло**б**, **с**дал*).

Устраняется деструктивность языковых и психологических механизмов фонематической основы орфографической деятельности. Развивается содержательная, произвольная управляемая и целенаправленная учебная деятельность. Постановка цели, планирование этапов и средств решения орфографической задачи, сопоставление намеченных этапов с результатом становятся предметом тщательной работы над содержательными и функциональными предпосылками реализации орфографических операций.

Школьников учат воспринимать, перерабатывать, актуализировать, дифференцировать, запоминать и воспроизводить с учётом определённых критериев стимульный материал преимущественно слуховой и речеслуховой модальности. Значимо усвоение, применение и постоянное пополнение содержания орфографических знаний, алгоритмов правил и лингвистических закономерностей разного уровня. Отбор, очерёдность и последовательность работы над языковыми и психологическими компонентами орфографической деятельности определяется темой и её местом в системе профилактической работы.

Формирование языковых компонентов фонематической основы орфографической деятельности начинается с уточнения представлений об устной речи и письме, о лексических единицах (семантика и лексическое значение), о возможности членения их на слоги без и со стечением согласных (с соблюдением акцентологического рисунка), на звуки. Работа над представлениями о звуковом составе слов проводится с точки зрения их восприятия, воспроизведения и его обозначения на письме согласно принципам графики и орфографии (Санкт-Петербургская фонологическая школа).

Формируются фонематические обобщения, умения выделять значение и звучание языковых единиц, соответствующие знания и умения произвольно улавливать фонетические, фонематические, лексические и грамматические закономерности, опираться на содержание, алгоритм и написание каждого правила, сравнивать написания согласно правилам разных принципов орфографии (***с**бить, **з**десь*). В языковом сознании обучающихся приёмы словоизменения и словообразования противопоставляются алгоритму работы со словарём.

Развиваются навыки слуховой и слухопроизносительной дифференциации на примере слов-квазиомонимов. Детям предлагается на слух, а также после прослушивания и их громкого воспроизведения найти и поочередно показать предложенные логопедом на картинках изображения (***п**очка – **б**очка*). Сказать, какими звуками различаются эти слова. Предварительно уточняется их лексическое значение. Для автоматизации и перевода во внутренней план речи операций фонологического и фонетического уровней с каждым словом составляется предложение.

Фонематический позиционный анализ так же развивается после уточнения и дополнения знаний и развития умений находить в словах ударение, слоги разной структуры, ударные и неударные слоги, гласные, глухие и звонкие согласные звуки. Речевой материал подбирается с учётом онтогенетического становления фонетической системы, а также двух фонологических систем, которые обеспечивают слушание и говорение [1]. Подбор стимульного материала осуществляется в том числе и в связи с предоставлениями о фонологическом и фонетическом слоге, о фонемном составе слова и его акцентно-ритмическом рисунке [9]. Так, в прослушанном слове определяется и даётся характеристика впереди и позади стоящих звуков по отношению к обозначенному (***с**У**м**ка*).

При усвоении написаний безударных гласных в корне слов предварительно проводится работа на сенсорно-перцептивном уровне, развиваются умения узнавать, различать и воспроизводить серии слогов (структура и длина вариативны) с одинаковыми и разными гласными и согласными, с меняющимся ударением (*та́ – та, та – та́; па – со́, па́ – со*). Речевой материал отбирается с учётом фонетической характеристики сегментных, супрасегментных единиц речи [1, 9], особенностей и этапов усвоения слогов в онтогенезе [1].

Объяснительная работа ведётся над осмысливанием цели, задач, значимости,

области применения данных умений. Уточняется содержание и характеристика речевого материала, сегментных (слоги) и супрасегментных (ударение) единиц. Их графическое обозначение (модель) используется для закрепления умения имитировать, аргументированно воспроизводить звуковой состав слов, применять символизацию в виде схемы и опираться на нее в ходе выполнения упражнений. Например, к определённым слогам, стоящим под ударением, предлагается отобрать слова из предложенных. В последующих заданиях дети самостоятельно вспоминают и называют лексические единицы с такими же ударными слогами. На основе образца логопеда по оценке учебных действий и операций школьников детей учат обоснованно оценивать собственный ход проведения и результаты выполнения каждого задания. Такая работа отвечает и психолингвистическим представлениям о поэтапном становлении уровней, компонентов и операций орфографической деятельности [8].

Работа над понятием *орфограмма* ведётся комплексно, например, написание безударных гласных осуществляется на фонематической, затем – на морфемной основе (уровень наблюдения, опора на помощь педагога, самостоятельное решение орфографической задачи). Актуализируются представления о проверяемом и проверочном слове, о составе слова, о корне, окончании, на основе наблюдений – о суффиксе и приставке. Формируются представления об однокоренных и родственных словах, знания о гласных и согласных, о слогах и делении слов на слоги (открытые, закрытые, со стечением согласных), об ударении и его изменении в разных грамматических формах и в однокоренных (родственных) словах, гласных (***а, о, и, е***) в безударных слогах и требующих проверки написания, о словах с непроверяемыми безударными гласными. Обращается внимание на единство лексического значения проверяемого и проверочного слова, что передаётся корнем, а также передаваемого суффиксом формообразовательного и словообразовательного значения (*н**о**сы – н**о**с, п**и**ла – п**и**лит*). Школьников учат устно и с помощью условных обозначений воспроизводить схему ориентировочной основы орфографического поля, являющейся обобщением полученных знаний и умений второго уровня, сознательно контролируемого и сопровождаемого структурированием отдельных действий в систему [4]. Логопедическая работа позволяет детям «перейти» с первого уровня, неосознанного и протекающего на подражательной основе. Он выявляется в ходе обследования орфографической деятельности школьников с высокой степенью риска возникновения дизорфографии (констатирующий эксперимент). Третьего уровня, актуально осознаваемого, контролирующего качество и структуру деятельности с учётом планируемого результата достигают к концу коррекционного курса дети с умеренной и низкой степенью риска возникновения дизорфографии.

С целью актуализации структуры и функционального состава орфографического поля используется наблюдение, вопросы по содержанию программного материала (*Что такое корень слова?*) и логические вопросы (например, *Если в слове несколько безударных гласных, почему нужно подбирать слова для проверки каждой?)*. Для закрепления знаний моделирование и схематизация проводятся с учениками в парах.

Перед актуализацией орфографического правила обращаются к его формулировке, содержанию и алгоритмам. Используются схемы, наводящие и уточняющие вопросы. Чтобы определить орфограмму буквы безударных гласных в корне слове, спрашивают: «Что слышу? Что вижу? О чем нужно подумать? Что вспомнить?» Помочь вспомнить ранее изученный материал позволяют такие вопросы: «Что нужно проверить? Где нужно проверить? Как нужно проверить? С помощью чего будем проверять?» Закрепить способы проверки безударных гласных позволяет обращение: «Какой способ подбора проверочных слов используют для проверки безударной гласной в корне слова?»

Школьников учат опираться на развивающиеся универсальные ступени орфографических действий, анализировать цель орфографических операций и после выполнения задания аргументированно соотносить её с результатом. Осваивается умение определять, формулировать задачу по определённому написанию (развёрнутый устный ответ, комментирование в сопровождении практических или графических действий, выполнение про себя). На основе орфографических шагов аргументированно выполняются орфографические операции, опираются на схематизацию, план или памятку. Обращаются к содержанию правила и к алгоритму операций. Актуализируется способ проверки написания, приёмы запоминания. Уточняется характер речевого материала.

Школьников учат формулировать вывод, сопоставлять его с содержанием правила, контролировать и оценивать действия и операции до, во время и после написания, создавая условия для самостоятельного проведения ребёнком мониторинга собственной орфографической деятельности.

Знания и умения обобщаются на уроке при выполнении проекта. Школьников учат ставить цель, формулировать суждения о языковых единицах, планировать и действовать по плану, определять, выстраивать и изменять направленность действий, оценивать их и контролировать (познавательные, коммуникативные и регулятивные УУД).

Фонематическая составляющая орфографической деятельности основывается на ряде психологических составляющих и УУД. На каждом занятии они формируются параллельно-последовательно с языковыми компонентами деятельности, обеспечивающими, например, усвоение парных звонких и глухих согласных в корне слова.

Развивается когнитивный аналитико-синтетический стиль кодирования неречевой и речевой информации, умения проводить операции выделения, распознавания, анализа, классификации, категоризации и дифференциации элементов целого на основе определённых критериев.

Учащимся с ведущим вербальным стилем кодирования (но при этом деструктивным, в отличие от школьников без риска возникновения дизорфографии) предлагается прослушать и произвольно распределить (без определения критерия) на группы слова: *водит, охраняет, повар, лесник, водитель, суп, варит, лес, машина*. Далее предлагается распределить и записать слова в три колонки. В первую – обозначающие профессии, во вторую – характерные профессиональные действия, в третью – предмет, на который направлено действие или объект действия. Формируется умение кодировать информацию аналитически (поэлементно).

Детям с ведущим образным стилем кодирования (чаще при недоразвитии идентификации) даётся инструкция внимательно рассмотреть картинки с изображением управляющего машиной водителя, готовящего суп повара и идущего по лесу лесника с ружьём. Далее просят сказать, кто на них изображён? Что делает на рисунках каждый герой сюжета? Уточнить, на какой предмет или объект направлена профессиональная деятельность персонажа. После этого предлагается провести группировку по 3 слова: профессия героя, характерное для него действие, а также объект или предмет действия (*строитель, строит, дом*). Задание позволяет формировать умения кодировать информацию холистически (целостно). Далее логопед вместе с детьми уточняет, возможно ли сгруппировать предъявленные слова по-другому. Предлагается их распределить по инструкции для сверстников из первой подгруппы.

Проводится работа с проверяемыми безударными гласными в корнях слов (*по́в**а**р, в**о**ди́тель, л**е**сни́к*). С каждым словом составляется и записывается в тетрадь предложение. Графически обозначаются безударная гласная и её показатель. Уточняется содержательная и функциональная сторона орфографических шагов, а также приём, на основе которого ученики проводят соответствующую категоризацию и упорядочивание стимульного материала. Каждая единица стимульного материала (гласный звук) ставится ребенком в отношение определённой эквивалентности с другими единицами (гласные под и без ударения), что позволяет в дальнейшем развивать речемыслительную деятельность с лингвистическим материалом на теоретическом уровне.

Тип реагирования на стимульный материал (от медленного и неточного к импульсивному, далее – к рефлексивному и наконец к быстрому и точному) формируется благодаря заданиям, на основе которых школьников учат быстро и точно определять (опознавать, выделять и различать) единицы определённой модальности (как правило, зрительной), а также единицы языкового уровня. Ученикам предлагается выполнять задания с обучающей, направляющей помощью логопеда, по заданным критериям для группировки предъявленных компонентов, при помощи его наводящих вопросов, самостоятельно.

При формировании типа реагирования у школьников актуализируются знания о буквах и слогах. Например, предъявляются карточки с сериями, состоящими из гласных, согласных букв и открытых слогов (например: *ла, у, ш, во, и, р, гу, о, ту*). Учащихся просят внимательно их прочесть и проанализировать, припомнить и назвать слоги, затем – гласные, согласные звуки. С данными языковыми единицами даётся задание вспомнить и назвать слова, в которых все звуки находились бы в сильной позиции. Детям предлагается аргументировать или опровергнуть необходимость проверки написания гласных и согласных букв в данных фонетических условиях.

Работа по развитию слуховой и речеслуховой памяти направлена на развитие умения запечатлевать, сохранять и воспроизводить единицы речи на фонологическом и фонетическом уровнях.

Школьников обучают опираться на предварительный, текущий и итоговый самоконтроль (до, в момент и после написания), при необходимости воспроизводить орфографические шаги и алгоритмы, соответствующие знания, аргументировать свои примеры и демонстрировать наличие пред-

ставлений о критериях оценки компонентов орфографической деятельности. Предлагается произнести слово орфоэпически ([*мар'á*]) и орфографически ([*мор'á*]), назвать безударный гласный ([*а*]), проверочное слово ([*мóр'э*]), произнести соответствующий слог ([*мо*]). Оцениваются собственные письменные и устные ответы за отведенное на их выполнение время. Уточняется знание критериев оценивания, этапов выполнения задания, последовательности (алгоритмизированность) операций и темпа работы.

Эффективность формирования фонематической основы орфографической деятельности отражается в отметках за письменные работы обучающихся ЭГ (до и после профилактики), в количественном и качественном анализе ошибок и их механизмах, в результатах применения метода сравнения зависимых выборок (критерий Т-Вилкоксона). Это позволяет сравнить одни и те же показатели у одних и тех же детей ЭГ до и после проведения логопедической работы по предупреждению риска возникновения дизорфографии (таблица 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ симптоматики риска возникновения дизорфографии у второклассников ЭГ до и после профилактики

№	Показатели симптоматики риска возникновения дизорфографии	ЭГ-1 (до профилактики) 2 класс, N = 30		ЭГ-2 (после профилактики) 2 класс, N = 30		Значение критерия Т-Вилкоксона	
		M	S(M)	M	S(M)	Z	Знач.
Симптоматика риска возникновения дизорфографии							
1	Диктант	2,43	1,104	**2,83**	**,913**	-3,464[b]	,001
2	Изложение	2,37	1,066	**2,63**	**,928**	-2,828[b]	,005
3	Сочинение	2,20	1,126	**2,63**	**,850**	-3,606[b]	,000
4	Диктант словарных слов	2,00	1,083	**2,60**	**,814**	-4,243[b]	,000
5	Диктант слов на пройденные правила	1,93	1,015	**2,50**	**,861**	-4,123[b]	,000

Примечание: M – среднее; S(M) – стандартные отклонения; Z – значение критерия Вилкоксона.

Значительная динамика качества выполнения письменных работ репродуктивного, творческого характера, разной степени самостоятельности и подготовленности обучающимися ЭГ (после профилактики) отражает успешность овладения ими психологическими и языковыми компонентами орфографической деятельности, соответствующими УУД.

Таблица 2. Сравнительный анализ риска возникновения дизорфографии у второклассников КГ (нормальный речевой статус) и их сверстников из ЭГ (после профилактики)

№	Показатели симптоматики риска возникновения дизорфографии	Контрольная группа (нормальный речевой статус), 2 класс, N = 30		Экспериментальная группа (после профилактики) 2 класс, N = 30		Anova	
		M	S(M)	M	S(M)	F	Знач.
Симптоматика риска возникновения дизорфографии							
1	Диктант	**4.00**	**.871**	2.83	.913	25.650	.000
2	Изложение	**3.93**	**.868**	2.63	.928	31.394	.000
3	Сочинение	**3.90**	**.845**	2.63	.850	33.501	.000
4	Диктант словарных слов	**3.77**	**.898**	2.60	.814	27.819	.000
5	Диктант слов на пройденные орфографические правила	**3.63**	**.928**	2.50	.861	24.049	.000

Примечание: F – значение критерия ANOVA.

С целью определения эффективности проведенной логопедической работы проведен однофакторный дисперсионный анализ (Anova). Его цифровые данные отражают устойчивую положительную динамику усвоения орфографической деятельности второклассниками данной категории, значимость полученных данных, результативность написания детьми проверочных работ, благодаря закреплению и применению знаний и умений по отношению к предъявленному, а также самостоятельно актуализируемому языковому материалу в ходе речетворческой деятельности (таблица 2).

Значительное количество обучающихся из ЭГ не достигло уровня усвоения орфографической деятельности сверстниками из КГ (нормальный речевой статус). С учениками со средней и высокой степенью выраженности риска возникновения целесообразно проводить коррекционно-развивающее воздействие более длительно.

Выводы

Профилактика у второклассников одного из видов дизорфографии разной степени выраженности на фоне общего недо-

развития речи направлена на формирование представлений о системности орфографической деятельности и её фонематической основы.

Формирование опознавания орфограмм, выделения и дифференциации написаний осуществлялось на основе развития психологических и языковых составляющих орфографической деятельности. Учитывались теоретические представления о фонематическом принципе орфографии, методические аспекты обучения орфографии во втором классе, требования к усвоению детьми УУД. Реализация стратегиальной направленности усвоения орфографических операций фонематического принципа орфографии, учет индивидуально-типологических особенностей его освоения детьми позволяет предупредить риск возникновения данного вида дизорфографии, ложные аналогии и нерациональные орфографические действия. Эффективность реализации системы профилактики обеспечивается применением интуитивно-практических и рационально-логических приёмов и технологий, оценкой динамики усвоения и применения знаний, умений и навыков, гибкостью в организации работы и использовании методических средств. Перспективной становится разработка методики предупреждения риска возникновения данного вида дизорфографии у первоклассников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богомазов, Г. М. Возрастная фонология (двухуровневая фонологическая система и ее роль в формировании чутья языка и грамотности учащихся 1-6 классов) / Г. М. Богомазов. – Москва-Ярославль: МГПУ– Ремдер, 2005. –320 с.

2. Гальперин, П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Психология: предмет и метод: избранные психологические труды. – Москва: Изд-во МГУ, 2023. – С. 352–396.

3. Жуйков, С.Ф. Формирование орфографических действий (у младших школьников) / С. Ф. Жуйков. – Москва: Просвещение, 1965. – 355 с.

4. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1969. – 211 с.

5. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – Москва: Академия, 2002. – 464 с.

6. Малахова, И. М. Становление регулятивных универсальных учебных действий младших школьников на уроках русского языка средствами проектной технологии / И. М. Малахова, Т. К. Гусева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – №5–4 (107). – С. 102–106. – URL: https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.107.5/122

7. Малахова, И. М. Становление регулятивных УУД у учащихся начальных классов на уроках русского языка в условиях словарно-орфографической работы / И. М. Малахова, И. В. Шатохина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 4-3 (106). – С. 63–67. – URL: https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.106.4/075.

8. Пастухова, П. Д. Процесс усвоения орфографии как вид учебной деятельности / П. Д. Пастухова // Linguistica Juvenis. – 2017. – № 19. – С. 189–199.

9. Пиотровская, Л. А. Фонетика современного русского языка : учебник / Л. А. Пиотровская. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. – 180 с.

10. Прищепова, И. В. Система логопедической работы по предупреждению и коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи. Монография / И. В. Прищепова. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2024. – 340 с.

11. Стукан, К. А. Методика работы над лингвистическими терминами в начальном курсе русского языка / К. А. Стукан // Молодой ученый. – 2019. – № 50 (288). – С. 383–385.

12. Филатова, И. А. Технологии диагностики и коррекции нарушений письма у школьников с дизартрией: учеб. пособие / И. А. Филатова. – Москва: Парадигма, 2024. – 142 с.

13. Чуланова, Н. А. Развитие познавательных универсальных учебных действий обучающихся общеобразовательной организации посредством урочной и внеурочной работы с текстовой информации / Н. А. Чуланова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2017. – №2 (29). – С. 65–70. – URL:https://doi.org/10.18323/2221-5662-2017-2-65-70.

14. Kiani, M. Brain wave activity of children with special learning disorder: (a systematic review study) / M. Kiani // Journal of Learning Disabilities. – 2025. – 14(2). – P. 37–48. – URL: https://doi.org/10.22098/jld.2025.15687.2189

15. Yaghoobi, A. Meta-analysis of the Effectiveness of Art-Based Interventions on the Learning and Academic Performance of Elementary School Students with Learning disorder / A. Yaghoobi, F. Irani // Journal of Learning Disabilities, 2025. 15(1). P. 67–54. – URL: https://doi.org/10.22098/jld.2025.16898.2241

REFERENCES

1. Bogomazov, G. M. (2005) Vozrastnaya fonologiya (dvuhurovnevaya fonologicheskaya sistema i ee rol' v formirovanii chut'ya yazyka i gramotnosti uchashchihsya 1-6 klassov) = Age-related phonology (two-level phonological system and its role in the formation of language sensitivity and literacy in students of grades 1-6. Moscow-Yaroslavl: Moscow State Pedagogical University – Remder Publ, 320 p.

2. Galperin, P. Ya. (2023) Razvit′e issledovanij po formirovaniû umstvennyh dejstvij//Psikhologiya: predmet i metod: izbrannyye psikhologicheskiye trudy = The development of research on the formation of mental actions // Psychology: Subject and Method: Selected Psychological Works. Moscow: Moscow University Press, 352–396.

3. Zhuykov, S. F. (1965) Formirovanie orfograficheskikh deystviy (u mladshikh shkol'nikov) = Formation of Spelling Actions (for Primary School Students). Moscow: Prosveshchenie, 355 p.

4. Leont'ev, A. A. Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost' = Language, speech, speech activity. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1969, 211 p.

5. L'vov, M. R., Goretsky, V. G., Sosnovskaya, O. V. (2002) Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nachal'nyh klassah = Methods of teaching Russian in primary schools. Study guide for students. higher pedagogical studies establishments. Moscow: Akademiya Publ., 464 p.

6. Malakhova, I. M. Guseva T. K. (2021) Stanovleniye regulyativnykh universal′nykh uchebnykh deystviy mladshikh shkol′nikov na urokakh russkogo yazyka sredstvami proyektnoy tekhnologii = Formation of Regulatory Universal Learning Actions of Primary School Students in Russian Language Lessons Using Project Technology. International Research Journal. 5–4 (107), 102-106. https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.107.5/122.

7. Malakhova, I. M. Shatokhina, I. V. (2021) Stanovleniye regulyativnykh UUD u uchashchikhsya nachal′nykh klassov na urokakh russkogo yazyka v usloviyakh slovarno-orfograficheskoy raboty = Formation of Regulatory Universal Educational Actions in Primary School Students in Russian Language Lessons in the Context of Vocabulary and Spelling Work. International Research Journal. 4 (106), 3, april, 63–67.

8. Pastukhova, P. D. (2017) Protsess usvoyeniya orfografii kak vid uchebnoy deya-tel′nosti = The process of mastering spelling as a type of educational activity. Linguistica Juvenis, 19, 189–199.

9. Piotrovskaya, L. A. (2022) Fonetika sovremennogo russkogo yazyka : uchebnik = Phonetics of modern Russian language: textbook. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical Universitey of Russia Publ., 180 p.

10. Prishchepova, I. V. (2024) Sistema logopedicheskoy raboty po preduprezhde-niyu i korrektsii dizorfografii u mladshikh shkol′nikov s obshchim nedorazvitiyem rechi. Monografiya = A system of speech therapy for the prevention and correction of dysgraphia in primary school students with general speech underdevelopment]. Monograph. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical Universitey of Russia Publ., 340 p.

11. Stukan, K. A. (2019) Metodika raboty nad lingvisticheskimi terminami v nachal′nom kurse russkogo yazyka = Methods of working with linguistic terms in the initial Russian language course. Young Scientist, 50 (288), 383–385.

12. Filatova, I. A. (2024) Tekhnologii diagnostiki i korrektsii narusheniy pis′ma u shkol′nikov s dizartriyey: ucheb. posobiye = Technologies for diagnosing and correcting writing disorders in schoolchildren with dysarthria: textbook. manual. Moscow: Paradigma Publ., 142 p.

13. Chulanova, N. A. (2017) Razvitiye poznavatel′nykh universal′nykh uchebnykh deystviy obuchayushchikhsya obshcheobrazovatel′noy organizatsii posredstvom urochnoy i vneurochnoy raboty s tekstovoy informatsii = Development of cognitive universal learning activities of students in a general education institution through classroom and extracurricular work with textual information. Vector of Science TSU. “Series: Pedagogy, Psychology”. 2 (29), 65–70. https:/doi.org/10.18323/2221-5662-2017-2-65-70.

14. Kiani M. (2025) Brain wave activity of children with special learning disorder: (a systematic review study). Journal of Learning Disabilities, 14(2), 37–48. https://doi.org/10.22098/jld.2025.15687.2189

15. Yaghoobi A., Irani, F. (2025) Meta-analysis of the Effectiveness of Art-Based Interventions on the Learning and Academic Performance of Elementary School Students with Learning disorder. Journal of Learning Disabilities, 15(1), 67-54. https://doi.org/10.22098/jld.2025.16898.2241

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 379.835
ББК Ч420.058.582 ГРНТИ 14.07.01 Код ВАК 5.8.2

ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИЙ ОТДЫХА ДЕТЕЙ И ИХ ОЗДОРОВЛЕНИЯ: КОНСТРУКТОР ПРОГРАММ ЛАГЕРНЫХ СМЕН

Макарова Ирина Александровна,
SPIN-код: 4952-1646
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, руководитель Центра научно-методического сопровождения воспитательной деятельности Волгоградского научно-образовательного центра РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Российская Федерация, г. Волгоград, makira8@yandex.ru

Сергеев Алексей Николаевич,
SPIN-код: 4905-9800
доктор педагогических наук, доцент, профессор РАО, главный научный сотрудник кафедры информатики и методики преподавания информатики, руководитель Научно-образовательного центра прикладных исследований интернет-образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Российская Федерация, г. Волгоград, alexey-sergeev@yandex.ru

Сергеева Елена Викторовна,
SPIN-код: 7944-5632
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, руководитель центра экспертиз образовательных программ Волгоградского научно-образовательного центра РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Российская Федерация, г. Волгоград, helse@yandex.ru

Новикова Екатерина Сергеевна,
SPIN-код: 2264-1470
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Российская Федерация, г. Волгоград, ekat.dorozhkina@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детский отдых; детский оздоровительный лагерь; лагерные смены; программа лагерной смены; моделирование программ; конструктор программы смены; сайт-конструктор; инструментальный сервис; программно-методическое сопровождение

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается вопрос проектирования и применения конструктора программы лагерной смены для оптимизации процесса ее планирования. Цель статьи – обоснование и разработка структуры конструктора программы лагерной смены, а также выбор инструментального сервиса для реализации алгоритма конструктора. Методы исследования. Анализ нормативно-правовой базы, обеспечивающий направление исследования; изучение научной литературы по исследуемой проблеме; педагогическое моделирования. Методологической основой исследования являются системный и технологический подходы. Научная новизна исследования. Представлен теоретико-методический аспект интернет-сервиса по разработке программы лагерной смены с возможностью дальнейшей пользовательской доработки под специфику программы. Интернет-сервис конструктора разрабатывается на базе системы управления контентом WodrPress, обладающей высокой адаптивностью за счет открытого кода и понятным интерфейсом, в котором может разобраться даже начинающий пользователь. Конструктор включает четыре раздела: пояснительная записка, целевой, содержательный и организационный, при описании каждого из которого учитывается ряд параметров: направление лагерной смены, тип лагеря, срок реализации смены, возраст участников смены, время деятельности. В зависимости от выбора данных система автоматически формирует тот или иной раздел программы. Предложенный алгоритм действий по созданию программы даст возможность упростить работу разработчикам документа, обеспечит их быструю адаптацию к новым требованиям, позволит избежать типичных ошибок в рубрикации и оформлении программы смен, а также оптимизирует и автоматизирует документацию. Практическая значимость. Материалы, представленные в статье, могут использоваться руководителями, заместителями руководителей и специалистами организаций отдыха детей и их оздоровления, занимающимися планированием лагерной смены.

БЛАГОДАРНОСТИ: статья подготовлена в рамках государственного задания на тему: «Детский лагерь: основные признаки, нормативные основания организации отдыха детей и их оздоровления, модели реализации, кадровое обеспечение и научно-методическое сопровождение» (№ 073-03-2026-051 от 23.01.2026).

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Программно-методическое сопровождение деятельности организаций отдыха детей и их оздоровления: конструктор программ лагерных смен / И. А. Макарова, А. Н. Сергеев, Е. В. Сергеева, Е. С. Новикова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 5. – С. 463–476.

© Макарова И. А., Сергеев А. Н., Сергеева Е. В., Новикова Е. С., 2026

PROGRAM AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN'S RECREATION AND HEALTHCARE: CAMP SHIFTS PROGRAM CONSTRUCTOR

Makarova Irina Aleksandrovna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Pedagogy, Head of the Center for Scientific and Methodological Support of Educational Activities of the Volgograd Scientific and Educational Center of the Russian Academy of Education, Volgograd State Social and Pedagogical University, Russian Federation, Volgograd

Sergeev Alexey Nikolaevich,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Chief Researcher of Department of Computer Science and Methods of Teaching Computer Science, Head of the Research and Educational Center for Applied Research in Internet Education, Volgograd State Social and Pedagogical University, Russian Federation, Volgograd

Sergeeva Elena Viktorovna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Pedagogy, Head of the Center for Expertise of Educational Programs of the Volgograd Scientific and Educational Center of the Russian Academy of Education, Volgograd State Social and Pedagogical University, Russian Federation, Volgograd

Novikova Ekaterina Sergeevna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy, Volgograd State Social and Pedagogical University, Russian Federation, Volgograd

KEYWORDS: children's recreation; children's health/recreational camp; camp sessions; camp session program; program modeling; camp session program builder; website builder; toolkit service; program and methodological support

ABSTRACT. The article discusses the design and application of a camp program constructor to optimize the planning process. The purpose of the article is to justify and develop the structure of the camp program constructor, as well as to choose a tool service for implementing the constructor algorithm. Research methods. Analysis of the regulatory and legal framework that provides the direction of research; study of scientific literature on the problem under investigation; pedagogical modeling. The research is based on a systematic and technological approach. The scientific novelty of the study. The article presents a theoretical and methodological aspect of an online service for developing a camp shift program, with the possibility of further user customization to suit the specific needs of the program. The online service is developed using the WodrPress content management system, which offers high adaptability due to its open-source code and user-friendly interface, making it accessible to novice users. The constructor includes four sections: an explanatory note, a target section, a content section, and an organizational section, each of which is described based on a number of parameters: the direction of the camp shift, the type of camp, the duration of the shift, the age of the participants, and the time of activity. Depending on the selected data, the system automatically generates the appropriate section of the program. The proposed algorithm for creating a program will make it easier for document developers to work, ensure that they can quickly adapt to new requirements, avoid common mistakes in the categorization and formatting of the shift program, and optimize and automate documentation. Practical significance. The materials presented in the article can be used by managers, deputy managers, and specialists of children's recreation and health organizations who are responsible for planning camp sessions.

ACKNOWLEDGEMENTS: The article was prepared as part of a state assignment on the topic: "Children's Camp: Main Features, Regulatory Bases for Organizing Children's Recreation and Health Improvement, Implementation Models, Human Resources, and Scientific and Methodological Support" (No. 073-03-2026-051 dated 23.01.2026).

FOR CITATION: Makarova, I. A., Sergeev, A. N., Sergeeva, E. V., Novikova, E. S. (2026). Program and Methodological Support for Children's Recreation and Healthcare: Camp Shifts Program Constructor. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 463–476.

Введение

В условиях стремительно меняющегося мира, когда информационные потоки становятся все более интенсивными, а требования к подрастающему поколению постоянно трансформируются, роль детского лагеря как центра социализации, развития потенциала, воспитания личности и ее оздоровления приобретает особое значение.

Организация деятельности детского лагеря регламентируется рядом нормативно-правовых документов, одним из ведущих является «Федеральная программа воспитательной работы для организаций отдыха детей и их оздоровления»[1] (далее – ФПВР) – инновационный образовательный продукт, позволяющий актуализировать и усовершенствовать воспитательную работу по единому стандарту. Данный документ утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 17 марта 2025 г. №209 и вступил в силу 11 апреля 2025 г.

Предпосылками ФПВР явились: Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. N 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и

[1] Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.03.2025 № 209 «Об утверждении федеральной программы воспитательной работы для организаций отдыха детей и их оздоровления и календарного плана воспитательной работы». URL: publication.pravo.gov.ru/document/0001202503310005?ysclid=moske66d1783017333 (дата обращения: 05.05.2026).

укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»[1], что стало ключевым аспектом ФПВР – ориентированность подрастающего поколения на сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей; поправки в статью 12 ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка»[2] в 2024 году, где говорится об «обеспечении качества и безопасности отдыха и оздоровления детей и упреждении нарушений законодательства в сфере организации отдыха и оздоровления детей» [с. 4], а также о включении воспитания в задачи организаций отдыха детей, что согласуется с Рабочей программой воспитания школы и предполагает бесшовную образовательную среду. Такое правовое регулирование содержания детского отдыха со стороны государства позволяет педагогам: сформировать у подрастающего поколения не только комплекс знаний и навыков, но и устойчивую систему ценностных ориентиров, соответствующих культурно-историческим традициям России; независимо от региона следовать единым высоким стандартам воспитания, что гарантирует преемственность и согласованность в формировании гражданина страны. Следствием такой работы становится грамотно выстроенная эффективная воспитательная работа в организациях отдыха детей и их оздоровления.

Стандартизированная, но гибкая ФПВР обеспечивает реализацию системно-деятельностного и аксиологического подходов, учитывает возрастные особенности, ценностно-целевое содержание воспитательного процесса, находящее свое отражение в сохранении и укреплении традиционных российских духовно-нравственных ценностей. ФПВР предлагает и формы работы для организации эффективного взаимодействия с детьми при реализации блоков «Мир», «Россия», «Человек», определяющие ключевые сквозные векторы содержания инвариантных и вариативных модулей, что снижает вероятность формального подхода, повышает ответственность исполнителей и гарантирует достижение поставленных воспитательных задач.

Таким образом, наличие продуманной программы воспитательной работы для организаций отдыха детей и их оздоровления является не просто желательным, а абсолютно необходимым условием функционирования современного, отвечающего вызовам времени, детского оздоровительного лагеря.

Несмотря на представленные положения, свидетельствующие о качестве содержания ФПВР и возможности ее реализации, возникает вопрос: как создать программу лагерной смены (далее – Программа), являющуюся одним из инструментов реализации воспитательной работы? Ведь ФПВР служит основой для создания таких Программ, где учитывается возраст участников смены, сроки реализации и другие показатели, влияющие на выстраивание конкретной лагерной смены. Шестилетний опыт работы Центра экспертизы программ деятельности, подготовки и повышения квалификации работников организаций отдыха и оздоровления детей Волгоградского научно-образовательного центра Российской академии образования (далее – ВНОЦ РАО) показывает, что разработчики программ смен и до введения ФПВР испытывали трудности по формулировке планируемых воспитательных и образовательных результатов смены и в указании механизмов их достижения в различных возрастов, а теперь результаты необходимо еще и согласовывать с требованиями ФПВР.

Такую задачу может решить конструктор Программы, позволяющий руководителям лагерей, педагогам и вожатым, даже не обладающим глубокими знаниями в области педагогического дизайна, на основе заданных параметров, быстро и эффективно создать документ, что будет способствовать оптимизации процесса планирования лагерной смены.

Разработчиком педагогической техники «конструктор» является А.А. Гин – педагог, специалист по теории решения изобретательских задач, автор методики «Конструктор урока» – системы, позволяющей систематизировать педагогические приемы для «сборки» уроков. А.А. Гин утверждает, что «конструктор может изменяться как живое существо. Какие-то приемы окажутся не нужны – и вы исключите их. А возможно, впишете свои, фирменные» [5, с. 74].

По мнению Т.К. Кобзарь, Н.А. Козырева, Е.В. Митькиной, «педагогический конструктор – это продукт педагогического поиска, определяющий в деятельности педагога высокий результат, получаемый через унифицированное или персонифицированное использование основ алгоритмического и / или креативно-продуктивного выбора условий заявленного поиска» [6, с. 114].

Понятие «программа-конструктор» активно используется исследовательским

[1] Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S&ysclid=mottritzpt641107304 (дата обращения: 05.05.2026).

[2] О внесении изменений в статью 12 Федерального закона «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». URL: 253190939-262221196.pdf (дата обращения: 05.05.2026).

коллективом под руководством Н.Л. Селивановой при разработке Примерной рабочей программы воспитания. По мнению авторов, «школа может взять за основу содержание разделов примерной программы и лишь корректировать их там, где это необходимо, добавить нужные или удалить неактуальные материалы, приводя тем самым свою программу в соответствие с реальной деятельностью, которую она будет осуществлять в сфере воспитания» [4, с. 5].

Конструирование лагерной смены рассматривает М.П. Кулаченко [7]; проектирование игровой лагерной смены изучает О.В. Миновская [11]; актуальные подходы к созданию лагерных смен, определяя роль и ее место в структуре педагогической деятельности организации детского отдыха и оздоровления, предлагают Н.В. Вервинская и др. [3]; анализ исторического контекста лагерной смены на примере не только России, но и Европы, США отражен в работе П.В. Стратия и др. [14]; уклад жизни детско-взрослых воспитательных сообществ представлен в исследовании Б.В. Куприянова [8].

В своем исследовании мы предлагаем универсальный инструмент, позволяющий учесть требования, предъявляемые к Программе смены, используя все преимущества информационно-коммуникационных технологий, позволяющий снижать риски ошибок при создании программно-методических документов лагеря. Это и ориентир, и готовое решение. Понятие «конструктор» в настоящем исследовании рассматривается как эффективная система по выстраиванию архитектуры Программы, что позволит упростить работу разработчикам документа, обеспечит их быструю адаптацию к новым требованиям по реализации воспитательной работы в детских лагерях.

Целью данного исследования является обоснование и разработка структуры конструктора программы лагерной смены, а также выбор инструментального сервиса для реализации алгоритма конструктора.

Материалы и методы исследования. Анализ нормативно-правовой базы, обеспечивающий направление исследования; научной литературы по исследуемой проблеме. В основу исследования легли результаты более чем 80 экспертиз программ профильных смен, проведенных Центром экспертизы программ деятельности, подготовки и повышения квалификации работников организаций отдыха и оздоровления детей ВНОЦ РАО, 25 из которых проведены в 2025 и 2026 году, после внедрения ФПВР, выделение типичных ошибок разработчиков позволило обозначить основные векторы развития конструктора.

В данной работе конструктор Программы представляет собой технологично смоделированную систему, в связи с этим, методологической основой исследования являются системный подход и технологический; педагогическое моделирование.

Как отмечают И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин, «системный подход ориентирован на изучение объекта как целого и разработку методов такого изучения» [2, с. 108].

Ведущие принципы системного подхода позволяют корректно подойти к отбору элементов конструктора. В частности, принцип *целостности,* отражающийся в том, что каждый элемент, его характеристики и взаимосвязи определяются его местом внутри целого позволил выделить наиболее ценные компоненты Программы, проектирование которых задает вектор всей направленности лагерной смены, наличие ошибок в этих компонентах негативно сказывается на остальных элементах системы; принцип *структурности,* заключающийся в том, что систему можно описать только путем определения ее структуры, то есть посредством выявления совокупности связей и отношений между ее компонентами; принцип *иерархичности,* гласящий, что любой компонент системы сам по себе может быть рассмотрен как отдельная система; в свою очередь, система является лишь одним из элементов более крупной системы [1; 2], позволили решить проблему дизайна модели конструктора и приоритетности декомпозиции компонентов для автоматизации процесса проектирования и выбор инструментальной основы для него [9; 10].

Принимая во внимание, что технология как процесс характеризуется тремя признаками: «разделением процесса на взаимосвязанные этапы; координированным и поэтапным выполнением действий, направленных на достижение искомого результата (поставленной цели); однозначностью выполнения включенных в технологию процедур и операций, что является непременным и решающим условием достижения результатов, адекватных поставленной цели» [12, с. 67], был предложен подход к отбору требований к Программе, определены процедуры, подлежащие автоматизации и алгоритм процесса проектирования, пригодный для реализации в инструментальном сервисе.

Для алгоритмизации процедуры разработки Программы необходимо было создать модель для упрощения сложного творческого процесса проектирования, выделение контрольных точек для внутренней экспертной системы инструментального сервиса.

В.А. Штофф под моделью понимает

«мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [16, с. 19]. И.Т. Фролов рассматривает метод педагогического исследования как «…материальное или мысленное имитирование реально существующей системы путем специального конструирования аналогов (моделей), в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы» [15, с. 40]. Стоит отметить, что моделирование направлено на проектирование системы, позволяет подтвердить теоретическую концепцию проекта. Полученная в ходе исследования модель конструктора соответствует принципу *информационной достаточности (*определено необходимое и достаточное количество компонентов проектирования Программы); *осуществимости (*модель должна реализовывать поставленную цель); *параметризации* (модель включает в себя изолированные подсистемы).

Таким образом, системный и технологический подходы в проектировании конструктора Программы проявляются в четкой структурированности и стремлении к автоматизации этапов ее создания; метод моделирования позволяет продемонстрировать визуально архитектуру конструктора Программы, упростить ее понимание, показать взаимосвязь всех элементов, обеспечивая при этом прозрачность и эффективность процесса разработки.

Идеология сайта-конструктора строится на принципах минимизации рутинных операций (сервис возьмет на себя единое форматирование текста документа, вводные фразы, названия и содержание инвариантных блоков и т.д.); доступности (сервис доступен с любого устройства; для шаблонного проектирования пользователь должен указать только входные данные смены, а выгрузка шаблона происходит в самом популярном формате docx) и конфиденциальности (разграничение прав делает невозможным доступ пользователя к документам других пользователей).

Научные результаты и их обсуждение

Анализ необходимого функционала конструктора показал, что наилучшим технологическим обеспечением станет создание инструментального сервиса на основе плагина WordPress. В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете уже есть опыт разработки автоматизированных сервисов проектирования программно-методических материалов образовательных программ со встроенной экспертной системой проверки [13]. Выбирая в качестве основы платформу WordPress, можно сосредоточиться только на уникальной логике сервиса, т.к. весь необходимый интерфейс (администрирование, авторизация пользователей, безопасность и обновления) уже содержится в библиотеках платформы. Это экономичное средство с открытым кодом позволяет довольно просто кастомизировать свой программный продукт. На данный момент идет разработка динамической библиотеки модулей смен, это позволит реализовать идею визуального конструктора, где методист может выбрать начальные входные параметры смены (возраст, продолжительность, направленность, ключевые принципы), а затем создать свою программы «перетаскивая» блоки на сетку дня.

Над созданием сайта-конструктора работает мультидисциплинарная команда: педагоги-исследователи создают дизайн программы смены, проектируют шаблоны типовых решений, инвариантных и вариативных блоков программы; методисты-практики проводят экспертизу шаблонов, программист реализует это в настройках плагина. Такой инструментальный сервис на основе WordPress сочетает гибкости «конструктора» и надежность промышленного CMS-решения.

Использование сервиса открывает новые возможности для создателей Программы, позволяя им сосредоточиться на творческой составляющей, а технические аспекты доверить современным технологиям.

Анализ структуры (титульный лист; пояснительная записка; целевой раздел; содержательный раздел; организационный раздел) и содержания профильных программ лагерной смены, которые были предоставлены на экспертизу в Экспертный совет, а также анализ более 80 программ, которые находятся в открытом доступе в сети Интернет, позволил прийти к мнению о возможности создания шаблонов микроблоков, из которых сложится программа смены, что упростит работу по разработке данного документа руководителями, заместителями руководителей и специалистами организаций отдыха детей и их оздоровления, занимающиеся планированием лагерной смены.

Мы полагаем, что содержание разделов зависит от ряда факторов: *направленность лагерной смены* (отражает основную идею смены, обеспечивая целостность восприятия и максимальную вовлеченность участников), *возраст участников* (определяет содержательную часть, в частности, целевые установки и выбор форм работы), *тип лагеря* (определяет, в каких условиях и с помощью каких средств будет достигаться

цель, формируя уникальную атмосферу), *срок реализации лагерной смены* (определяет масштаб реализации: «глубина» погружения – за 7 дней можно провести интенсив, 21 день – более полноценная программа по обучению, воспитанию, развитию и оздоровлению участников смены), *время деятельности* (например, в круглогодичном лагере экспериментируют с форматами организации смены, что говорит о его «гибкости»; сезонный лагерь позволяет эффективно использовать природные ресурсы и организовывать мероприятия, максимально соответствующие ожиданиям и потребностям детей в конкретное время года; лагерь выходного дня, благодаря своей краткосрочности, носит интенсивный, событийный характер). Данные положения представлены в схематическом варианте конструктора Программы (рис. 1.).

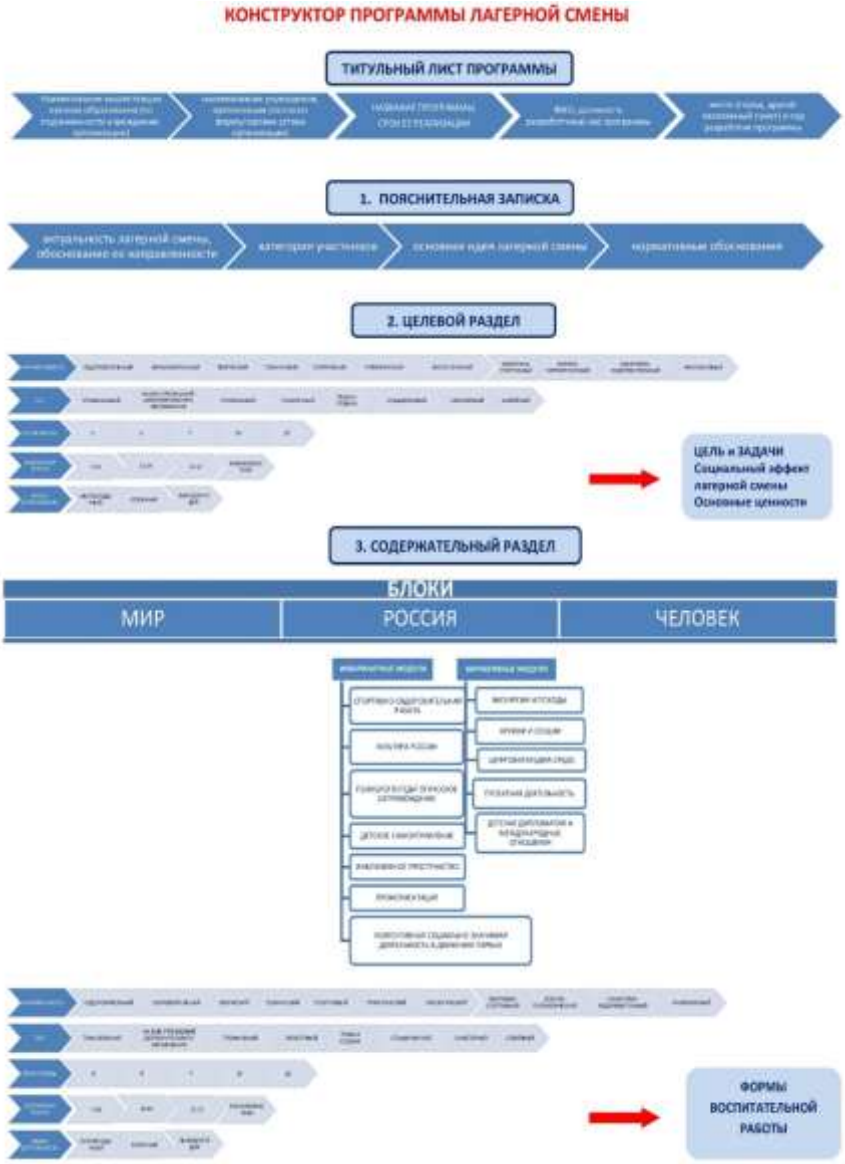


Рис. 1. Схематический вариант конструктора программы лагерной смены

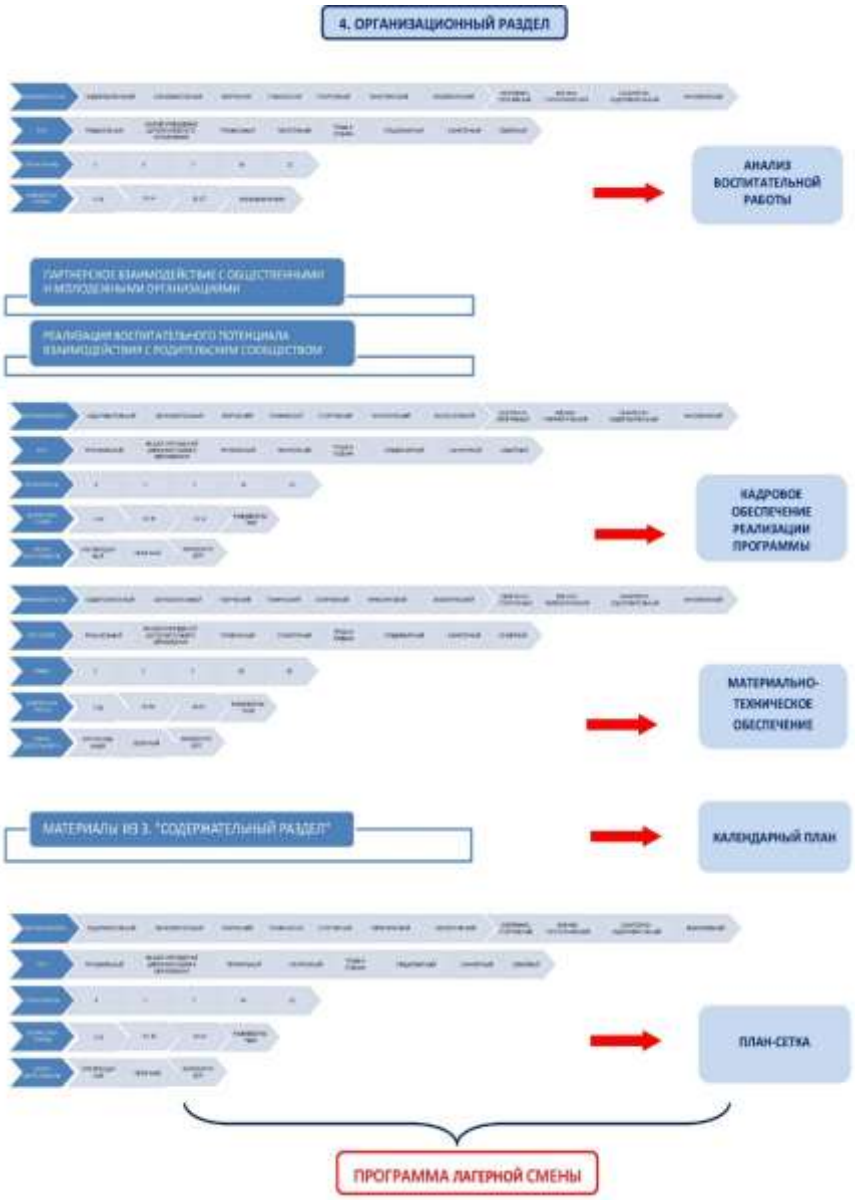


Рис. 1. Схематический вариант конструктора программы лагерной смены (окончание)

Рассмотрим содержательно заполнение конструктора Программы лагерной смены.

ТИТУЛЬНЫЙ ЛИСТ – пишется наименование вышестоящих органов образования (по подчиненности учреждения, организации); наименование учреждения, организации (согласно формулировке устава организации); гриф утверждения программы (с указанием ФИО руководителя, даты и номера приказа); название программы и срок ее реализации; ФИО, должность разработчика(-ов) программы; место (город, другой населенный пункт) и год разработки Программы.

1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА – авторам Программы предлагается прописать актуальность лагерной смены, дать обоснование ее направленности; описать категории участников смены; представить основную идею смены; нормативное обоснование.

2. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ. Даны рекомендации по грамотному формулированию цели и задач.

Система запрашивает у пользователя ключевые данные:

- **Направленность:** оздоровительный; образовательный; творческий; технический; спортивный; туристический; экологический; оборонно-спортивный; военно-патриотический; санаторно-оздоровительный; инклюзивный.
- **Тип лагеря:** пришкольный; на базе учреждений дополнительного образования; профильный; лагерь палаточного типа; детский лагерь труда и отдыха; стационарный; санаторный; семейный.
- **Сроки проведения смены:** 3, 5, 7, 14 или 21 день.
- **Возраст участников:** выбор из предопределенных возрастных групп (7-10; 11-14; 15-17; разновозрастная).

• **Время деятельности:** круглогодичный, сезонный, выходного дня.

Исходя из этого, система предлагает ***сформулированную цель, задачи, социальный эффект и основные ценности***, которые разовьют или приобретут участники лагерной смены.

Таблица 1. Пример заполнения целевого раздела Программы

Например, разработчиками выбраны следующие данные: направленность – спортивный; тип лагеря – палаточный; срок проведения – 3 дня; возраст 7-10 лет; сезонный.
Цель – создание оптимальных условий, в рамках трехдневной палаточной смены, ориентированных на оздоровление детей 7-10 лет, организацию их активного отдыха, формирование навыков здорового и безопасного образа жизни, а также личностных качеств и ценностных ориентиров, соответствующих духу коллективного проживания на природе посредством включения в спортивную деятельность.
Задачи:
1. Ознакомить участников смены с основами туризма и правилами безопасности в природной среде (азы ориентирования на местности по природным признакам, правила поведения в лесу, основы разведения костра под присмотром взрослых).
2. Привить бережное отношение к природе как ценности, любовь к малой родине.
3. Совершенствовать коммуникативные навыки участников смены (умение слушать, выражать свои мысли, договариваться), сформировать умение решать простые трудные ситуации.
4. Способствовать укреплению здоровья участников смены, повышению иммунитета посредством включения их в спортивные мероприятия на природе.
Социальный эффект лагерной смены: непродолжительный срок реализации палаточной смены, с включением активных спортивных мероприятий, позволит детям в возрасте 7-10 лет обрести первичные знания об основах туризма и правилах безопасности на природе; узнать правила пребывания в палаточном лагере; разовьет навык трудолюбия при выполнении бытовых задач лагеря; разовьет умение выходить из трудных бытовых и личностных ситуаций. В условиях ограниченного времени и смены обстановки, дети научатся адаптироваться, проявлять самостоятельность, что будет способствовать их общему психоэмоциональному развитию и формированию уверенности в себе.
Ценности: здоровье, дружба, патриотизм.

3. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ – в нем представлены основные направления воспитательной работы (данные взяты из ФПВР). Далее предлагается описание блоков «Мир», «Россия», «Человек». По инвариантным модулям

После этого система запрашивает у пользователя ключевые данные:

• **Модуль (инвариантный):** «Культура России», «Детское самоуправление», «Коллективная социально значимая деятельность в Движении Первых», «Спортивно-оздоровительная работа», «Инклюзивное пространство», «Психолого-педагогическое сопровождение», «Профориентация».

• **Модуль (вариативный):** «Экскурсии и походы», «Детская дипломатия и международные отношения», «Цифровая и медиа-среда», «Кружки и секции», «Проектная деятельность».

• **Направленность:** оздоровительный; образовательный; творческий; технический; спортивный; туристический; экологический; оборонно-спортивный; военно-патриотический; санаторно-оздоровительный; инклюзивный.

• **Тип лагеря:** пришкольный; на базе учреждений дополнительного образования; профильный; лагерь палаточного типа; детский лагерь труда и отдыха; стационарный; санаторный; семейный.

• **Сроки проведения смены:** 3, 5, 7, 14 или 21 день.

• **Возраст участников:** выбор из предопределенных возрастных групп (7-10; 11-14; 15-17; разновозрастная).

• **Время деятельности:** круглогодичный, сезонный, выходного дня.

И система предлагает ***варианты форм работы по каждому модулю и по уровню их реализации.*** Разработчикам необходимо выбрать те формы, которые они будут реализовывать в рамках лагерной смены, инвариантные модули будут подгружены автоматически, что позволит учесть требования ФПВР в обязательном порядке. В итоге будет предложена таблица, содержание которой способствует грамотному выстраиванию календарного плана и плана-сетки. Если представленных форм разработчику недостаточно, то он сможет дополнить шаблон самостоятельно.

4. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ – представлен несколькими подразделами.

1. **Анализ воспитательной работы** организации отдыха детей и их оздоровления, которые по задумке ФПВР «осуществляется в соответствии с целевыми ориентирами результатов воспитания, личностными результатами воспитанников» [1]. Система запросит у пользователя следующие ключевые данные: направленность, возраст участников, тип лагеря, сроки проведения

[1] Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.03.2025 № 209 «Об утверждении федеральной программы воспитательной работы для организаций отдыха детей и их оздоровления и календарного плана воспитательной работы». URL: publication.pravo.gov.ru/document/0001202503310005?ysclid=moske66d1783017333 (дата обращения: 05.05.2026).

смены. Исходя из этого, система предложит ***го процесса.*** ***методики изучения воспитательно-***

Таблица 2. Пример заполнения содержательного раздела Программы

Например, разработчиками выбраны следующие данные: направленность – спортивный; тип лагеря – палаточный; срок проведения – 3 дня; возраст 7-10 лет; сезонный.

Соотнесение форм мероприятий с модулями ФПВР и уровнями их реализации

Модуль	Формы мероприятий	Уровень реализации (общелагерный, отрядный)
Инвариантные модули		
«Культура России»	торжественная церемония подъема (спуска) Государственного флага Российской Федерации в день открытия (закрытия) смены и в дни государственных праздников Российской Федерации	общелагерный
	беседы об особенностях родного края	отрядный
«Спортивно-оздоровительная работа»	утренняя зарядка	общелагерный
	спортивно-массовые мероприятия, предполагающие спартакиады, спортивные соревнования, праздники, викторины, конкурсы	общелагерный
«Детское самоуправление»	свод экологических правил в отряде и в целом в организации отдыха детей и их оздоровления	общелагерный / отрядный
«Коллективная социально значимая деятельность в Движении Первых»	акции по уборке природных зон	отрядный
«Профориентация»	встречи и беседы с экспертами в области экологии, охраны окружающей среды, учеными, эко-волонтерами	общелагерный
Вариативные модули		
«Экскурсии и походы»	экскурсии по территории, знакомящие детей с природными объектами, позволяющие изучать природные объекты в естественной среде	отрядный
Модуль "Цифровая и медиа-среда"	освещение деятельности организации отдыха детей и их оздоровления в официальных группах в социальных сетях и на официальном сайте организации	общелагерный

Таблица 3. Пример заполнения организационного раздела Программы (анализ воспитательной работы)

Например, разработчиками выбраны следующие данные: направленность – спортивный; возраст 7-10 лет, тип лагеря – палаточный, срок проведения – 3 дня.

Методики изучения воспитательного процесса

Методика	*Характеристика*
Наблюдение	Методика, позволяющая собрать информацию о поведении детей в естественных условиях. Педагоги (вожатые, начальник лагеря) фиксируют проявления инициативности, самостоятельности, навыков сотрудничества, умения решать конфликты, а также степень вовлеченности в предложенные активности. Важно вести записи не только о положительных, но и о трудностях, возникающих у детей, и способах их преодоления.
Анкетирование детей	Можно использовать адаптированные анкеты с простыми вопросами и наглядными элементами (например, выбор смайликов). Вопросы могут касаться понравившихся активностей, уровня дружбы с другими ребятами, чувства безопасности, готовности вернуться в лагерь.
Беседа с детьми (индивидуальная и групповая)	После завершения смены или в конце каждого дня, можно провести краткие беседы. Индивидуальные – для более личных впечатлений, групповые – для обсуждения коллективного опыта, успехов и трудностей. Вопросы направлены на выявление ценностных ориентиров, формирование отношений в коллективе, осознание полученных знаний и навыков.
Метод "Портрет группы"	По итогам смены, каждый вожатый может составить краткую характеристику на каждого ребенка, отмечая динамику его развития, проявление личностных качеств, степень адаптации и интеграции в коллектив. Затем эти характеристики обобщаются, позволяя получить картину воспитательного воздействия лагерной смены на всю группу.

2. **Партнерское взаимодействие с общественными и молодежными организациями.** В данном подразделе представлены возможные социальные партнеры по направлениям смены. Разработчикам необходимо оставить в перечне тех, с кем будут взаимодействовать в рамках проведения смены и указать формы работы с ними (*некоторые формы для примера будут предложены*).

3. **Реализация воспитательного потенциала взаимодействия с родительским сообществом –** является одним из важных подразделов. Здесь предложены формы работы с родителями, исходя из рекомендаций ФПВР. Разработчики могут самостоятельно добавить или убрать формы, оставив те, которые они реально реализуют.

4. **Кадровое обеспечение реализации Программы.** Общее описание подраздела взято из ФПВР и дополнено авторами конструктора Программы (*например, возможная система отбора вожатых, количество необходимого педагогического персонала и вожатых, их мотивации, возможности повышения квалификации (с указанием конкретных программ) и др.*). Разработчикам предлагается выбрать ***функционал*** тех ***кадров***, которые реально задействованы в планировании, организации и реализации лагерной смены. Эти показатели зависят от направленности, возраста участников, типа лагеря, срока реализации смены и времени деятельности. Данные возможно редактировать.

Таблица 4. Пример заполнения организационного раздела Программы (кадровое обеспечение)

Например, разработчиками выбраны следующие данные: направленность – спортивный; тип лагеря – палаточный; срок проведения – 3 дня; возраст 7-10 лет; сезонный.

Функционал кадров (в соответствии со штатным расписанием)

Наименование должности (в соответствии со штатным расписанием)	*Функционал, связанный с организацией и реализацией воспитательного процесса в ДОЛ*
Начальник лагеря	– общее руководство сменой – координация действий всего персонала – разработка и контроль выполнения программы – обеспечение соблюдения правил внутреннего распорядка и безопасности – является связующим звеном между детьми, родителями и администрацией
Вожатые (2-3 человека, в зависимости от численности группы)	– прямое взаимодействие с детьми – организация быта (раскладка палаток, поддержание порядка), проведение игр и мероприятий, сопровождение на прогулках и занятиях – отвечают за психоэмоциональное состояние детей – помогают в решении возникающих конфликтов – создают атмосферу доверия и доброжелательности
Инструктор по туризму/безопасности (при наличии, или функции выполняет начальник лагеря)	– обучение основам безопасности в природной среде: правила разведения костра, безопасное поведение на воде (если лагерь расположен у водоема), ориентация на местности, оказание первой помощи при травмах и укусах насекомых – обеспечение проверки снаряжения – обеспечение готовности к возможным климатическим изменениям
Медицинский работник (или вожатый с медицинским образованием/курсами первой помощи)	– отвечает за наличие и своевременное пополнение аптечки – оказание первой помощи при мелких травмах и недомоганиях – контроль за общим состоянием здоровья детей – проведение профилактических мероприятий (например, обработка от насекомых) – в случае серьезных происшествий, организует вызов экстренных служб и информирование родителей
Повар (или ответственный за приготовление пищи, если питание организовано силами лагеря)	– приготовление безопасной, вкусной и сбалансированной походной пищи – строгое соблюдение санитарных норм – обеспечение сохранности продуктов – обеспечение своевременного горячего питания для детей

5. **Материально-техническое обеспечение.** Общее описание подраздела взято из ФПВР. Дополнительные данные получаются из показателей, которые запросит система у пользователя: направленность, возраст участников, тип лагеря, срок реализации смены и время деятельности. Разработчики могут добавить или убрать информацию.

Таблица 5. Пример заполнения организационного раздела Программы (материально-техническое обеспечение)

Например, разработчиками выбраны следующие данные: направленность – спортивный; тип лагеря – палаточный; срок проведения – 3 дня; возраст 7-10 лет; сезонный. Предлагается следующий вариант написания данного подраздела.

«Материально-техническое обеспечение палаточного лагеря сроком реализации 3 дня должно соответствовать санитарно-эпидемиологическим требованиям, правилам пожарной безопасности»[1]; [2] (указываются ссылки на нормативно-правовые документы).

Материально-техническое обеспечение палаточного лагеря

Размещение и инфраструктура	○ *палатки, спальные мешки, теплоизоляционные коврики, костровое оборудование, лагерные тенты, биотуалеты*
Питание	*использование полевой кухни*
2. едицинское обеспечение	*аптечка*
3. езопасность	*громкоговорители или звукоусилительная аппаратура; первичные средства пожаротушения*
Дополнительные элементы	○ *флагшток с государственным флагом и флагом лагеря; канцелярские принадлежности; оборудование для спортивных мероприятий*

[1] Об организации отдыха детей и их оздоровления, где размещение детей осуществляется в палатках и иных некапитальных строениях, предназначенных для проживания детей. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_363263/801f08e8223f0bab5b8566d47f20ac55ac5e1fd6/ (дата обращения: 08.05.2026).

[2] Об утверждении САНПИН 2.4.4.3048-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству и организации работы детских лагерей палаточного типа». URL: https://10.rospotrebnadzor.ru/upload/medialibrary/72e/sanpin-2.4.4.3048_13.pdf (дата обращения: 08.05.2026).

6. **Календарный план.** В данном подразделе представлены значимые даты на весь календарный год; Дни единых действий. Даны рекомендации по составлению календарного плана (*например, за период реализации смены должны быть проработаны все блоки; в план необходимо включать все инвариантные модули, а вариативные – учитывая тип лагеря и региональные особенности*). Предлагается заданная таблица, где отражены модули, наименование мероприятия, формы и уровни реализации. Таблицу разработчики заполняют самостоятельно, используя данные 3. Содержательного раздела (выгружаются модули и формы в соответствии с возрастом, типом лагеря и сроком реализации смены). Далее – необходимо, исходя из предложенных форм, дописать наименование мероприятий в календарном плане и распределить их в таблице по периодам смены.

Таблица 6. Пример заполнения организационного раздела Программы (календарный план)

Например, разработчиками, в 3 «Содержательном разделе» были выбраны следующие данные: направленность – спортивный; тип лагеря – палаточный; срок проведения – 3 дня; возраст 7-10 лет; сезонный.

Календарный план воспитательной работы

Модуль	*Наименование мероприятия*	*Форма реализации*	*Уровень реализации*
ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ ПЕРИОД СМЕНЫ			
Модуль «Культура России»	открытие смены	торжественная церемония подъема (спуска) Государственного флага Российской Федерации в день открытия (закрытия) смены и в дни государственных праздников Российской Федерации	общелагерный
Модуль «Экскурсии и походы»	«Мы здесь!»	экскурсии по территории, знакомящие детей с природными объектами, поз-	отрядный

		воляющие изучать природные объекты в естественной среде	
Модуль «Профориентация»	«Природа вокруг нас»	встреча и беседа с эковолонтерами	общелагерный
ОСНОВНОЙ ПЕРИОД СМЕНЫ			
Модуль «Спортивно-оздоровительная работа»	«Зеленый марафон»	спортивно-массовые мероприятия	общелагерный
Модуль «Коллективная социально значимая деятельность в Движении Первых»	«Природа и мы»	акция по уборке природных зон	отрядный
ИТОГОВЫЙ ПЕРИОД СМЕНЫ			
Модуль «Культура России»	Закрытие смены	торжественная церемония подъема (спуска) Государственного флага Российской Федерации в день открытия (закрытия) смены и в дни государственных праздников Российской Федерации	общелагерный
Модуль «Детское самоуправление»	«Наши правила!»	свод экологических правил в отряде и в целом в организации отдыха детей и их оздоровления	общелагерный / отрядный
Модуль «Цифровая и медиа-среда»	«Вести из леса»	освещение деятельности организации отдыха детей и их оздоровления в официальных группах в социальных сетях и на официальном сайте организации	общелагерный

7. **План-сетка.** Даны рекомендации по заполнению план-сетки (*например, включение элементов режима дня, в соответствии с СанПиНом и др.*). представлен примерный режим дня лагеря. Разработчикам предлагается заданная таблица, где все дни смены распределены по периодам смены. Необходимо самостоятельно заполнить план-сетку, учитывая данные календарного плана.

Таблица 7. Пример заполнения организационного раздела Программы (план-сетка)

Например, разработчиками выбраны следующие данные: направленность – спортивный; тип лагеря – палаточный; срок проведения – 3 дня; возраст 7-10 лет; сезонный.

План-сетка лагерной смены

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ ПЕРИОД СМЕНЫ	ОСНОВНОЙ ПЕРИОД СМЕНЫ	ИТОГОВЫЙ ПЕРИОД СМЕНЫ
Дата (1-й день смены)	**Дата (2-й день смены)**	**Дата (3-й день смены)**
Открытие смены	Утренняя зарядка	Утренняя зарядка
«Мы здесь!»	«Зеленый марафон»	«Наши правила!»
«Природа вокруг нас»	«Природа и мы»	«Вести из леса»
Вечерний огонек	Вечерний огонек	

На заключительном этапе инструментальный сервис формирует полный документ «Программа лагерной смены» в формате docx, доступный для дальнейшего редактирования (при необходимости).

Заключение. Изложенный алгоритм действий при создании Программы позволяет говорить об оптимизации действий разработчиков этого документа, возможности оперативно создавать персонализированные, актуальные и методически обоснованные Программы, отвечающие специфике каждого лагеря и потребностям его участников. Несомненное значение имеет унифицированность документации при использовании инструментального сервиса сайта-конструктора со встроенной экспертной системой. Разработанные шаблоны способствуют предотвращению системных ошибок в проектировании Программ, формируют единое воспитательное поле на основе ФПВР для различных лагерей, содержат педагогически и методически грамотные формулировки, а динамическая библиотека вариативных блоков и постредактирование выгружаемого файла позволит донастроить программу под авторский взгляд.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования конструктора Программы руководителями, заместителями руководителей и специалистами организаций отдыха детей и их оздоровления, занимающимися планированием лагерной смены.

Перспективами нашего исследования является создание методических рекомендаций по созданию Программы лагерной смены, на основе предложенного конструктора, в приложении которых будет представлен банк педагогических идей – разработки мероприятий по современным направлениям «Робототехника», «Кибербезопасность», «Управление беспилотными летательными аппаратами» для проектировщиков программ профильных смен.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверьянов, А. Н. Категория «система» в диалектическом материализме / А. Н. Аверьянов. – Москва : Наука, 1974. – 271 с.

2. Блауберг, И. В., Юдин, Э. П. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. П. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 270 с. – URL: https://djvu.online/file/C4eCZ2ogrY58F?ysclid=mpof28w73k260657378 (дата обращения: 20.05.2026).

3. Вервинская, Н. В. Эффективная программа детского отдыха: пособие по созданию шедевра: учебно-методическое пособие / Н. В. Вервинская, А. А. Данилков, А. В. Саморуков. – Новосибирск: ГАУК НСО НГОНБ, 2020. – 70 с.

4. Воспитание в современной школе: от программы к действиям. Методическое пособие / П. В. Степанов, Н. Л. Селиванова, В. В. Круглов, И. В. Степанова, И. С. Парфенова, И. Ю. Шустова, Е. О. Черкашин, М. Р. Мирошкина, Т. Н. Тихонова, Е. Ф. Добровольская, И. Н. Попова; под ред. П. В. Степанова. – Москва : ФГБНУ «ИСРО РАО», 2020. – 119 с.

5. Гин, А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность / А. А. Гин. – Москва : ВИТА-ПРЕСС, 2018. – 112 с.

6. Кобзарь, Т. К., Козырев, Н. А., Митькина, Е. В. Педагогические конструкты и педагогические кон¬структоры в изучении и исследовании основ педагогической поддержки личности в системе непрерывного образова¬ния / Т. К. Кобзарь, Н. А. Козырев, Е. В. Митькина // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2019. – Т. 3. – № 2. – С. 111–118. – DOI: 10.21603/2542-1840-2019-3-2-111–118

7. Кулаченко, М. П. Основы вожатской деятельности : учебник для вузов / М. П. Кулаченко. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 561 с. – URL: https://urait.ru/bcode/586555 (дата обращения: 27.05.2026).

8. Куприянов, Б. В. Место коллективности в укладах жизни детско-взрослых воспитательных сообществ (теоретическая реконструкция отечественногои зарубежного опыта образовательных учреждений) / Б. В. Куприянов // Коллектив, группа, сообщество:ресурсы и вызовы в образовании школьников : Сборник статей. – Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2025. – С. 16-40. – EDN FFXKOA.

9. Машевская, Ю. А. Процедуры проектирования педагогических объектов с использованием электронной образовательной среды как концептуальная основа создания основных образовательных программ / Ю. А. Машевская, Т. К. Смыковская, А. Н. Сергеев // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. – С. 23. – DOI: 10.17513/spno.29800. – EDN HATNWD.

10. Машевская, Ю. А. Технолого-методические основы разработки образовательных программ для высшего образования в условиях функционирования электронной образовательной среды организации / Ю. А. Машевская, Т. К. Смыковская, А. Н. Сергеев // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 1. – С. 19. – DOI: 10.17513/spno.29514. – EDN SSGVXU.

11. Миновская, О. В. Проектирование игровой смены в лагере / О. В. Миновская // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – Т. 28, № 4. – С. 13-19. – DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-4-13-19. – EDN RLSBQK.

12. Образцов, П. И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учебник для вузов / П. И. Образцов, А. И. Уман, М. Я. Виленский; под редакцией В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 248 с. – URL: https://urait.ru/bcode/585366 (дата обращения: 20.05.2026).

13. Сергеев, А. Н. Разработка учебной документации в электронной среде: применение языка разметки для описания основных профессиональных образовательных программ / А. Н. Сергеев // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 8. – С. 61-65. – EDN SWYGUI.

14. Стратий, П. В. История возникновения и проектирования детских лагерей отдыха / П. В. Стратий, Д. А. Глаголева, А. В. Серов // Architecture and Modern Information Technologies. – 2019. – №2(47). – С. 122-134. – URL: https://marhi.ru/AMIT/2019/2kvart19/PDF/08_stratij.pdf (дата обращения: 27.05.2026).

15. Фролов, И. Т. Гносеологические проблемы моделирования биологических систем // Вопросы философии. – 1961. – № 2. – С. 39-51.

16. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Москва ; Ленинград : Наука, 1966. – URL: https://djvu.online/file/cQvPUKC5Zbj7v?ysclid=mpoeq059ca945162487 (дата обращения: 25.05.2026).

REFERENCES

1. Averyanov, A. N. (1974). Kategoriya «sistema» v dialekticheskom materializme = The Category of "System" in Dialectical Materialism. Moscow: Nauka, 271 p.

2. Blauberg, I. V., Yudin, E. P. (1973). Stanovlenie i sushhnost` sistemnogo podxoda = The Formation and Essence of the System Approach. Moscow: Nauka, 1973. 270 p. Available at May 20, 2026 from https://djvu.online/file/C4eCZ2ogrY58F?ysclid=mpof28w73k260657378.

3. Vervinskaya, N. V. (2020). E`ffektivnaya programma detskogo otdy`xa: posobie po sozdaniyu shedevra: uchebno-metodicheskoe posobie = An Effective Children's Recreation Program: A Guide to Creating a Masterpiece: A Study Guide. Novosibirsk: GAUK NSO NGOB, 70 p.

4. Stepanov, P. V., Selivanova, N. L., Kruglov, V. V., Stepanova, I. V., Parfenova, I. S., Shustova, I. Yu., Cherkashin, E. O., Miroshkina, M. R., Tikhonova, T. N., Dobrovolskaya, E. F., Popova I. N. (2020). Vospitanie v sovremennoj shkole: ot programmy` k dejstviyam. Metodicheskoe posobie = Education in a Modern School: From Program to Action. Methodological Guide. Moscow: ISRO RAO, 119 p.

5. Gin, A. A. (2018). Priemy` pedagogicheskoj texniki: Svoboda vy`bora. Otkry`tost`. Deyatel`nost`. Obratnaya svyaz`. Ideal`nost` = Methods of Pedagogical Technique: Freedom of Choice. Openness. Activity. Feedback. Idealism. Moscow: VITA-PRESS,112 p.

6. Kobzar, T. K., Kozyrev, N. A., Mitkina, E. V. (2019). Pedagogicheskie konstrukty` i pedagogicheskie konstruktory` v izuchenii i issledovanii osnov pedagogicheskoj podderzhki lichnosti v sisteme neprery`vnogo obrazovaniya = Pedagogical Constructs and Pedagogical Designers in the Study and Research of the Fundamentals of Pedagogical Support for the Individual in the System of Continuous Education. Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences, 3(2), 111–118. DOI: 10.21603/2542-1840-2019-3-2-111–118.

7. Kulachenko, M. P. (2026). Osnovy` vozhatskoj deyatel`nosti: uchebnik dlya vuzov = Fundamentals of Leadership Activities: Textbook for Higher Education Institutions. Moscow: Yurayt Publishing House, 561 p. Available at May 27, 2026 from https://urait.ru/bcode/586555

8. Kupriyanov, B. V. (2025). Mesto kollektivnosti v ukladax zhizni detsko-vzrosly`x vospitatel`ny`x soobshhestv (teoreticheskaya rekonstrukciya otechestvennogoi zarubezhnogo opy`ta obrazovatel`ny`x uchrezhdenij) = The place of collectivity in the ways of life of child-adult educational communities (theoretical reconstruction of domestic and foreign experience of educational institutions). Collective, group, community:resources and challenges in the education of schoolchildren: A collection of articles. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, pp. 16-40. EDN FFXKOA.

9. Mashevskaya, Yu. A. Smykovskaya, T. K., Sergeev, A. N. (2020). Procedury` proektirovaniya pedagogicheskix ob``ektov s ispol`zovaniem e`lektronnoj obrazovatel`noj sredy` kak konceptual`naya osnova sozdaniya osnovny`x obrazovatel`ny`x programm = Procedures of designing pedagogical objects using an electronic educational environment as a conceptual basis for creating basic educational programs. Modern problems of science and education, 3, 23. DOI: 10.17513/spno.29800. EDN HATNWD.

10. Mashevskaya, Yu. A. Smykovskaya, T. K., Sergeev, A. N. (2020). Texnologo-metodicheskie osnovy` razrabotki obrazovatel`ny`x programm dlya vy`sshego obrazovaniya v usloviyax funkcionirovaniya e`lektronnoj obrazovatel`noj sredy` organizacii = Technological and methodological foundations for developing educational programs for higher education in the context of the organization's electronic educational environment. Modern problems of science and education, 1, 19. DOI: 10.17513/spno.29514. EDN SSGVXU.

11. Minovskaya, O. V. (2022). Proektirovanie igrovoj smeny` v lagere = Designing a Game Shift in a Camp. Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 28(4), 13-19. DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-4-13-19. EDN RLSBQK.

12. Obraztsov, P. I., Uman, A. I., Vilensky M. Ya. (2026). Texnologiya professional`no-orientirovannogo obucheniya v vy`sshej shkole = Technology of Professionally Oriented Education in Higher Education. Moscow: Yurayt Publishing House. 248 p. Available at May 20, 2026 https://urait.ru/bcode/585366.

13. 13. Sergeev, A. N. (2019). Razrabotka uchebnoj dokumentacii v elektronnoj srede: primenenie yazyka razmetki dlya opisaniya osnovnyh professional'nyh obrazovatel'nyh programm = Development of Educational Documentation in an Electronic Environment: Using a Markup Language to Describe Basic Professional Educational Programs. Modern High-Tech Technologies. 8, 61-65. EDN SWYGUI.

14. Stratiy, P. V., Glagoleva, D. A., Serov A. V. (2019). Istoriya vozniknoveniya i proektirovaniya detskix lagerej otdy`xa = The History of the Emergence and Design of Children's Recreation Camps. Architecture and Modern Information Technologies, 2(47), 122-134. Available at May 27, 2026 https://marhi.ru/AMIT/2019/2kvart19/PDF/08_stratij.pdf.

15. Frolov, I. T. (1961). Gnoseologicheskie problemy` modelirovaniya biologicheskix sistem = Epistemological Problems of Modeling Biological Systems. Voprosy Filosofii, 2, 39-51.

16. Shtoff, V. A. (1966). Modelirovanie i filosofiya = Modeling and Philosophy. Moscow; Leningrad: Nauka. Available at May 25, 2026 https://djvu.online/file/cQvPUKC5Zbj7v?ysclid=mpoeq059ca945162487.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, *соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:*

1. Приглашенный автор.
2. История образования.
3. Стратегия образования.
4. Философия образования.
5. Теория образования.
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Дошкольное образование.
9. Школьное образование.
10. Профессиональное образование.
11. Педагогическое образование.
12. Психолого-педагогическое образование.
13. Инклюзивное образование.
14. Дополнительное образование.
15. Рецензии.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Для публикации необходимо предоставить информацию по следующим пунктам.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):
2. Фамилия, имя, отчество полностью;
3. Ученая степень, звание, должность;
4. Полное и точное место работы;
5. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).
6. Название статьи.
7. Аннотация (150–200 слов)
8. Ключевые слова (5–7 слов).
9. Фамилия, имя, отчество на английском языке (ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях).
10. Название статьи на английском языке.
11. Аннотация на английском языке.
12. Ключевые слова на английском языке.
13. Классификационный код тематической рубрики ГРНТИ и код ВАК.
14. Предполагаемая рубрика журнала.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи – 10–20 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы – А4 (все поля по 2 см);
- гарнитура – Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля – 14;
- межстрочный интервал – 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты…» [5, с. 56–57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.100.-2018.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.
Русские источники необходимо переводить на английский язык.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах – AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах – TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

☎ (343) **336-14-52**
Адясова Оксана Александровна

АДРЕС РЕДАКЦИИ
620091, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
E-mail: pedobraz@uspu.ru

АДРЕС УЧРЕДИТЕЛЯ И ИЗДАТЕЛЯ
620091, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

Цена свободная

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2026. № 5

Редактор: О. А. Адясова
Компьютерная верстка О. А. Адясовой

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 24.10.2026. Дата выхода в свет 31.10.2026. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 48,1. Усл. п. л. 50,8. Тираж 500 экз. Заказ № 5616.

Тираж отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета
620091, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru