

**ВЕСТНИК
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК**

2026, № 3

Подписано к публикации: 05.02.2026

Главный редактор журнала

Оганян Татьяна Борисовна, доктор педагогических наук, доцент

Члены редакционной коллегии

Аманжолов Сейткали Абдикадырович (РФ, г. Москва) – доктор педагогических наук, доцент

Богус Мира Бечмизовна (РФ, г. Майкоп) – доктор педагогических наук, доцент

Гагаев Павел Александрович (РФ, г. Пенза) – доктор педагогических наук, профессор

Занина Лариса Витольдовна (РФ, г. Ростов-на-Дону) – доктор педагогических наук, профессор

Зарединова Эльвира Рифатовна (РФ, г. Симферополь) – доктор педагогических наук, доцент

Заславская Ольга Владимировна (РФ, г. Тула) – доктор педагогических наук, профессор

Криворотова Эльвира Владимировна (РФ, г. Москва) – доктор педагогических наук, доцент

Магомедова Тамара Ибрагимовна (РФ, Р. Дагестан) – доктор педагогических наук, профессор

Машарова Татьяна Викторовна (РФ, г. Москва) – доктор педагогических наук, профессор

Метревели Медея Гивиевна (Грузия, г. Телави) – доктор педагогических наук, профессор

Михайлов Алексей Александрович (РФ, г. Шуя) – доктор педагогических наук, доцент

Овчинникова Людмила Павловна (РФ, г. Самара) – доктор педагогических наук, доцент

Писаренко Вероника Игоревна (РФ, г. Ростов-на-Дону) – доктор педагогических наук, профессор

Родионов Михаил Алексеевич (РФ, г. Пенза) – доктор педагогических наук, профессор

Селиванова Ольга Антиевна (РФ, г. Тюмень) – доктор педагогических наук, профессор

Сеногоева Наталия Анатольевна (РФ, г. Екатеринбург) – доктор педагогических наук, доцент

Уварова Наталья Львовна (РФ, г. Нижний Новгород) – доктор педагогических наук, профессор

Усманов Виктор Васильевич (РФ, г. Пенза) – доктор педагогических наук, профессор

Чудинский Руслан Михайлович (РФ, г. Воронеж) – доктор педагогических наук, доцент

Шамов Александр Николаевич (РФ, г. Нижний Новгород) – доктор педагогических наук, профессор

Шокорова Лариса Владимировна (РФ, г. Барнаул) – доктор педагогических наук, доцент

Штрекер Нина Юрьевна (РФ, г. Калуга) – доктор педагогических наук, профессор

eLIBRARY.RU «Вестник педагогических наук» включен в перечень ВАК с 1.03.2021г., РИНЦ (Elibrary.ru).

Адрес редакции, издателя: 308024, Белгородская обл., г. Белгород, ул. Костюкова 12а-132

Регистрационный номер СМИ: Эл № ФС77-79406 от 16 октября 2020 г. Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ISSN 2687-1661 (online)

Е-mail: info@vpn-journal.ru

Сайт: <https://vpn-journal.ru>

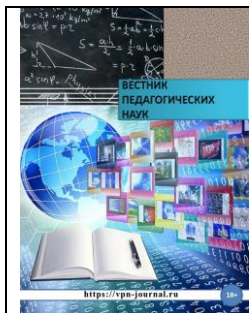
© Вестник педагогических наук, 2026

Содержание

Герасимова О.Ю., Михайлова О.П., Тепликов О.В., Сон Л.П., Акопян К.Б. Интегративный подход к развитию базовой цифровой компетентности будущих учителей в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин	6-12
Дэн Шэнлун Формирование художественно-образного восприятия школьников средствами китайской народной живописи	13-18
Косарева А.В., Аносова А.И. Оценка успеваемости по дисциплине инженерная графика	19-24
Ло Яфан, Самсонова Н.В. Реализация инновационных педагогических технологий в области музыкального образования студентов	25-31
Мельникова Э.Ф. Эффективность применения графовых методов в решении сложных математических задач в школе и вузе	32-37
Некрылова О.Г., Щукин Д.В. Народное образование в СССР в период 1920-1930-х гг.: специфика состояния и развития в исторических условиях становления новой советской государственности	38-44
Николенко О.В., Рычун А.С. Методы преодоления интерференции в русской речи туркменских студентов	45-52
Хо Юаньцзюнь Педагогический потенциал скульптуры советской эпохи в развитии художественного мышления и ценностных ориентаций школьников	53-58
Шаломова Е.В., Кабаненко В.А. Клиповое мышление в образовательной среде: вызовы и возможности современного обучения	59-65
Ермакова Е.В., Волков Е.С., Каташинская Л.И., Воронина Е.В., Воронин В.А. Развитие мышления при организации исследовательской деятельности учащихся	66-71
Зубкова И.В. Методы диагностики эмоционального благополучия младших школьников в объединении дополнительного образования	72-80
Лю Мэн Реализация педагогической технологии освоения творчества китайских композиторов студентами-хормейстерами: педагогический эксперимент	81-86
Матвеева С.А. Развитие самодетерминации студентов посредством построения концептуальных карт: теоретический обзор	87-94
Тиняков С.В. Анализ влияния использования наставничества на сформированность базовых профессиональных ценностных ориентаций офицеров-выпускников	95-101
Ускова А.Л. Сфера высшего образования и подготовки научно-педагогических кадров как объект государственного управления: сущность и особенности административно-правового регулирования	102-107
Герасимова О.Ю., Батурина Р.В., Желудкова Т.В., Жаркой А.Б., Исавнин А.Г. Модернизация подготовки учителей математики и информатики в условиях цифровой трансформации образования: эмпирическое обоснование приоритетных направлений	108-114
Крючева Я.В., Елсуков И.Е., Крашаков Д.А. Профилактика технологической зависимости	115-120

Джамалутдинова Т.М., Новикова М.В., Есипов Р.А., Усов С.С. Формирование естественно-научной грамотности школьников на уроках биологии в условиях реализации ФГОС	121-126
Хачатурова С.С. Формирование практических навыков у экономистов через симуляционное обучение	127-132
Герасимова О.Ю., Филатова З.М., Шамсутдинов Р.С., Исавнин А.Г. Системные барьеры формирования ИИ-компетенций студентов педагогических вузов: теоретический анализ	133-139
Сюй Жань Исследование многомерного влияния общего музыкального образования на эстетическое воспитание китайских подростков	140-145
Ли Жуйцзэ Методика совершенствования исполнительской техники студентов-пианистов в КНР при исполнении произведений традиционной китайской музыки	146-152
Неймышев А.В., Скупкин Д.А., Черный А.А. Применение комплексов атлетической гимнастики как средства развития силы у обучающихся старших классов	153-158
Семёнова Н.В., Би Нань Формирование грамматических навыков использования деепричастий в письменной научной речи (русский язык как иностранный, уровень В1-В2)	159-170
Середа С.П. Методика применения деловой игры в форме судебного процесса для формирования профессиональных компетенций в рамках уголовно-правовой подготовки юристов	171-176
Александрова Л.Н., Жук Л.В., Таров Д.А., Черноусова Н.В. Интегрированная модель развития профессиональных компетенций будущего педагога: системно-деятельностный подход в ядре педагогического образования	177-183
Юрков И.А. К проблеме определения факторов влияния на профессиональное самоопределение старшеклассников медиаклассов	184-190
Барашкина С.Б., Маракаева Е.С. Определение условий предпрофильной подготовки обучающихся начальной школы	191-196
Бихатова Э.Т., Иванчук О.В. Проблемы подготовки будущих врачей к профессиональной деятельности в условиях цифровизации медицины	197-205
Касумова Б.С.-А., Джамалханова М.А., Нальгиева Х.Л. Теория и методика использования хорового пения как средства развития у дошкольников и младших школьников речевых умений и навыков	206-214
Мартакова О.А. Педагогическая модель психофизической реабилитации студентов вузов новых российских регионов	215-222
Дрога М.А., Юрченко Н.В. Язык-посредник в процессе обучения языку специальности на уроках русского языка как иностранного в вузе	223-230
Ло Ифэн Методические возможности использования авторской тематической живописи в системе художественного образования школьников	231-236
Васильева Д.И., Зарецкая З.И., Чунихина Т.Н. Самооценка цифровых навыков студентов как индикатор профессиональной готовности	237-242
Грошев А.Д., Грошев М.Д. Инновационные подходы к обучению специалистов по пожарной безопасности в высшей школе	243-247

Дыбина О.В. Ребенок как субъект интеллектуальной деятельности	248-254
Заброда С.Н., Кирсанова Е.А. Адаптивные образовательные платформы по биологии как инструмент персонализированного обучения	255-262
Зубкова И.А. Новое «электричество» в обучении РКИ	263-271
Муртазина Э.И., Парфилова Г.Г., Каримова Л.Ш. Исследование религиозных взглядов и ценностных ориентаций у молодёжи	272-277
Носова М.Б. Обучение китайских студентов лингвокультурному концепту «цвет» в русском языке	278-284
Чжоу Сюаньчи, Кобозева И.С. Итальянская и китайская вокальные школы: отличительные особенности	285-292
Чжэн Сюэтао, Чжан Чаоцзе, Го Фэни Технология развития зрительной памяти на занятиях по композиции в ДХШ как средство формирования художественного мышления	293-297
Юй Хунлян Дидактические принципы формирования репертуара по классу гитара в системе профессионального музыкального образования Китая	298-305
Дудка Г.Н. Научно-методические условия организации проектно-исследовательской деятельности в психолого-педагогических классах	306-312
Зинова И.М., Ахмедзянова Г.Ф., Лебедева Т.А. Нейропсихологические особенности развития эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра	313-322
Фэн Минфу Возможности акварельной живописи в творческом развитии студентов	323-328
Чунихина Т.Н., Виноградская И.С., Васильева Д.И. Анализ отношения студентов к применению цифровых инструментов в процессе профессиональной подготовки	329-334
Умирзаков Жавохир Шухрат угли Техника игры спортсмена на позиции нападающего в волейболе	335-340
Сосновская В.П. Личный бренд педагога в социальных сетях: психологические детерминанты и пути формирования	341-347
Чжан Юй Исследование пути интеграции "онлайн + офлайн" в преподавании русского языка в условиях цифровизации	348-354



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 378.14

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-6-12

¹ Герасимова О.Ю., ² Михайлова О.П., ³ Тепликов О.В., ⁴ Сон Л.П., ⁵ Акопян К.Б.

¹ Набережночелнинский государственный педагогический университет

² Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева-КАИ

³ Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина

⁴ Национальный исследовательский университет МЭИ

⁵ Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

Интегративный подход к развитию базовой цифровой компетентности будущих учителей в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин

Аннотация: в статье представлен интегративный подход к развитию базовой цифровой компетентности будущих учителей в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. Обоснована структура компетентности, включающая проектировочно-контентный, организационно-коммуникативный, технологический-реализационный и рефлексивно-оценочный компоненты. Описана методика формирования компетентности на основе технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления». Представлены результаты педагогического эксперимента (N=64), доказывающие статистически значимое превосходство интегративного подхода над традиционным: прирост показателей в экспериментальной группе составил +0,85 балла против +0,18 в контрольной. Материалы исследования могут быть использованы в системе высшего педагогического образования для совершенствования подготовки учителей к профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде.

Ключевые слова: цифровая компетентность, будущие учителя, интегративный подход, критическое мышление, психолого-педагогические дисциплины, цифровая образовательная среда, педагогический эксперимент

Для цитирования: Герасимова О.Ю., Михайлова О.П., Тепликов О.В., Сон Л.П., Акопян К.Б. Интегративный подход к развитию базовой цифровой компетентности будущих учителей в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 6–12. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-6-12

Поступила в редакцию: 1 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 7 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Gerasimova O.Yu., ² Mikhailova O.P., ³ Teplikov O.V., ⁴ Son L.P., ⁵ Akopyan K.B.

¹ Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

² Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev-KAI

³ Russian State University named after A.N. Kosygin

⁴ National Research University MPEI

⁵ Plekhanov Russian University of Economics

An integrative approach to the development of basic digital competence in pre-service teachers in the process of studying psycho-pedagogical disciplines

Abstract: the article presents an integrative approach to the development of basic digital competence in pre-service teachers during the study of psycho-pedagogical disciplines. The structure of this competence is substantiated, which includes design-content, organizational-communicative, technological-implementation, and reflec-

tive-evaluative components. The methodology for developing the competence based on the «Reading and Writing for Critical Thinking» technology is described. The results of a pedagogical experiment (N=64) are presented, demonstrating the statistically significant superiority of the integrative approach over the traditional one: the increase in scores was +0.85 points in the experimental group versus +0.18 in the control group. The materials of the study can be used in the system of higher pedagogical education to improve the training of teachers for professional activities in a digital educational environment.

Keywords: digital competence, pre-service teachers, integrative approach, critical thinking, psycho-pedagogical disciplines, digital educational environment, pedagogical experiment

For citation: Gerasimova O.Yu., Mikhailova O.P., Teplikov O.V., Son L.P., Akopyan K.B. An integrative approach to the development of basic digital competence in pre-service teachers in the process of studying psycho-pedagogical disciplines. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 6 – 12. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-6-12

The article was submitted: December 1, 2025; Accepted after reviewing: January 7, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Погружение современного школьника в гиперинформационную среду с раннего возраста порождает комплекс взаимосвязанных вызовов для системы образования.

Во-первых, это когнитивные изменения, проявляющиеся в феномене «клипового мышления». Оно выступает как адаптивная реакция на информационную перегрузку, однако его следствием становится снижение концентрации, а также способности к системному анализу и усвоению больших объемов неструктурированной информации, что является значимым барьером в обучении [8].

Во-вторых, это проблема формирования цифровой репутации. Каждое действие ребенка в сети оставляет «цифровой след», который в совокупности формирует его онлайн-портрет, доступный для анализа, в том числе и будущим работодателям. Отсутствие осознанного подхода к управлению своей цифровой идентичностью способно создать серьезные проблемы для карьерных и социальных перспектив личности в долгосрочной перспективе [1, с. 79].

В-третьих, это риски, связанные с безопасностью в онлайн-коммуникации. Неконтролируемое расширение социальных связей в интернете сопряжено с высокой вероятностью столкновения с различными угрозами – от технических, таких как вирусы и фишинг, до социально-психологических, включая деструктивный контент и кибербуллинг.

В контексте обозначенных вызовов центральная роль в их нивелировании отводится фигуре педагога. Он призван выступить для учащихся навигатором в цифровом пространстве, содействуя формированию у них навыков безопасного и продуктивного поведения. Это, в свою очередь, предъявляет высокие требования к уровню цифровой компетентности самого педагога, которая трактуется нами не как простая совокупность технических и предметных знаний, а как интегративное личностно-профессиональное качество. Ядром данного качества является мотивационно-ценностный компонент, включающий ориентацию на успешную педагогическую деятельность и личную ответственность за ее результаты [9, с. 4].

Такое понимание цифровой компетентности коррелирует с идеями Дж. Равена, который подчеркивал, что любая компетентность включает не только знания и навыки, но и ответственность за последствия принимаемых решений [2, с. 30]. Применительно к профессиональной деятельности учителя, эта ответственность напрямую связана с его миссией по обеспечению информационной и психологической безопасности обучающихся в цифровой среде. Учитель должен не просто уметь использовать технологии, но и быть способным формировать у школьников критическое отношение к информации и установки здоровьесбережения, которые определяют готовность к противодействию социально разрушающим провокациям информационного общества [3, с. 236].

Исследования Г. У. Солдатовой и ее коллег [9, с. 34] служат весомым доказательством того, что цифровые навыки являются неотъемлемым компонентом социализации подростков. В работе была выявлена четкая закономерность: чем более развита цифровая компетентность у подростка, тем выше его склонность к реализации конструктивной и социально-одобряемой роли в онлайн-пространстве. Несмотря на это, традиционная модель подготовки будущих учителей зачастую игнорирует данную взаимосвязь. Фокус смещен на формирование инструментальных ИКТ-компетенций в рамках обособленных дисциплин, в то время как

психолого-педагогический контекст использования цифровых технологий, необходимый для решения задач воспитания и социализации, остается недостаточно проработанным.

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью комплексной подготовки учителя, готового решать психолого-педагогические задачи в цифровой среде, и существующей практикой, где формирование цифровой компетентности носит преимущественно технический, а не содержательно-интегративный характер. В связи с этим особую актуальность приобретает разработка интегративного подхода к развитию базовой профессионально-педагогической цифровой компетентности будущих учителей в процессе освоения всего блока психолого-педагогических дисциплин.

Цель исследования – разработать и теоретически обосновать интегративный подход к развитию базовой цифровой компетентности будущих учителей в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла.

Материалы и методы исследований

Для решения задач исследования применялся комплекс взаимодополняющих методов. Теоретический блок включал анализ научной литературы и нормативных документов, а также систематизацию и обобщение материала для обоснования интегративного подхода. Эмпирическая часть основывалась на педагогическом эксперименте, анкетировании, тестировании, методе экспертных оценок и анализе продуктов учебной деятельности студентов. Обработка данных осуществлялась посредством количественного и качественного анализа результатов с подтверждением их значимости методами математической статистики.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе государственного педагогического университета в течение 2024/2025 учебного года. В исследовании приняли участие обучающиеся 2–3 курсов профильных направлений подготовки. Были сформированы две группы: экспериментальная (N=33 чел.) и контрольная (N=31 чел.).

Для определения стартового уровня компетентности на констатирующем этапе использовался комплекс методик: анкетирование для самооценки информационных умений и безопасности, решение кейсов по подбору цифровых инструментов для обучения, а также тестирование уровня критического мышления.

Формирующий этап эксперимента был реализован в рамках изучения дисциплин психолого-педагогического цикла, таких как «Педагогика», «Психология развития», «Современные образовательные технологии».

Результаты и обсуждения

Теоретической основой нашего исследования выступает определение цифровой компетентности, предложенное группой авторов под руководством Г.У. Солдатовой: «...основанную на непрерывном овладении компетенциями (системой соответствующих знаний, умений, мотивации и ответственности) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности... а также его готовность к такой деятельности» [5, с. 9].

К.Н. Фадеева понимает под цифровой компетентностью навыки поиска и структурирования посредством цифровых технологий, а также критическую оценку полученной информации с целью решения образовательных и профессиональных задач. При этом развитие информационно-образовательной среды будет одним из важных условий развития данной компетентности [6, с. 53].

Проецируя представленное понимание на подготовку педагогических кадров, мы считаем, что цифровая компетентность учителя не может формироваться в отрыве от его основной профессиональной деятельности. Она должна быть интегрирована в процесс решения педагогических задач. Особенно важным для нашего исследования является разделение цифровых компетенций на базовые (общеучебные) и специфические (профессиональные), предложенное И.С. Симаровой, Ю.В. Алексеевичевой и Д.В. Жигиным [4, с. 935] и поддерживаемое практикующими специалистами [10]. Развитие компетентности должно пронизывать весь образовательный процесс вуза. Под базовой цифровой компетентностью будущего педагога мы понимаем интегративное качество личности, выражающееся в готовности проектировать учебный процесс с использованием цифровых технологий. Эта компетентность носит фундаментальный характер и объединяет профессиональные умения со способностью принимать обоснованные методические решения и прогнозировать их результат.

Основываясь на ключевой роли осознания педагогической целесообразности использования цифровых технологий, мы выделяем в структуре базовой цифровой компетентности будущего педагога четыре взаимосвязанных компонента:

1. Проектировочно-контентный – обеспечивает отбор, критическую оценку и дидактическую адаптацию цифровых ресурсов, а также проектирование на их основе системы учебных заданий.

2. Организационно-коммуникативный – предполагает моделирование проблемных ситуаций, координацию совместной деятельности в цифровой среде и фасилитацию учебного онлайн-диалога.

3. Технологический-реализационный – характеризуется умением обоснованно выбирать цифровые инструменты для различных этапов урока и организовывать практическую деятельность обучающихся (от создания контента до моделирования).

4. Рефлексивно-оценочный – включает сбор и интерпретацию образовательных данных, анализ результатов экспериментов и осуществление оценивания с применением цифрового инструментария.

Фундаментом развития профессиональных компетентностей выступает мышление – процесс опосредованного отражения действительности (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.). В подготовке педагога ключевую роль играет критическое мышление, позволяющее не только принимать взвешенные решения и оценивать информацию, но и формировать культуру мыслительной деятельности у школьников [7, с. 20].

Если мышление – фундамент, то письменная речь служит катализатором, экстернизируя процессы и побуждая студента к активному анализу и синтезу информации. Это сочетание – развитие критического мышления через работу с текстом и рефлексивные практики письма – обусловило выбор технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления» (ЧПКМ) как основы подхода. В отличие от других технологий (дебаты, кейс-метод, проблемное обучение), ЧПКМ имеет три ключевых преимущества для формирования цифровой компетентности будущих педагогов. Во-первых, её структура (вызов – осмысление – рефлексия) интегрируется с циклом педагогического проектирования, охватывая этапы от целеполагания до оценки результатов. Во-вторых, технология предполагает работу с разнородными источниками, что создаёт контекст для освоения цифровых инструментов отбора и анализа контента. В-третьих, коллаборативные форматы работы (взаимоопрос, общие таблицы) требуют онлайн-коммуникации, а завершающая рефлексия с цифровым портфолио развивает рефлексивно-оценочный и технологический-реализационный компоненты.

Трёхфазная структура ЧПКМ позволяет органично объединить изучение психолого-педагогического материала с методическим анализом и освоением цифровых инструментов.

На фазе «Вызов» преподаватель актуализирует знания студентов и моделирует приемы активизации познавательной деятельности, используя цифровые ресурсы (видеокейсы, инфографика). Ключевым элементом выступает фиксация вопросов в совместном цифровом пространстве (Miro, Google Docs), демонстрирующая технологию создания динамичного «поля запросов».

На фазе «Осмысление» студенты анализируют теоретические источники при поддержке преподавателя, моделирующего стратегии смыслового чтения. Традиционные приемы усиливаются цифровыми средствами: методика «взаимоопроса» реализуется через облачный документ, трансформируя парную работу в общегрупповую дискуссию и развивая цифровую коммуникативную компетентность.

Фаза «Рефлексия» направлена на интериоризацию опыта через письменные практики. Студенты оценивают дидактический потенциал цифровых инструментов и возможности их школьной адаптации. Приемы ЧПКМ трансформируются в цифровые форматы: интеллект-карты (MindMeister) визуализируют связи концепций, «двухчастные дневники» в облачных таблицах сопоставляют теорию с методическими идеями. Итогом становится цифровое портфолио как инструмент самооценки и профессионального развития.

Таким образом, трёхфазная структура ЧПКМ обеспечивает целостный цикл, интегрирующий предметное содержание и развитие цифровой компетентности. Для верификации эффективности подхода была организована опытно-экспериментальная работа.

Статистический анализ подтвердил эквивалентность групп ($p > 0,05$). Диагностика выявила дефицит критического оценивания контента (ориентация на популярность, а не достоверность) и разрыв между теоретическими знаниями о безопасности и пониманием цифровой этики.

На формирующем этапе контрольная группа обучалась по традиционной программе, экспериментальная – на основе технологии ЧПКМ. Интегративная методика обеспечила последовательное формирование всех компонентов цифровой компетентности (таблица 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика организации учебного процесса в контрольной и экспериментальной группах.

Table 1

Comparative characteristics of the organization of the educational process in the control and experimental groups.

Параметр сравнения	Контрольная группа (N=31)	Экспериментальная группа (N=33)
Основной подход	Традиционная методика изучения психолого-педагогических дисциплин	Интегративная методика на основе технологии ЧПКМ
Работа с цифровым контентом	Эпизодическое использование цифровых ресурсов как иллюстративного материала	Систематическая работа с цифровыми ресурсами на всех трех фазах (Вызов – Осмысление – Рефлексия)
Характер учебной деятельности	Преимущественно репродуктивная (конспектирование, ответы на вопросы)	Продуктивная (анализ, синтез, оценка цифрового контента; создание собственных ЦОР)
Организация взаимодействия	Фронтальная и индивидуальная работа в аудитории	Сочетание индивидуальной, парной и групповой работы с использованием цифровых коллаборативных инструментов (Google Docs, Miro, Padlet)
Фиксация результатов	Традиционные тетради и устные ответы	Цифровые портфолио, общие облачные документы, визуализация результатов
Рефлексия	Устное обсуждение в конце занятия	Структурированная письменная рефлексия с использованием цифровых инструментов (синквейны, эссе, кластеры в цифровом формате)
Развитие компонентов цифровой компетентности	Не является целенаправленной задачей	Целенаправленное развитие всех четырех компонентов: проектировочно-контентного, организационно-коммуникативного, технологореализационного, рефлексивно-оценочного
Формирование критического мышления	Формируется стихийно, в зависимости от содержания дисциплины	Целенаправленное формирование через систему приемов ЧПКМ на материале психолого-педагогических дисциплин
Примеры используемых цифровых инструментов	PowerPoint для презентаций преподавателя, электронные учебники	Google Docs, Miro, Padlet, MindMeister, Canva, онлайн-конструкторы тестов, системы видеоконференций с функциями совместной работы
ИТОГО: Характер подхода к развитию цифровой компетентности	Фрагментарный, технократический (цифровые инструменты как вспомогательное средство)	Системный, интегративный (цифровые инструменты как органичная часть профессиональной деятельности педагога)

Данные таблицы 1 иллюстрируют различие подходов: в контрольной группе цифровые технологии носили иллюстративный характер, тогда как в экспериментальной студенты выступали активными пользователями, осваивая инструменты в контексте педагогических задач. Отказ от промежуточных срезов позволил исключить эффект тестирования и повысить валидность итоговых данных. Контрольная диагностика в конце семестра проводилась с использованием инструментария, идентичного входному.

Для количественной оценки динамики развития каждого компонента цифровой компетентности использовалась уровневая шкала: низкий (1 балл), средний (2 балла), высокий (3 балла). Результаты диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Динамика развития компонентов базовой цифровой компетентности будущих учителей (средние значения в баллах).

Table 2

Dynamics of development of components of basic digital competence of future teachers (average values in points).

Компонент компетентности	Контрольная группа (N=31)			Экспериментальная группа (N=33)		
	Констат	Контр	Δ	Констат	Контр	Δ
Проектировочно-контентная компетентность	1,61	1,79	+0,18	1,62	2,46	+0,84
Организационно-коммуникативная компетентность	1,61	1,79	+0,18	1,61	2,42	+0,81
Технологическо-реализационная компетентность	1,61	1,79	+0,18	1,61	2,46	+0,85
Рефлексивно-оценочная компетентность	1,61	1,79	+0,18	1,61	2,51	+0,90
Среднее значение по всем компонентам	1,61	1,79	+0,18	1,61	2,46	+0,85

Данные Таблицы 2 подтверждают статистически значимые различия между группами (t-критерий Стьюдента: $t=4,23$; $p < 0,01$). Контрольная группа продемонстрировала незначительный естественный прирост в среднем +0,18 балла, оставшись на границе низкого и среднего уровней (1,79 балла).

В экспериментальной группе зафиксирован существенно более высокий прирост (в среднем +0,85 балла). Наибольший рост отмечен в рефлексивно-оценочном компоненте (+0,90), что обусловлено систематической рефлексией в рамках технологии ЧПКМ. Высокие показатели технологическо-реализационного (+0,85) и проектировочно-контентного (+0,84) компонентов подтверждают, что студенты овладели как техническими навыками, так и умением методически грамотно проектировать учебный процесс. Итоговый балл 2,46 соответствует среднему уровню компетентности, свидетельствуя о готовности к профессиональной деятельности в цифровой среде.

Выводы

Проведенное исследование доказало эффективность интегративного подхода к развитию базовой цифровой компетентности будущих учителей на основе технологии ЧПКМ. Экспериментальная группа продемонстрировала значительный прирост по всем компонентам компетентности (+0,85 балла) против минимального роста в контрольной группе (+0,18). Особую значимость имеет развитие рефлексивно-оценочного компонента (+0,90), что отличает профессиональное владение цифровыми технологиями от технического навыка. Полученные результаты (средний балл 2,46 против 1,79) свидетельствуют: системная интеграция цифрового контента в психолого-педагогические дисциплины трансформирует фрагментарные умения в целостную профессиональную компетентность. Перспективным является масштабирование подхода на другие блоки дисциплин и исследование долгосрочных эффектов в профессиональной деятельности выпускников.

Список источников

1. Богданова А.Н., Федорова Г.А. Обучение школьников сбору, анализу и защите данных собственного цифрового следа // Информатика в школе. 2024. Т. 23. № 5. С. 78 – 84. DOI: 10.32517/2221-1993-2024-23-5-78-84.
2. Равен Д. Педагогическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы. Москва: Когито-Центр, 1999. 396 с.
3. Сафронова А.Н., Вербицкая Н.О., Молчанов Н.А. Воспитание в цифровом пространстве: самосохранение здоровья // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6. 236 с.
4. Симарова И.С., Алексеевичева Ю.В., Жигин Д.В. Цифровые компетенции: понятие, виды, оценка и развитие // Вопросы инновационной экономики. 2022. Т. 12. № 2. С. 935 – 948. DOI: 10.18334/vines.12.2.114823.
5. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Российские подростки и родители: цифровая компетентность и онлайн-риски // Академический вестник Академии социального управления. 2017. № 3 (25). С. 7 – 18.

6. Фадеева К.Н. Саморазвитие цифровой компетентности обучающихся в системе высшего образования // Международный журнал экспериментального образования. 2021. № 6. С. 53 – 58. DOI: 10.17513/mjeo.12066.
7. Халперн Д., Халперн Дайана. Психология критического мышления; [Пер. с англ. Н. Мальгина и др.]. Москва: РГБ, 2007. 1 с.
8. Цифровое воспитание: МБОУ СОШ № 6. URL: <https://6vs.uralschool.ru/site/pub?id=64>.
9. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей : результаты всероссийского исследования; Фонд Развития Интернет; Факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Москва: Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.
10. Цифровые компетенции и их значение на рынке труда / кадровое агентство IT and Digital. URL: <https://itanddigital.ru/bloghrconsulting/tpost/u0jnx7ie1-tsifrovie-kompetentsii-i-ih-znachenie-na>.

References

1. Bogdanova A.N., Fedorova G.A. Teaching Schoolchildren to Collect, Analyze, and Protect Their Digital Footprint. Computer Science at School. 2024. Vol. 23. No. 5. P. 78 – 84. DOI: 10.32517/2221-1993-2024-23-5-78-84.
2. Raven D. Pedagogical Testing. Problems, Misconceptions, Prospects. Moscow: Cogito-Center, 1999. 396 p.
3. Safronova A.N., Verbitskaya N.O., Molchanov N.A. Education in the Digital Space: Self-Preservation of Health. Modern Problems of Science and Education. 2018. No. 6. 236 p.
4. Simarova I.S., Alekseevicheva Yu.V., Zhigin D.V. Digital Competencies: Concept, Types, Assessment, and Development. Issues of Innovative Economics. 2022. Vol. 12. No. 2. P. 935 – 948. DOI: 10.18334/vinec.12.2.114823.
5. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Zotova E.Yu. Russian Teenagers and Parents: Digital Competence and Online Risks. Academic Bulletin of the Academy of Social Management. 2017. No. 3 (25). P. 7 – 18.
6. Fadeeva K.N. Self-Development of Digital Competence of Students in the Higher Education System. International Journal of Experimental Education. 2021. No. 6. P. 53 – 58. DOI: 10.17513/mjeo.12066.
7. Halpern D., Halpern Diana. Psychology of Critical Thinking; [Translated from English by N. Malgina et al.]. Moscow: Russian State Library, 2007. 1 p.
8. Digital Education: MBOU Secondary School No. 6. URL: <https://6vs.uralschool.ru/site/pub?id=64>.
9. Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova E.I., Zotova E.Yu. Digital Competence of Adolescents and Parents: Results of an All-Russian Study; Internet Development Foundation; Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. Moscow: Internet Development Fund, 2013. 144 p.
10. Digital competencies and their importance in the labor market. IT and Digital recruiting agency. URL: <https://itanddigital.ru/bloghrconsulting/tpost/u0jnx7ie1-tsifrovie-kompetentsii-i-ih-znachenie-na>.

Информация об авторах

Герасимова О.Ю., кандидат педагогических наук, доцент, Набережночелнинский государственный педагогический университет

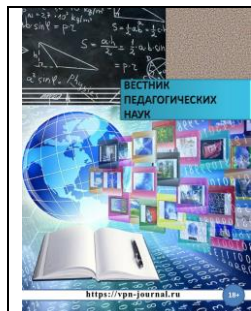
Михайлова О.П., кандидат педагогических наук, доцент, Альметьевский филиал Казанского национального исследовательского технического университета имени А. Н. Туполева-КАИ

Тепликов О.В., преподаватель, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство) (Москва)

Сон Л.П., доктор филологических наук, профессор, Национальный исследовательский университет МЭИ (Москва)

Акопян К.Б., кандидат филологических наук, доцент, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (Москва)

© Герасимова О.Ю., Михайлова О.П., Тепликов О.В., Сон Л.П., Акопян К.Б., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 373.3

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-13-18

¹ Дэн Шэнлун

¹ Московский педагогический государственный университет

Формирование художественно-образного восприятия школьников средствами китайской народной живописи

Аннотация: в статье рассматриваются педагогические возможности использования китайской народной живописи в развитии художественно-образного восприятия школьников. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у учащихся способности к целостному восприятию художественного образа и пониманию культурных кодов, заложенных в национальных художественных традициях. Цель работы заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности применения элементов китайской народной живописи в образовательном процессе. Методологическую основу исследования составили анализ психолого-педагогической литературы, интерпретация произведений народного искусства Китая, педагогическое наблюдение и опытно-экспериментальная работа с учащимися основной школы. Результаты показали, что обращение к китайской народной живописи способствует развитию образного анализа, усилению внимания к композиции и цветовой символике, а также формированию межкультурной осведомлённости. Практическая значимость исследования заключается в возможности включения предложенных методических решений в систему художественного образования школьников.

Ключевые слова: художественно-образное восприятие, китайская народная живопись, школьники, изобразительное искусство, межкультурное образование, традиции искусства, художественное мышление

Для цитирования: Дэн Шэнлун. Формирование художественно-образного восприятия школьников средствами китайской народной живописи // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 13 – 18. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-13-18

Поступила в редакцию: 1 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 7 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Deng Shenglong

¹ Moscow Pedagogical State University

Formation of students' figurative and artistic perception through Chinese folk painting

Abstract: the article explores the pedagogical potential of using Chinese folk painting to develop school students' figurative and artistic perception. The relevance of the study is determined by the need to cultivate learners' ability to perceive artistic images holistically and to recognize cultural codes embedded in national artistic traditions. The purpose of the research is to theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of integrating elements of Chinese folk painting into the educational process. The methodological framework includes the analysis of psychological and pedagogical literature, interpretation of works of Chinese folk art, pedagogical observation, and an experimental study conducted with lower secondary school students. The results demonstrate that engaging with Chinese folk painting enhances students' ability to analyze imagery, increases attention to composition and color symbolism, and strengthens intercultural awareness. The practical significance of the study

lies in the possibility of incorporating the proposed methodological approaches into the system of school art education.

Keywords: figurative and artistic perception, Chinese folk painting, school students, visual arts education, intercultural education, artistic traditions, artistic thinking

For citation: Deng Shenglong. Formation of students' figurative and artistic perception through Chinese folk painting. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 13 – 18. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-13-18

The article was submitted: December 1, 2025; Accepted after reviewing: January 7, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

В условиях обновления содержания школьного образования особое значение приобретает развитие у детей способности к целостному, образному восприятию произведений искусства и пониманию культурных традиций разных народов. На уроках изобразительного искусства это требует обращения не только к отечественному художественному наследию, но и к образцам мировой художественной культуры, позволяющим расширять визуальный опыт школьников и формировать межкультурную чувствительность. Одним из таких ресурсов выступает китайская народная живопись, сочетающая декоративность, символичность и доступность образного языка для ребёнка.

Современные исследования, посвящённые использованию техники китайской живописи в школьной практике, показывают, что её включение в систему художественного образования способствует развитию художественно-творческих способностей и углублению образного мышления подростков [1, с. 134]. При этом акцент делается, прежде всего, на овладении нетрадиционными техническими приёмами и расширении арсенала художественных средств. Вопрос о том, каким образом элементы китайской народной живописи могут быть использованы именно как средство формирования художественно-образного восприятия школьников (умения «читать» образ, выделять композиционный центр, интерпретировать цветовую и символическую нагрузку) остаётся недостаточно раскрытым.

В реальной школьной практике знакомство с китайской живописью чаще всего носит эпизодический характер: это отдельные иллюстрации в учебнике, краткие сообщения о традиционных жанрах и техниках, разовые творческие задания. При таком подходе потенциал китайской народной живописи как целостной системы образов и культурных кодов практически не реализуется. Для большинства учащихся она остаётся экзотическим «украшением» урока, а не инструментом развития художественно-образного восприятия и межкультурного понимания. Дополнительную сложность представляет тот факт, что учащиеся часто воспринимают произведения китайской народной живописи вне связи с их культурным происхождением. Отсутствие знаний о символике и традиционных образах приводит к поверхностному восприятию, ограниченному лишь декоративной стороной произведения. Поэтому возникает необходимость создавать такие педагогические условия, при которых художественный образ становится для ребёнка не только эстетическим объектом, но и «носителем культурного смысла», помогающим расширять его представления о многообразии художественных миров. Возникает противоречие между возможностями китайской народной живописи как педагогического ресурса и ограниченностью существующей методической практики её использования.

В этих условиях актуальной представляется постановка задачи целенаправленного включения элементов китайской народной живописи в образовательный процесс основной школы с ориентацией не только на освоение техники, но и на развитие у школьников способности воспринимать и интерпретировать художественный образ. Цель статьи заключается в том, чтобы обозначить методические подходы к использованию китайской народной живописи как средства формирования художественно-образного восприятия школьников и представить результаты опытно-экспериментальной работы, направленной на оценку эффективности таких подходов.

Материалы и методы исследований

В опытно-экспериментальной работе участвовали 30 учащихся 5–6-х классов городской школы, разделённых на контрольную и экспериментальную группы по 15 человек. Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На первом этапе осуществлялась диагностика художественно-образного восприятия с использованием репродукций китайской народной живописи; применялись наблюдение, анализ устных высказываний и мини-интервью. На формирующем этапе в экспериментальной группе была проведена серия занятий, направленных на освоение ключевых образов, символики и

композиционных приёмов китайской народной живописи, а также их творческую интерпретацию. Такая структура этапов отражает современные методические подходы к развитию художественного восприятия учащихся средствами этнокультурного материала [2, с. 79]. На контрольном этапе повторная диагностика с новым набором изображений позволила выявить динамику уровней художественно-образного восприятия.

Результаты и обсуждения

Анализ данных констатирующего этапа показал, что исходный уровень художественно-образного восприятия в обеих группах был в целом недостаточным для самостоятельной интерпретации сложных визуальных образов. В экспериментальной группе (ЭГ) лишь 2 из 15 учащихся (13 %) продемонстрировали высокий уровень: они уверенно выделяли композиционный центр, соотносили цветовые акценты с настроением произведения, пытались объяснить символику отдельных деталей. Средний уровень был выявлен у 7 школьников (47 %): их высказывания носили частично аналитический характер, но оставались фрагментарными. Низкий уровень (6 человек, 40 %) проявлялся в описательности ответов, подмене анализа простым перечислением изображённых предметов. В контрольной группе (КГ) распределение было сходным, но с несколько меньшим долей учащихся среднего уровня: высокий – 2 человека (13 %), средний – 6 человек (40 %), низкий – 7 человек (47 %).

Полученные результаты согласуются с выводами исследований, в которых фиксируется преобладание поверхностного, описательного способа реагирования на произведения изобразительного искусства у значительной части младших и средних школьников [7, с. 155]. При отсутствии целенаправленной работы дети, как правило, не выходят за рамки констатации изображения и с трудом устанавливают связи между композиционными приёмами, цветовой организацией и смысловым содержанием произведения. В нашем случае эта тенденция усиливалась ещё и тем, что для большинства учащихся китайская народная живопись являлась принципиально новым жанром, не включённым систематически в их предыдущий художественный опыт.

Формирующий этап был построен в логике постепенного усложнения учебных задач и включал три взаимосвязанных блока. В первом блоке («знакомство с образным строем») школьники работали с репродукциями китайской народной живописи, выделяли основные мотивы (цветы, птицы, горные пейзажи, бытовые сцены), обсуждали, какие чувства вызывают у них те или иные композиции, как художник достигает выразительности за счёт ритма линий, контраста пятен, лаконизма формы. Здесь важным было не столько объём сведений о китайском искусстве, сколько формирование установки на внимательное, «вчувствованное» восприятие образа, о необходимости которого неоднократно пишет Е. С. Гордеева, рассматривая эстетическое восприятие как центральный компонент художественного образования младших школьников [7, с. 6].

Во втором блоке акцент делался на аналитико-интерпретационной работе. Учащимся предлагалось сравнивать фрагменты китайской народной живописи с произведениями европейской традиции, близкими по тематике (например, изображения цветов, птиц, пейзажных мотивов). Такая форма сопоставления позволяла выявлять различия в понимании пространства, роли контура, степени условности, что способствовало развитию умения видеть за внешней декоративностью более глубокие смысловые слои произведения. В русле подходов, описанных в работах, посвящённых развитию художественного восприятия на уроках изобразительного искусства [4, с. 239], особое внимание уделялось вопросам, направленным на переход от интуитивных реакций к аргументированным оценочным суждениям.

Третий блок носил преимущественно творческий характер. Школьники выполняли серии небольших работ по мотивам китайской народной живописи: сначала – по образцу с частичной опорой на предложенные композиционные схемы, затем – в формате вариативных композиций («изменить центр композиции», «передать другое состояние природы с помощью цвета», «заменить один мотив другим, сохранив общее настроение»). Такая организация деятельности была ориентирована на то, чтобы художественно-образное восприятие постепенно перерастало в художественное мышление, когда ребёнок не только понимает чужой образ, но и конструирует собственный, опираясь на систему художественных средств [6, с. 47].

Результаты формирующего этапа показали различную динамику в контрольной и экспериментальной группах. В ЭГ доля учащихся с высоким уровнем художественно-образного восприятия увеличилась с 13 до 40 % (6 человек из 15). Эти школьники демонстрировали способность целостно «читать» произведение: выделяли композиционный центр и подчинённые ему элементы, объясняли смысл цветовых контрастов, замечали образную роль пустого пространства, сопоставляли визуальные решения с предполагаемым эмоциональным состоянием персонажа или настроением пейзажа. Средний уровень сохранился у 7 человек (47 %),

но в их высказываниях стало больше интерпретационных суждений и попыток использовать терминологию («ритм», «контраст», «силуэт»). Количество учащихся с низким уровнем сократилось до 2 человек (13 %).

В контрольной группе позитивные изменения были менее заметны. После проведения традиционных занятий по программе (без систематического обращения к китайской народной живописи) доля учащихся с высоким уровнем выросла незначительно – с 13 до 20 % (3 человека). Средний уровень сохранился у 7 школьников (47 %), а число учащихся с низким уровнем уменьшилось лишь до 5 человек (33 %). Таким образом, и в КГ наблюдалось определённое продвижение, что можно объяснить общим накоплением учебного опыта, однако прирост в высоком уровне и снижение доли низкого уровня оказались существенно ниже, чем в ЭГ. Подобное расхождение согласуется с данными исследований, в которых показано, что целенаправленное включение этнокультурного художественного материала заметно усиливает динамику развития эстетического и художественного восприятия по сравнению с традиционными формами работы [9, с. 55].

Контрольный этап, проведённый спустя некоторое время после завершения формирующей программы, позволил оценить устойчивость достигнутых результатов. В экспериментальной группе доля учащихся с высоким уровнем художественно-образного восприятия возросла до 53 % (8 человек), со средним уровнем – составила 40 % (6 человек), тогда как низкий уровень сохранялся лишь у одного школьника (7 %). Важно, что при работе с новыми, ранее не использовавшимися репродукциями китайской народной живописи дети не только уверенно выделяли композиционный центр и ключевые выразительные средства, но и стремились соотнести увиденное с культурным контекстом (например, самостоятельно вспоминали «четыре благородных растения», обсуждали символику изображаемых птиц, значение пустоты в композиции). В контрольной группе показатели также улучшились, но оставались менее выраженными: высокий уровень – 27 % (4 человека), средний – 47 % (7 человек), низкий – 26 % (4 человека).

Качественный анализ устных высказываний и творческих работ школьников ЭГ подтвердил, что систематическая работа с китайской народной живописью способствует переходу от описательного восприятия к аналитико-интерпретационному. В ответах детей всё чаще появлялись высказывания типа: «здесь яркий красный цвет показывает радость праздника», «цветок нарисован крупным, значит, он главный», «фон светлый, чтобы показать спокойное утро», что говорит о формировании умения связывать композиционные и цветовые решения с эмоционально-смысловым содержанием образа. Подобные изменения хорошо соотносятся с представлением об эстетическом восприятии как о процессе, включающем не только чувственное впечатление, но и осмысленную оценку выраженных в произведении ценностей [3, с. 126].

Отдельного внимания заслуживает влияние разработанной программы на развитие межкультурной осведомлённости и ценностного отношения к «чужой» культуре. В ряде работ подчёркивается, что обращение к этнохудожественному материалу способствует формированию у школьников уважительного отношения к культурным традициям других народов и осознанию многомерности художественной картины мира [8, с. 20]. В нашем исследовании это проявилось в том, что учащиеся ЭГ стали чаще проводить параллели между китайской народной живописью и знакомыми им образцами русского народного искусства, отмечать сходство в ценностных акцентах (уважение к природе, к труду, к семье) при различии художественных средств. В их высказываниях уменьшилось количество оценок, основанных на стереотипах («странные картинки», «слишком много иероглифов») и возросла доля нейтрально-описательных и позитивно-оценочных комментариев («интересно, что по-другому рисуют горы», «нравится, что мало деталей, но понятно настроение»).

Сопоставление полученных результатов с данными исследований, посвящённых развитию художественного восприятия и художественного мышления школьников, позволяет сделать вывод о продуктивности сочетания аналитической и творческой работы на материале китайской народной живописи. Если в ряде работ акцент делается преимущественно на эмоциональном отклике и переживании образа [4, с. 240], то в нашем эксперименте было показано, что включение задач на сравнение, преобразование и собственное образное конструирование усиливает развивающий эффект и в большей степени способствует формированию устойчивого высокого уровня художественно-образного восприятия. Это подтверждает мысль о том, что «освоение художественных традиций эффективно тогда, когда оно соединяет восприятие, анализ и личное творчество» [6, с. 46].

В целом результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что китайская народная живопись, при методически продуманном включении в уроки изобразительного искусства, выступает не только средством расширения визуального опыта школьников, но и эффективным инструментом развития их художественно-образного восприятия и межкультурной чувствительности. Установленная нами динамика уровней (рост доли учащихся с высоким уровнем в ЭГ с 13 до 53 % и сокращение группы с низ-

ким уровнем до 7 %) позволяет говорить о значительном развивающем потенциале предложенной программы и обоснованности её дальнейшего использования и адаптации в практике художественного образования.

Выводы

Проведённое исследование было направлено на выявление возможностей китайской народной живописи как средства формирования художественно-образного восприятия школьников. Опытнo-экспериментальная работа с учащимися 5–6-х классов, организованная в логике констатирующего, формирующего и контрольного этапов, показала, что при исходном преобладании среднего и низкого уровней дети в основном ограничивались предметным описанием изображённого и слабо соотносили композицию и цвет с содержанием образа.

В результате целенаправленного включения китайской народной живописи в образовательный процесс, построенного на последовательном переходе от «вчувствованного» восприятия к анализу и творческой интерпретации, в экспериментальной группе существенно возросла доля учащихся с высоким уровнем художественно-образного восприятия и сократилась доля низкого уровня. Школьники стали увереннее выделять композиционный центр, объяснять выразительную роль цвета и пустого пространства, связывать визуальные решения с эмоционально-смысловыми акцентами и межкультурным контекстом.

Полученные результаты позволяют рассматривать китайскую народную живопись как эффективный педагогический ресурс, который не только расширяет визуальный и культурный опыт учащихся, но и способствует развитию их художественного мышления. Практическая значимость работы заключается в возможности использования предложенных методических подходов учителями изобразительного искусства при проектировании уроков и внеурочных занятий, ориентированных на формирование целостного, осмысленного восприятия произведений искусства.

Список источников

1. Овсянникова О.А., Тагильцева Н.Г. Техника китайской живописи в развитии художественно-творческих способностей подростков на уроке изобразительного искусства // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 130 – 139.
2. Хоммик И.А. Этнокультурный компонент в развитии художественного восприятия обучающихся // Современное педагогическое образование. 2022. № 6. С. 77 – 82.
3. Зоголь С.Г., Смоляр А.И., Гокина А.Г., Кечаев С.С. Развитие художественного восприятия подростков в условиях детской школы искусств // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29. № 2. С. 125 – 131.
4. Березина Ю.Ю. Исследование опыта художественного восприятия произведений изобразительного искусства будущих учителей // Современное педагогическое образование. 2022. № 2. С. 237 – 244.
5. Цыбульская В.А., Рачковская Н.А. Педагогическая модель формирования положительного оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства у детей старшего дошкольного возраста // Современное педагогическое образование. 2021. № 5. С. 91 – 97.
6. Полубоярова Н.Н. Развитие художественно-творческого потенциала учащихся средствами искусства Востока // Искусство и образование. 2021. № 3. С. 44 – 49.
7. Гордеева Е.С., Чернышова Л.В. Эстетическое восприятие в художественном образовании младших школьников // Педагогика искусства. 2021. № 4. С. 153 – 160.
8. Сафонова О.В. Механизмы развития эстетического восприятия у детей младшего школьного возраста // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. № 6. С. 15 – 22.
9. Романова Т.А. Межкультурные аспекты визуального восприятия в художественном образовании детей // Искусство и образование. 2021. № 2. С. 52 – 58.
10. Панова Е.В. Визуально-образный анализ как средство формирования художественного мышления школьников // Педагогическое образование в России. 2022. № 1. С. 118 – 125.
11. Мухина И.Н. Межкультурное художественное образование: потенциал народных традиций // Искусство и образование. 2020. № 4. С. 63 – 68.

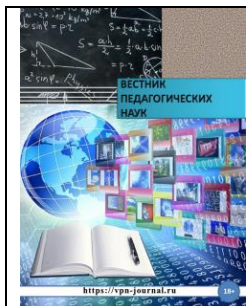
References

1. Ovsyannikova O.A., Tagiltseva N.G. Chinese painting technique in the development of artistic and creative abilities of adolescents in fine arts lessons. *Pedagogical education in Russia*. 2020. No. 3. P. 130 – 139.
2. Khommik I.A. Ethnocultural component in the development of artistic perception of students. *Modern pedagogical education*. 2022. No. 6. P. 77 – 82.
3. Zogol S.G., Smolyar A.I., Gokina A.G., Kechaev S.S. Development of artistic perception of adolescents in the conditions of a children's art school. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2023. Vol. 29. No. 2. P. 125 – 131.
4. Berezina Yu.Yu. A Study of the Experience of Artistic Perception of Works of Fine Art by Future Teachers. *Modern Pedagogical Education*. 2022. No. 2. P. 237 – 244.
5. Tsybul'skaya V.A., Rachkovskaya N.A. A Pedagogical Model for Forming a Positive Evaluative Attitude towards Works of Fine Art in Senior Preschool Children. *Modern Pedagogical Education*. 2021. No. 5. P. 91 – 97.
6. Poluboyarova N.N. A Study of the Experience of Artistic and Creative Potential of Students by Means of Eastern Art. *Art and Education*. 2021. No. 3. P. 44 – 49.
7. Gordeeva E.S., Chernyshova L.V. Aesthetic Perception in Art Education of Primary School Students. *Pedagogy of Art*. 2021. No. 4. P. 153 – 160.
8. Safonova O.V. Mechanisms for the Development of Aesthetic Perception in Primary School Children. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2020. No. 6. P. 15 – 22.
9. Romanova T.A. Intercultural Aspects of Visual Perception in Art Education of Children. *Art and Education*. 2021. No. 2. P. 52 – 58.
10. Panova E.V. Visual-figurative analysis as a means of shaping artistic thinking in schoolchildren. *Pedagogical Education in Russia*. 2022. No. 1. P. 118 – 125.
11. Mukhina I.N. Intercultural Art Education: The Potential of Folk Traditions. *Art and Education*. 2020. No. 4. P. 63 – 68.

Информация об авторах

Дэн Шэнлун, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), 674480540@qq.com

© Дэн Шэнлун, 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (педагогические науки)

УДК 378.147

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-19-24

¹ Косарева А.В., ¹ Аносова А.И.

¹ Иркутский государственный аграрный университет им. А.А. Ежевского

Оценка успеваемости по дисциплине инженерная графика

Аннотация: наиболее оперативным, бесконфликтным и производственным способом оценки успешности обучения может служить тестовая форма контроля над качеством усвоения знаний и умений. Тесты, при профессиональном конструировании и применении, экономят время педагога на проведение однообразных операций контроля знаний. Однако необходимо понимать, что ни в одной современной дидактической системе они не являются единственным средством контроля. Сложные знания и умения отдельные тестовые задания действительно не могут измерять.

Исследование проводилось на базе Иркутского ГАУ, для студентов инженерных направлений бакалавров и колледжа АТ и АТ, по дисциплине «Инженерная графика», участвовало 84 респондента. Одним из критериев влияющим на успеваемость является количество часов отведенных на аудиторные занятия. В высших учебных заведениях на аудиторные занятия отводится около 80% от общего числа часов, отводимых на изучение дисциплины, а для среднепрофессионального образования (СПО) – 100%. Это напрямую оказывает влияние на результат. У студентов СПО процент успеваемости составил более 65%, а у студентов вуза – 60%.

Ключевые слова: инженерная графика, компас, контроль, виды контроля, успеваемость

Для цитирования: Косарева А.В., Аносова А.И. Оценка успеваемости по дисциплине инженерная графика // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 19 – 24. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-19-24

Поступила в редакцию: 1 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 7 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Kosareva A.V., ¹ Anosova A.I.

¹ Irkutsk State Agrarian University named after A.A. Yezhevsky

Assessment of academic performance in the discipline of engineering graphics

Abstract: the most efficient, conflict-free, and effective way to assess learning success is through testing, which monitors the quality of knowledge and skills acquisition. When professionally designed and implemented, tests save teachers time on repetitive knowledge assessment tasks. However, it's important to understand that they are not the only means of assessment in any modern educational system. Complex knowledge and skills simply cannot be measured by individual test assignments.

The study was conducted at the Irkutsk State Agrarian University for undergraduate engineering students and the College of Aviation and Aviation Technologies (CAET) in the "Engineering Graphics" discipline. A total of 84 respondents participated. One of the criteria influencing academic performance is the number of hours allocated to classroom instruction. In higher education institutions, classroom instruction accounts for approximately 80% of the total hours allocated to a given subject, while for secondary vocational education (SVE), it accounts for 100%. This directly impacts the results. The success rate among secondary vocational students was over 65%, while among university students it was 60%.

Keywords: engineering graphics, compass, control, types of control, academic performance

For citation: Kosareva A.V., Anosova A.I. Assessment of academic performance in the discipline of engineering graphics. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 19 – 24. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-19-24

The article was submitted: December 1, 2025; Accepted after reviewing: January 7, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Оценка успеваемости студентов является основной частью процесса обучения. В проверке успеваемости обучающихся, некоторые преподаватели используют традиционные формы контроля. Контроль знаний должен давать сведения не только о правильности или неправильности выполненного задания, но и о том, соответствует данною работа успеваемости или нет. Проверку успеваемости необходимо проводить по определенной системе, максимально конкретизируя ее, это позволит наиболее точно оценивать знания, умения и навыки студентов. Так как дисциплина «Инженерная графика», является сложной для усвоения и требует систематической подготовки со стороны обучающихся, важно постоянно контролировать уровень теоретических знаний. Без знаний теоретических основ невозможно развить практические навыки [10, 12]. На рисунке 1 представлены виды контроля применимые на практике.

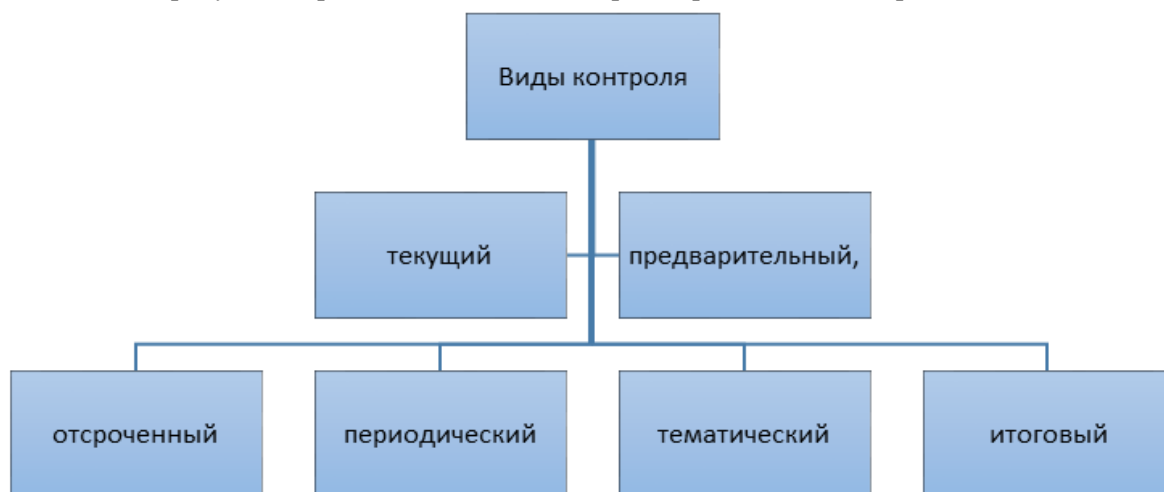


Рис. 1. Виды контроля.
Fig. 1. Types of control.

Так же следует указать на важность объективности контроля знаний, а именно в оценивании. Из педагогики известно, что «На знаниях учащегося, на качестве его работы и даже на его нравственных качествах вредно отражается как завышение отметки, так и понижение ее по сравнению с тем, чего действительно заслужил» [5]. Систематическое завышение отметок нередко ухудшает отношение обучающихся к предмету: он перестает работать над совершенствованием знаний и навыков, надеясь и в дальнейшем получить без труда хорошую отметку. Понижение отметки, в сравнении с заслуженной, вызывает у студентов обиду или неверие в свои способности. Для того чтобы обучающий воспринял отметку как заслуженную, надо мотивировать, показать за какие недостатки снижена отметка, на что нужно обратить внимание в дальнейшем. Отметку следует сообщать одновременно с ее выставлением.

Следует выделить, что при контроле знаний студентов, наиболее целесообразно применять тесты. Данный вид контроля при профессиональном конструировании, значительно экономят время преподавателя, что плодотворно влияет на учебную деятельность студентов [1-3, 5].

Материалы и методы исследований

Исследование проводилось на базе Иркутского ГАУ, в виде тестирования, для студентов инженерных направлений бакалавров и колледжа АТ и АТ, по дисциплине «Инженерная графика». В опросе участвовало 84 человека. На занятии студентам, необходимо было пройти по ссылке, открывался онлайн тест, состоящий из 10 вопросов по инженерной графике [4, 6-9].

Результаты и обсуждения

Дисциплина инженерная графика является основой для будущих инженеров. Знания, полученные на данном курсе, применяются до самого выпуска и после. Контроль полученных знаний проверить для преподавателя проще в виде тестирования.

Тест по инженерной графике содержал 10 вопросов (рис. 2).

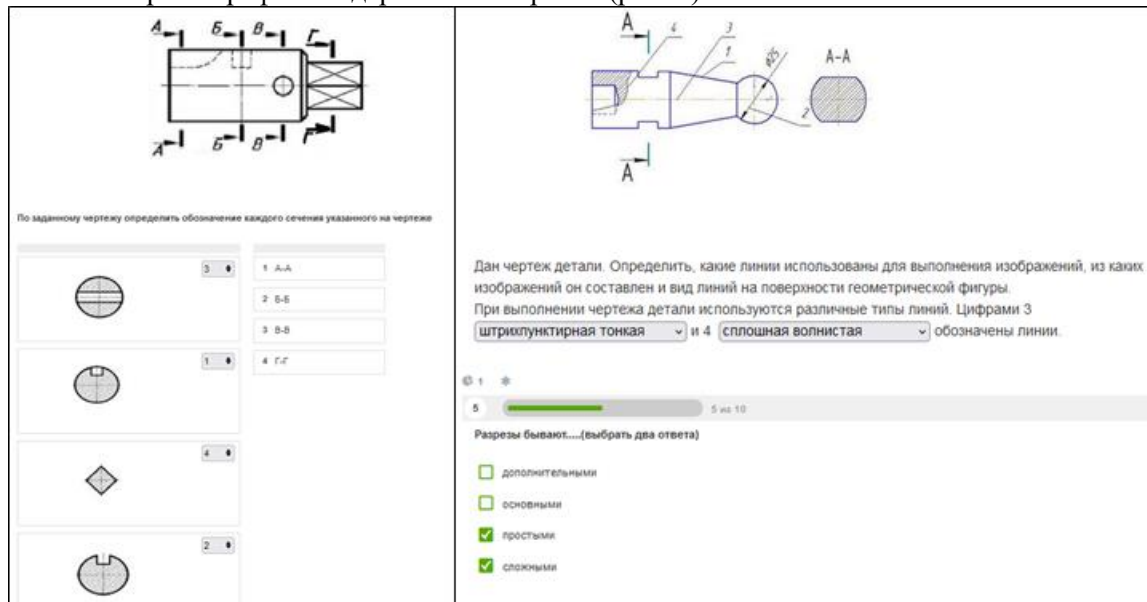


Рис. 2. Пример вопросов для тестирования.

Fig. 2. Example of testing questions.

Результаты представлены на рисунке 3.

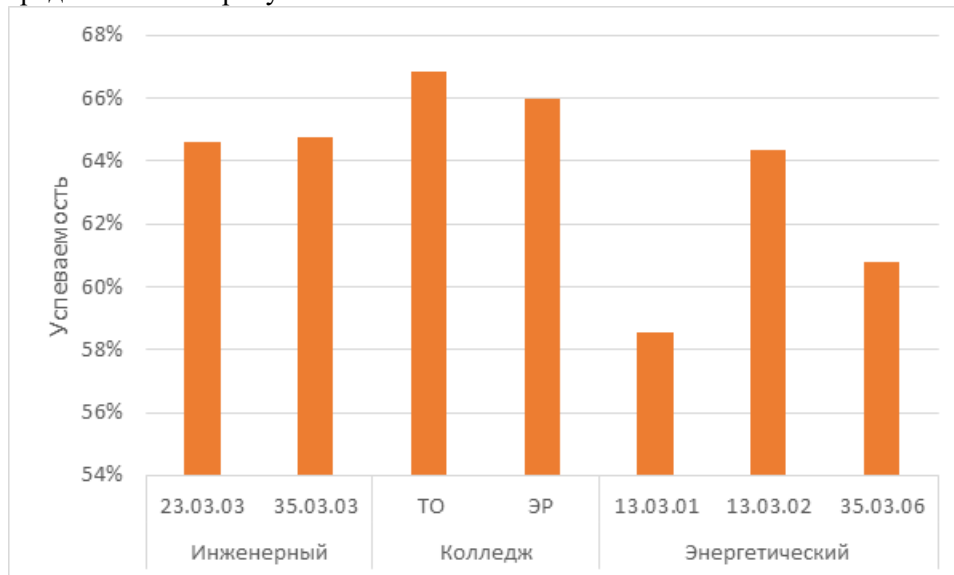


Рис. 3. Результаты тестирования.

Fig. 3. Test results.

Результаты тестирования показали, что знания студентов находятся в диапазоне от 58% до 67% правильно выполненных заданий.

Из анализа литературных источников [11], одним из критериев влияющим на успеваемость является количество аудиторных часов.

Проведен анализ учебных планов, который представлен на рисунке 4.

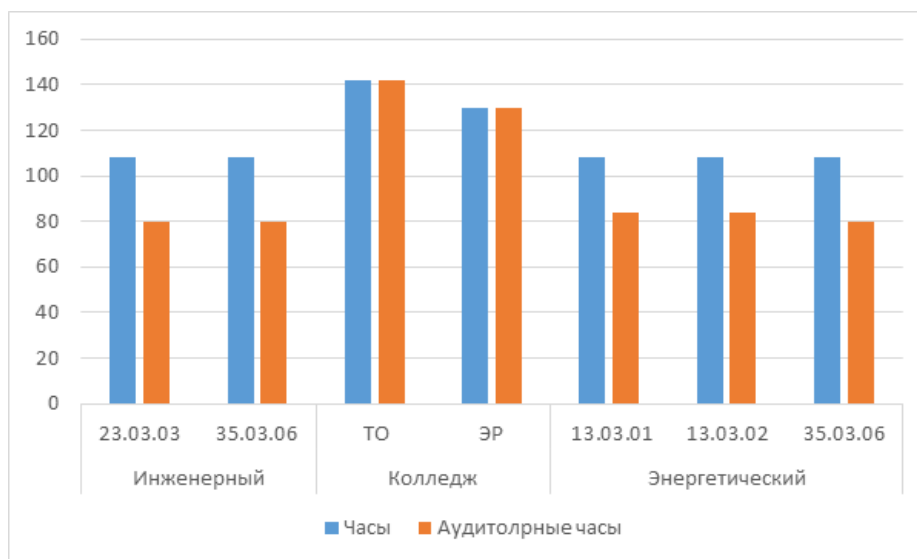


Рис. 4. Распределение часов по дисциплине «Инженерная графика».
Fig. 4. Distribution of hours for the discipline "Engineering Graphics".

Выводы

Гистограмма показывает, что в учебных планах в высших учебных заведениях на аудиторные занятия отводится около 80% от общего числа часов, что составило 80 ауд. часов, отводимых на изучение дисциплины, для среднего профессионального образования (СПО) – 100%. Это напрямую оказывает влияние на результат. Так у студентов СПО процент успеваемости составил более 65%, а у студентов вуза – 60%.

В заключении можно сказать, что на уровень усвояемости дисциплины «Инженерная графика» непосредственное влияние оказывает количество аудиторных занятий.

Список источников

1. Алтухов С.В. Использование прикладных компьютерных программ в учебном процессе по общинженерным дисциплинам // Инновационные технологии в профессиональном образовании: статьи докладов международной научно-практической конференции. 2010. С. 14 – 17.
2. Алтухова Т.А., Алтухов С.В. Индивидуальные особенности современных студентов (на примере выпускников Иркутского аграрного университета им. А.А. Ежевского) // Актуальные вопросы современной науки и образования: сборник статей III Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Пенза, 2020. С. 226 – 230.
3. Аносова А.И., Косарева А.В. Исследование особенностей аддиктивного поведения у студентов инженерного факультета // Актуальные вопросы образования: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию специальности «Профессиональное обучение», п. Молодежный, 05–06 октября 2023 года. п. Молодежный: Иркутский государственный аграрный университет им. А.А. Ежевского, 2023. С. 17 – 20.
4. Аносова А.И., Горбунова Т.Л., Косарева А.В. Мониторинг качества обучения в заведениях среднего профессионального образования // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 97-1. С. 50 – 53. DOI: 10.18411/trnio-05-2023-18.
5. Бодякина Т.В., Елтошкина Е.В. Организация агроклассов Иркутской области // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2015. № 8-4. С. 78 – 80.
6. Горбунова Т.Л., Жукова А.Н. Профессиональное самоопределение как одна из распространенных проблем молодежи // Актуальные вопросы образования: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию специальности «Профессиональное обучение», п. Молодежный, 05–06 октября 2023 года. п. Молодежный: Иркутский государственный аграрный университет им. А.А. Ежевского, 2023. С. 41 – 44.

7. Елтошкина Е.В., Кузьмин А.В., Бодякина Т.В. Методы педагогики в математической подготовке будущих специалистов сельского хозяйства // Актуальные вопросы инженерно-технического и технологического обеспечения АПК: материалы X Национальной научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 90-летию со дня рождения Заслуженного деятеля науки и техники РФ, доктора технических наук, профессора Терских Ивана Петровича. Редакция: Н.Н. Дмитриев. Молодёжный, 2022. С. 336 – 341.
8. Косарева А.В., Аносова А.И. Геометрическое моделирование. Проектирование геометрических объектов: уч. Пособие по текст. Молодёжный: Иркутский ГАУ им. А.А. Ежовского, 2021. 132 с.
9. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 05.12.2022): «Собрание законодательства РФ», 31.12.2012, № 53 (1). 7598 с.
10. Селиванова М.А., Аносова А.И., Косарева А.В. Дисциплина начертательная геометрия и инженерная графика в подготовке агроинженеров // Научные исследования студентов в решении актуальных проблем АПК: материалы всероссийской научно-практической конференции. Молодёжный, 2021. С. 105 – 109.
11. Сухаева А.Р., Шуханов С.Н. Использование современных технологий обучения как средство повышения мотивации обучающихся // Научные приоритеты АПК в России и за рубежом: сборник статей 72-й международной научно-практической конференции. Караваево, 2021. С. 268 – 272.
12. Шуханов С.Н., Алтухов С.В. Использование тестовых заданий для контроля знаний по курсу "Тракторы и автомобили" // Проблемы научной мысли. 2022. Т. 4. № 5. С. 32 – 34.

References

1. Altukhov S.V. Use of applied computer programs in the educational process in general engineering disciplines. Innovative technologies in vocational education: articles from reports of the international scientific and practical conference. 2010. P. 14 – 17.
2. Altukhova T.A., Altukhov S.V. Individual characteristics of modern students (based on graduates of the Irkutsk Agrarian University named after A.A. Ezhevsky). Current issues of modern science and education: collection of articles from the III International scientific and practical conference: in 2 parts. Penza, 2020. P. 226 – 230.
3. Anosova A.I., Kosareva A.V. A Study of the Peculiarities of Addictive Behavior in Students of the Engineering Faculty. Current Issues in Education: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference Dedicated to the 45th Anniversary of the Specialty "Vocational Training", Molodezhny, October 5–6, 2023. Molodezhny: Irkutsk State Agrarian University named after A.A. Ezhevsky, 2023. P. 17 – 20.
4. Anosova A.I., Gorbunova T.L., Kosareva A.V. Monitoring the Quality of Education in Secondary Vocational Education Institutions. Trends in the Development of Science and Education. 2023. No. 97-1. P. 50 – 53. DOI: 10.18411/trnio-05-2023-18.
5. Bodyakina T.V., Eltoshkina E.V. Organization of Agroclasses in the Irkutsk Region. Theoretical and Applied Aspects of Modern Science. 2015. No. 8-4. P. 78 – 80.
6. Gorbunova T.L., Zhukova A.N. Professional Self-Determination as One of the Common Problems of Young People. Current Issues in Education: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference Dedicated to the 45th Anniversary of the Specialty "Vocational Training", Molodezhny, October 5–6, 2023. Molodezhny: Irkutsk State Agrarian University named after A.A. Ezhevsky, 2023. P. 41 – 44.
7. Eltoshkina E.V., Kuzmin A.V., Bodyakina T.V. Methods of Pedagogics in the Mathematical Training of Future Agricultural Specialists. Current Issues of Engineering, Technical, and Technological Support for the Agro-Industrial Complex: Proceedings of the 10th National Scientific and Practical Conference with International Participation, Dedicated to the 90th Anniversary of the Birth of Honored Scientist and Technologist of the Russian Federation, Doctor of Technical Sciences, Professor Ivan Petrovich Terskikh. Editorial Board: N.N. Dmitriev. Molodezhny, 2022. P. 336 – 341.
8. Kosareva A.V., Anosova A.I. Geometric Modeling. Design of Geometric Objects: Tutorial. Manual on Text. Molodezhny: Irkutsk State Agricultural University named after A.A. Ezhevsky, 2021. 132 p.
9. On Education in the Russian Federation: Federal Law of 29.12.2012 No. 273-FZ (as amended on 05.12.2022): "Collection of Legislation of the Russian Federation", 31.12.2012, No. 53 (1). 7598 p.
10. Selivanova M.A., Anosova A.I., Kosareva A.V. Descriptive Geometry and Engineering Graphics in the Training of Agricultural Engineers. Student Research in Solving Current Problems of the AIC: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Molodezhny, 2021. P. 105 – 109.

11. Sukhaeva A.R., Shukhanov S.N. Using Modern Learning Technologies as a Means of Improving Learner Motivation. Scientific Priorities of the AIC in Russia and Abroad: Collection of Articles from the 72nd International Scientific and Practical Conference. Karavaevo, 2021. P. 268 – 272.

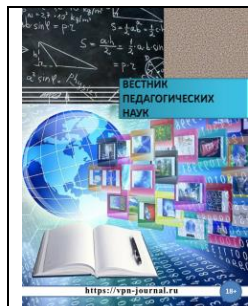
12. Shukhanov S.N., Altukhov S.V. Using Test Assignments to Assess Knowledge in the Course "Tractors and Automobiles". Problems of Scientific Thought. 2022. Vol. 4. No. 5. P. 32 – 34.

Информация об авторах

Косарева А.В., кандидат технических наук, доцент, Иркутский государственный аграрный университет им. А.А. Ежевского

Аносова А.И., кандидат технических наук, доцент, Иркутский государственный аграрный университет им. А.А. Ежевского

© Косарева А.В., Аносова А.И., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 37.015

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-25-31

¹ Ло Яфан, ² Самсонова Н.В.

¹ Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта

² Институт образования и гуманитарных наук

Реализация инновационных педагогических технологий в области музыкального образования студентов

Аннотация: целью настоящей работы, является авторское исследование эффективности инновационных педагогических технологий в процессе формирования музыкального кругозора китайских студентов-перкуSSIONистов, обучающихся в российских музыкальных вузах. Полученные автором результаты демонстрируют положительную корреляцию между целенаправленным педагогическим воздействием и качеством восприятия музыкальных произведений различной степени сложности студентами из Китайской Народной Республики. Полученные данные так же свидетельствует о статистически значимом выравнивании уровня музыкального восприятия между китайскими и российскими слушателями. Выводы данного исследования подтверждают эффективность разработанной автором методики педагогического взаимодействия, направленной на расширение музыкального кругозора иностранных студентов в условиях межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: инновационные педагогические технологии, музыкальное образование, межкультурная коммуникация, музыкальный кругозор

Для цитирования: Ло Яфан, Самсонова Н.В. Реализация инновационных педагогических технологий в области музыкального образования студентов // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 25 – 31. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-25-31

Поступила в редакцию: 1 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 7 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Luo Yafang, ² Samsonova N.V.

¹ Immanuel Kant Baltic Federal University

² Institute of Education and Humanities

Implementation of innovative pedagogical technologies in the field of music education of students

Abstract: the aim of this study is to investigate the effectiveness of innovative pedagogical technologies in developing the musical horizons of Chinese percussion students studying at Russian music universities. The results demonstrate a positive correlation between targeted pedagogical interventions and the quality of perception of musical works of varying difficulty by students from the People's Republic of China. The data also indicate a statistically significant level of musical perception between Chinese and Russian listeners. The findings of this study confirm the effectiveness of the pedagogical interaction methodology developed by the author, aimed at expanding the musical horizons of international students in a context of intercultural communication.

Keywords: innovative pedagogical technologies, music education, intercultural communication, musical horizons

For citation: Luo Yafang, Samsonova N.V. Implementation of innovative pedagogical technologies in the field of music education of students. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 25 – 31. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-25-31

The article was submitted: December 1, 2025; Accepted after reviewing: January 7, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

В современных условиях глобализации образовательного пространства вопросы адаптации иностранных студентов к новой культурно-образовательной среде приобретают особую актуальность. Безусловно, музыкальное образование представляет собой уникальную сферу, где межкультурное взаимодействие становится не просто необходимостью, но и важнейшим фактором профессионального становления будущих музыкантов. Следует отметить, что проблема формирования музыкального кругозора у студентов из Китайской Народной Республики, обучающихся игре на ударных инструментах в российских вузах, до настоящего времени остается недостаточно изученной, что и определяет актуальность данного исследования.

Теоретическую базу исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых в области музыкальной педагогики и психологии. Исследователь Туравец Н.Р. проводил анализ формирования готовности студентов-инструменталистов к художественной интерпретации музыкального произведения [1]. Проблемы межкультурной коммуникации в музыкальном образовании исследовались Коу Ю., [2], обосновавшей необходимость учета национальных особенностей музыкального мышления в педагогическом процессе. Методологические аспекты музыкального образования иностранных студентов освещены в исследованиях Маряч А.Ю., которая анализировала специфику формирования профессиональной культуры педагога-музыканта у иностранных студентов в процессе музыкально-инструментальной подготовки в российском педагогическом вузе [3]. Вопросы формирования национальной культуры исполнительского мастерства инструментального ансамбля в высших учебных заведениях КНР, исследовались в трудах Цзян И. [4].

Теоретической основой настоящего исследования так же являются труды следующих авторов: Luo Ya. [5], Oripova R.I. [6], Shu Ya. [7], Zhu J. [8], Qi C. [9], Buyanova N.B. [10].

Целью настоящего исследования является разработка и апробация инновационной авторской методики педагогического взаимодействия, направленной на формирование и расширение музыкального кругозора китайских студентов-перкуSSIONистов в процессе обучения в российских музыкальных вузах.

Научная новизна исследования заключается в том, что автором впервые разработана и экспериментально апробирована комплексная методика формирования музыкального кругозора китайских студентов-перкуSSIONистов, основанная на интеграции различных музыкальных стилей и жанров в учебный процесс.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении автором научных представлений о механизмах формирования музыкального восприятия в условиях межкультурной коммуникации, а также в обосновании критериев оценки сложности музыкальных произведений с учетом культурных особенностей слушателей. Практическая значимость работы определяется возможностью использования разработанной автором методики в практике музыкальных вузов, осуществляющих подготовку иностранных студентов, что будет способствовать повышению качества их профессионального образования и успешной адаптации к российской музыкальной культуре.

Материалы и методы исследований

Материалами для проведения настоящего авторского исследования, послужили результаты педагогического эксперимента, организованного на базе музыкального вуза и включавшего концертное выступление интернационального оркестра с последующим анкетированием слушателей. Необходимо подчеркнуть, что в качестве исполнителей партий ударных инструментов выступали студенты из Китайской Народной Республики, проходящие обучение в российских вузах и заинтересованные в расширении своего музыкального кругозора. Программа концерта включала четыре произведения различной степени сложности: Александр Глазунов «Град» из балета «Времена года», Деннис Чемберс «They broke the distance», Камиль Сен-Санс «Suite algérienne» (четвертая часть) и Бела Барток «Соната для двух фортепиано и ударных» (первая часть).

Методология исследования базировалась на комплексном подходе, сочетающем качественные и количественные методы анализа. При работе над исследованием, автором применялись следующие методы научного познания: методы сравнительного анализа, педагогического эксперимента, анкетирования и статистической обработки данных с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты и обсуждения

Анализ полученных в ходе эксперимента данных позволил выявить ряд закономерностей в восприятии музыкальных произведений представителями различных культур. Прежде всего, необходимо отметить, что распределение ответов респондентов по уровням восприятия продемонстрировало как сходство, так и различия между китайскими и российскими слушателями. Результаты анкетирования представлены автором в следующей таблице 1.

Таблица 1

Распределение уровней восприятия музыки среди респондентов.

Table 1

Distribution of music perception levels among respondents.

Уровень восприятия	Баллы	Процентное распределение КНР	Процентное распределение РФ
Полное понимание	5	30%	20%
Хорошее понимание	4	40%	50%
Среднее понимание	3	20%	20%
Слабое понимание	2	8%	8%
Минимальное понимание	1	2%	2%



Рис. 1. Распределение уровней восприятия музыки среди респондентов.

Fig. 1. Distribution of levels of music perception among respondents.

Как видно из представленных автором данных, китайские студенты, вовлеченные в процесс целенаправленного педагогического взаимодействия, демонстрируют более высокий процент полного понимания музыкальных произведений по сравнению с российскими слушателями, что, безусловно, свидетельствует о высокой мотивации и целенаправленной работе над расширением музыкального кругозора. Вместе с тем, стоит отметить, что российские респонденты чаще оценивали свое восприятие как хорошее, что может объясняться большей органичностью восприятия произведений европейской музыкальной традиции.

Далее автором был проведен анализ восприятия отдельных произведений, различающихся по уровню сложности. Классификация произведений осуществлялась на основе комплексного анализа их структурных и содержательных характеристик. Результаты классификации представлены в таблице 2.

Таблица 2

Классификация музыкальных произведений по уровню сложности восприятия.

Table 2

Classification of musical works by level of perception difficulty.

Произведение	Сложность восприятия (баллы)	Коэффициент корреляции
Д. Чемберс "They broke the distance"	5	0,7636
К. Сен-Санс "Suite algérienne"	8	0,65
А. Глазунов "Град"	11	0,70
Б. Барток "Соната"	12	0,5909

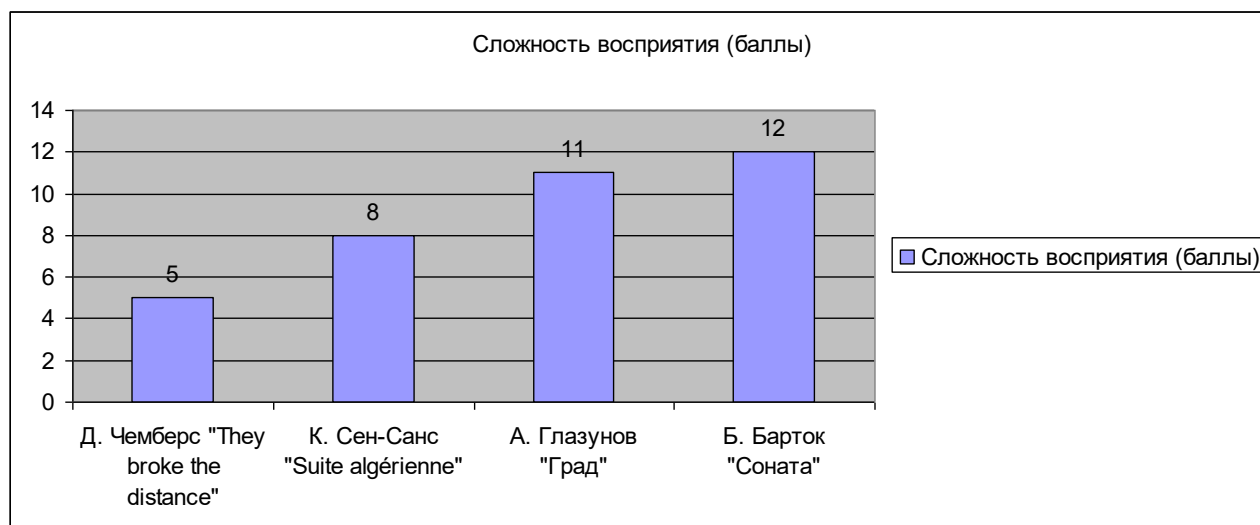


Рис. 2. Классификация музыкальных произведений по уровню сложности восприятия.
Fig. 2. Classification of musical works by level of complexity of perception.

Необходимо подчеркнуть, что произведение Денниса Чемберса получило наименьшую оценку сложности восприятия, что объясняется его принадлежностью к современной джазовой традиции с характерной ритмической организацией и относительно простой образной структурой. Напротив, Соната Бельи Бартока представляет собой наиболее сложное для восприятия произведение, отличающееся новаторским подходом к сочетанию фортепиано и ударных инструментов, полифонической фактурой и использованием элементов народной музыки.

Особый интерес автора представляет анализ распределения ответов респондентов по отдельным произведениям. Данные, полученные в результате опроса тридцати четырех участников концерта, систематизированы в следующей таблице 3.

Таблица 3

Распределение уровней восприятия по отдельным произведениям (в процентах).

Table 3

Distribution of perception levels for individual works (in percentages).

Уровень восприятия (баллы)	А. Глазунов "Град" КНР/РФ	Д. Чемберс КНР/РФ	К. Сен-Санс КНР/РФ	Б. Барток КНР/РФ
5	30/20	30/30	40/30	10/20
4	40/50	40/40	30/30	30/30
3	20/20	20/20	20/30	40/40
2	8/8	8/8	8/8	10/8
1	2/2	2/2	2/2	10/2

Анализируя представленные данные, можно констатировать, что китайские студенты продемонстрировали более высокий уровень восприятия произведений Глазунова и Сен-Санса, что связано с целенаправленной работой над расширением музыкального кругозора в рамках педагогического взаимодействия. Между тем, восприятие произведения Бартока оказалось более успешным у российских слушателей, что может объясняться большей знакомостью с традициями европейского музыкального авангарда. Примечательно, что восприятие произведения Чемберса практически совпало у обеих групп респондентов, что свидетельствует об универсальности языка современной джазовой музыки.

Для проверки выдвинутой гипотезы о влиянии педагогического взаимодействия на формирование музыкального кругозора китайских студентов был применен метод ранговой корреляции Спирмена. Результаты статистического анализа представлены в таблице 4.

Таблица 4

Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена.

Table 4

Spearman's rank correlation coefficients.

Произведение	Коэффициент корреляции	Фактический χ^2	Табличный χ^2
А. Глазунов "Град"	0,70	0,67	0,67
Д. Чемберс "They broke the distance"	0,7636	0,67	0,67
К. Сен-Санс "Suite algérienne"	0,65	0,67	0,67
Б. Барток "Соната"	0,5909	0,67	0,67
Концерт в целом	0,7424	0,67	0,67

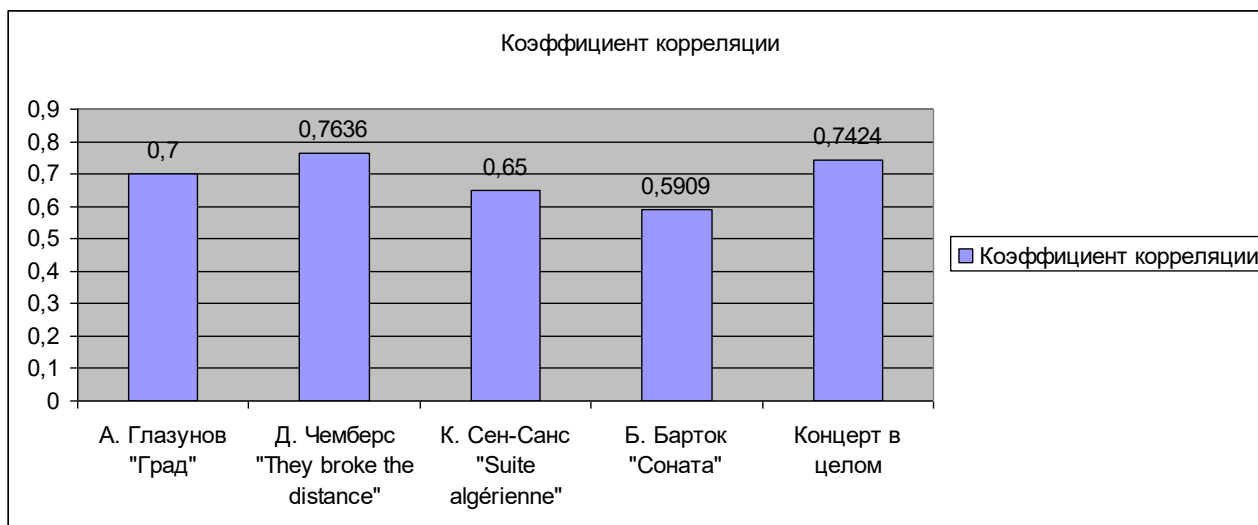


Рис. 3. Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена.

Fig. 3. Spearman's rank correlation coefficients.

Полученные коэффициенты корреляции, демонстрируют наличие положительной связи между восприятием музыки китайскими и российскими слушателями по всем исследованным произведениям. Следует отметить, что наиболее высокий коэффициент корреляции был получен для произведения Денниса Чемберса, что подтверждает его относительную простоту восприятия и универсальность музыкального языка. Напротив, наименьший коэффициент характерен для Сонаты Бартока, что объясняется высокой сложностью этого произведения и необходимостью специальной подготовки для его адекватного восприятия.

Важно подчеркнуть, что общий коэффициент корреляции для концерта в целом составил 0,7424, что свидетельствует о наличии сильной положительной связи и подтверждает эффективность разработанной методики педагогического взаимодействия. Более того, превышение фактических значений критерия хи-квадрат над табличными указывает на статистическую значимость полученных результатов и позволяет утверждать, что различия в восприятии музыки между китайскими и российскими слушателями могут быть успешно нивелированы посредством целенаправленной педагогической работы.

Обращает на себя внимание тот факт, что существует определенная зависимость между сложностью восприятия произведения и величиной коэффициента корреляции. Произведения средней сложности восприятия, набравшие от пяти до восьми баллов в разработанной системе классификации, характеризуются коэффициентами корреляции от 0,65 до 0,76. В то же время произведения высокой сложности, оцененные в одиннадцать-двенадцать баллов, демонстрируют более низкие коэффициенты корреляции, находящиеся в диапазоне от 0,59 до 0,70. Данная закономерность свидетельствует о том, что педагогическое воздействие наиболее эффективно при работе с произведениями средней степени сложности, тогда как восприятие наиболее сложных произведений требует более длительной и углубленной подготовки.

Особого внимания заслуживает анализ результатов восприятия произведения Камиля Сен-Санса, которое продемонстрировало наиболее сбалансированное распределение ответов между китайскими и российскими респондентами. Это произведение, относящееся к романтической традиции и обладающее ярко выраженной программностью, оказалось одинаково доступным для понимания представителями обеих

культур после проведения соответствующей педагогической работы. Таким образом, можно утверждать, что произведения с четкой образной структурой и относительно традиционным музыкальным языком представляют собой оптимальный материал для работы по расширению музыкального кругозора иностранных студентов.

В процессе работы с китайскими студентами-перкуSSIONистами были реализованы следующие направления педагогического взаимодействия. Во-первых, осуществлялось создание предпосылок и укрепление стремления к осознанному расширению музыкального кругозора начинающих музыкантов в ходе развития их исполнительской культуры. Во-вторых, проводилась работа по становлению навыков распознавания эмоций и управления ими в процессе развития творческого аспекта мышления. В-третьих, студенты осваивали навыки изучения жанровых и стилистических особенностей музыки в связке с историческим контекстом. Кроме того, значительное внимание уделялось формированию способности осваивать репертуар широкого спектра ударных инструментов с целью выявления их возможностей и особенностей.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Прежде всего, необходимо отметить, что в процессе исследования была, экспериментально подтверждена эффективность разработанной методики педагогического взаимодействия, направленной на формирование и расширение музыкального кругозора китайских студентов-перкуSSIONистов, обучающихся в российских музыкальных вузах.

Установлено, что различия в восприятии музыки между представителями китайской и российской культур могут быть успешно нивелированы посредством систематической работы над расширением музыкального кругозора, включающей освоение произведений различных стилей и жанров, изучение исторического контекста их создания и развитие навыков эмоционального интонирования. Особенно показательным, по мнению автора, является результат, полученный при анализе восприятия произведения Сен-Санса, где различия между группами респондентов оказались минимальными.

Выявлена зависимость между сложностью восприятия музыкального произведения и эффективностью педагогического воздействия. Произведения средней степени сложности, характеризующиеся относительно традиционным музыкальным языком и четкой образной структурой, демонстрируют наиболее высокие коэффициенты корреляции и, следовательно, представляют собой оптимальный материал для начального этапа работы по расширению музыкального кругозора иностранных студентов.

Разработанная автором система классификации музыкальных произведений по уровню сложности восприятия, учитывающая эмоциональную яркость мелодики, фактуру произведения, многообразие элементов музыкального языка и способ донесения до слушателя, может быть успешно применена в практике музыкальных вузов для оптимизации учебного процесса и индивидуализации образовательных траекторий иностранных студентов.

Применение автором метода ранговой корреляции Спирмена для оценки эффективности педагогического воздействия в области музыкального образования позволяет получить объективные количественные данные о результативности различных методик обучения и может быть рекомендовано для широкого использования в педагогических исследованиях.

Список источников

1. Туравец Н.Р., Василенко Е.С., Цуканова З.А. Формирование готовности студентов-инструменталистов к художественной интерпретации музыкального произведения // Kant. 2021. № 2 (39). С. 432 – 436.
2. Коу Ю. Межкультурная коммуникация в контексте мультикультурного музыкального образования // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 12-3 (114). С. 54 – 57.
3. Маряч А.Ю., Шипилкина Т.А. Формирование профессиональной культуры педагога-музыканта у иностранных студентов в процессе музыкально-инструментальной подготовки в российском педагогическом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 194. С. 134 – 146.
4. Цзян И. Формирование национальной культуры исполнительского мастерства инструментального ансамбля в высших учебных заведениях КНР // European Science. 2021. № 4 (60). С. 39 – 45.

5. Ло Я. Реализация педагогических инновационных технологий в области музыкального образования // Современный ученый. 2023. № 6. С. 236 – 241.
6. Орипова Р.И. Развитие творческого мышления студентов на основе использования инновационных технологий в музыкальном образовании // Наука и мир. 2021. № 3 (91). С. 56 – 57.
7. Шу Я. Подготовка студентов музыкальных вузов Китая к реализации терапевтической функции музыкального искусства: тенденции в области развития теории // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 9 (192). С. 64 – 70.
8. Чжу Ж., Самсонова Н.В. Педагогические особенности социализации китайских студентов в контексте музыкального образования // Педагогическое образование. 2025. Т. 6. № 5. С. 159 – 164.
9. Ци Ц. Активизация творческой практической деятельности студентов-вокалистов в музыкально-педагогическом образовании Китая // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 5-1. С. 222 – 233.
10. Буянова Н.Б., Марков С.В. Педагогические технологии в профессиональном музыкальном образовании: возможности и перспективы // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 5. С. 218 – 232.

References

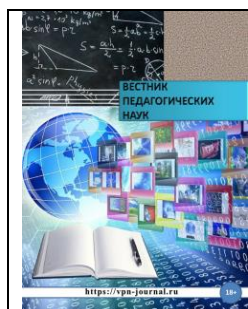
1. Turavets N.R., Vasilenko E.S., Tsukanova Z.A. Forming the Readiness of Instrumental Students for the Artistic Interpretation of a Musical Work. Kant. 2021. No. 2 (39). P. 432 – 436.
2. Kou Yu. Intercultural Communication in the Context of Multicultural Music Education. International Research Journal. 2021. No. 12-3 (114). P. 54 – 57.
3. Maryach A.Yu., Shipilkina T.A. Forming the Professional Culture of a Music Teacher in Foreign Students during Musical and Instrumental Training at a Russian Pedagogical University. Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2021. Vol. 26. No. 194. P. 134 – 146.
4. Jiang Y. Formation of a National Culture of Instrumental Ensemble Performance Mastery in Higher Education Institutions of the PRC. European Science. 2021. No. 4 (60). P. 39 – 45.
5. Luo Ya. Implementation of Innovative Pedagogical Technologies in Music Education. Modern Scientist. 2023. No. 6. P. 236 – 241.
6. Oripova R.I. Developing Students' Creative Thinking Through the Use of Innovative Technologies in Music Education. Science and the World. 2021. No. 3 (91). P. 56 – 57.
7. Shu Ya. Preparing Students of Music Universities in China to Implement the Therapeutic Function of Musical Art: Trends in Theoretical Development. Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. 2024. No. 9 (192). P. 64 – 70.
8. Zhu Zh., Samsonova N.V. Pedagogical Features of Socialization of Chinese Students in the Context of Music Education. Pedagogical Education. 2025. Vol. 6. No. 5. P. 159 – 164.
9. Qi Q. Activation of Creative Practical Activities of Student Vocalists in Music and Pedagogical Education in China. Education Management: Theory and Practice. 2024. No. 5-1. P. 222 – 233.
10. Buyanova N.B., Markov S.V. Pedagogical Technologies in Professional Music Education: Possibilities and Prospects. Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. No. 5. P. 218 – 232.

Информация об авторах

Ло Яфан, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, luoyafang@yandex.com

Самсонова Н.В., доктор педагогических наук, профессор ОНК «Институт образования и гуманитарных наук», Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, nsamsonova@kantiana.ru.

© Ло Яфан, Самсонова Н.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (педагогические науки)

УДК 519.1

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-32-37

¹ Мельникова Э.Ф.

¹ Альметьевский государственный технологический университет «ВЫСШАЯ ШКОЛА НЕФТИ»

Эффективность применения графовых методов в решении сложных математических задач в школе и вузе

Аннотация: статья раскрывает методы применения графов, графового подхода для решения не только олимпиадных задач в школе, но инженерных, помогая студентам визуализации и анализу производственных процессов. Графовые модели представляют собой мощный инструмент формализации структурных отношений в технических системах. В контексте нефтяной промышленности они находят применение при моделировании нефтепроводных сетей. В статье рассматриваются основные понятия, типичные задачи и преимущества графового подхода. Освоение графовых методов требует практики и развития критического мышления, которое помогает в применении различных математических методов в решении нестандартных задач. Такой формат решения математических задач положительно влияет на формирование компетенции будущих инженеров нефтегазовой промышленности. В статье приводится сравнительный анализ решений с использованием графов и традиционных методов. Раскрываются особенности применения графовых методов в решении профессиональных задач в технических вузах.

Ключевые слова: граф, графовые модели и методы, графовые подходы, скрытые закономерности, критическое мышление, моделирование процессов, абстрагирование, задачи оптимизации и доминирующее множество

Для цитирования: Мельникова Э.Ф. Эффективность применения графовых методов в решении сложных математических задач в школе и вузе // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 32 – 37. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-32-37

Поступила в редакцию: 1 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 7 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Melnikova E.F.

¹ Almet'yevsk State Technological University "Higher School of Oil"

The effectiveness of applying graph methods in solving complex mathematical problems in school and university

Abstract: the article reveals the methods of applying graphs, the graph approach, to solve not only Olympiad problems in school, but also engineering problems, helping students to visualize and analyze production processes. Graph models are a powerful tool for formalizing structural relationships in technical systems. In the context of the oil industry, they are used in modeling oil pipeline networks. The article discusses the basic concepts, typical problems, and advantages of the graph approach. Mastering graph methods requires practice and the development of critical thinking, which helps in applying various mathematical methods to solve non-standard problems. This format of solving mathematical problems has a positive effect on the formation of the competence of future engineers in the oil and gas industry. The article provides a comparative analysis of solutions using graphs and traditional methods. It reveals the features of using graph methods in solving professional problems in technical fields.

Keywords: graph, graph models and methods, graph approaches, hidden patterns, critical thinking, process modeling, abstraction, optimization problems and the dominant set

For citation: Melnikova E.F. The effectiveness of applying graph methods in solving complex mathematical problems in school and university. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 32 – 37. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-32-37

The article was submitted: December 1, 2025; Accepted after reviewing: January 7, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Современное инженерное образование переживает период интенсивной трансформации, обусловленной цифровизацией промышленности и возрастающей сложностью технологических процессов. Задачи оптимизации логистических процессов, моделирования оптимальных ситуаций представлена в моделях математического моделирования [1]. Особую актуальность приобретает интеграция математического моделирования в подготовку технических специалистов, поскольку способность формализовать производственные задачи и находить оптимальные решения становится ключевой компетенцией современного инженера. В нефтегазовой отрасли, характеризующейся масштабными инфраструктурными проектами и многоуровневыми технологическими цепочками, математический аппарат теории графов обретает особое прикладное значение, выступая инструментом анализа сложных взаимосвязанных систем, например, в проектировании системы автоматической защиты магистральных нефтепроводов. Технологическая схема участка представляется в виде графа – графа технологической схемы (ГТС). Вершинами графа являются точки ветвления трубопроводов и некоторые технологические установки, рёбрами – отрезки трубопроводов с задвижками и (или) обратными затворами, насосные станции. Для проверки возможности перекрытия потока используется алгоритм построения связного графа методом «ядра и оболочки» по открытым задвижкам. Знание графовых методов повышает интерес у студентов к своей будущей профессии, тем самым, раскрывая специфику междисциплинарных связей математических и специальных дисциплин. Графовые модели находят широкое применение в любой области человеческой жизнедеятельности [2].

Материалы и методы исследований

Графовые модели представляют собой мощный инструмент формализации структурных отношений в технических системах. В контексте нефтяной промышленности они находят применение при моделировании трубопроводных сетей, где вершины графа могут соответствовать узловым точкам инфраструктуры, а рёбра отражают физические соединения с характеристиками пропускной способности, протяжённости и гидравлического сопротивления. Подобная формализация позволяет решать задачи оптимизации потоков углеводородов, минимизации энергетических затрат на транспортировку и обеспечения надёжности поставок. Более того, графовые методы эффективны при анализе технологических процессов нефтепереработки, где последовательность операций можно представить в виде ориентированного графа, что открывает возможности для выявления узких мест производства и оптимизации маршрутов переработки сырья.

Понятие «граф» можно вводить еще в начальной школе. За счет наглядности и простоты элементов у учащихся легко формируется представление о графах [3]. Для учащихся старших классов освоение графовых методов открывает новые горизонты в решении олимпиадных задач. Этот математический аппарат не требует глубоких предварительных знаний, но при этом существенно расширяет арсенал доступных методов решения. Графы позволяют увидеть структуру задачи, выявить скрытые закономерности и найти неочевидные пути к решению.

Теория графов имеет тесную связь с геометрией, топологией, теорией множеств и многими другими разделами математики, поэтому столь значительна и широка область применения графов, и важна практическая значимость во многих отраслях производства [4].

Граф представляет собой совокупность точек, называемых вершинами графа и множество дуг, соединяющие эти вершины, называемых ребрами [5]. Эта простая конструкция оказывается удивительно универсальной для моделирования самых разнообразных ситуаций. Вершины могут представлять людей, города, состояния системы или любые другие объекты, а ребра отображают связи между ними: знакомства, дороги, возможные переходы.

Степень вершины, определяемая как количество выходящих из нее ребер, часто играет ключевую роль в решении задач [6]. Например, в задачах о рукопожатиях степень вершины показывает, со сколькими людьми пожал руку конкретный человек. Важным свойством является лемма о рукопожатиях, утверждающая, что сумма степеней всех вершин графа всегда четна и равна удвоенному числу ребер. Это простое наблюдение часто становится отправной точкой для решения сложных комбинаторных задач.

Задачи о знакомствах и отношениях между людьми естественным образом моделируются графами, где вершины представляют людей, а ребра обозначают наличие определенного отношения между ними. Классическая задача о том, что в любой компании найдутся два человека с одинаковым числом знакомых, немедленно решается применением принципа Дирихле к степеням вершин графа. Поскольку в графе на n вершинах степень каждой вершины может принимать значения от 0 до $n-1$, но если есть вершина степени 0, то не может быть вершины степени $n-1$, мы имеем не более $n-1$ различных значений для n вершин [7].

Турнирные задачи, где каждая пара участников играет ровно один раз, прекрасно описываются полными графами или турнирами. В таких задачах часто требуется найти победителя, проанализировать возможные исходы или доказать существование определенной конфигурации результатов. Графовое представление позволяет использовать структурные свойства турниров, например, тот факт, что в любом турнире существует гамильтонов путь [8].

Задачи на раскраску, хотя и не всегда явно формулируются в терминах графов, часто становятся значительно проще при такой интерпретации. Раскраска вершин графа так, чтобы никакие две смежные вершины не имели одинакового цвета, моделирует множество практических ситуаций: составление расписаний, распределение ресурсов, планирование мероприятий. Минимальное число цветов, необходимое для правильной раскраски графа, называется хроматическим числом и является важной характеристикой, определяющей сложность многих задач [9].

Рассмотрим конкретную олимпиадную задачу и продемонстрируем два подхода к ее решению.

Задача: В классе 30 учеников. Некоторые из них дружат между собой, причем каждый ученик дружит ровно с 5 одноклассниками. Докажите, что можно выбрать 10 учеников так, чтобы каждый из оставшихся 20 учеников дружил хотя бы с одним из выбранных.

Решение без использования графов

Попробуем решить задачу методом от противного. Предположим, что невозможно выбрать 10 учеников с требуемым свойством. Это означает, что для любого набора из 10 учеников найдется хотя бы один из оставшихся 20, который не дружит ни с кем из выбранной десятки.

Подсчитаем общее количество дружеских связей в классе. Каждый из 30 учеников дружит с 5 одноклассниками, что дает нам $30 \times 5 = 150$ направленных связей. Поскольку дружба взаимна, общее количество пар друзей равно $150 \div 2 = 75$.

Рассмотрим произвольного ученика А. Он дружит с 5 одноклассниками. Если мы включим А в нашу десятку, то он "покроет" этих 5 друзей. Теперь рассмотрим ученика В, не входящего в число друзей А. Он также дружит с 5 учениками. В худшем случае все его друзья отличны от друзей А, и, включив В в десятку, мы покроем еще 5 учеников.

Продолжая этот процесс, мы видим, что каждый новый ученик в десятке может покрыть от 1 до 5 новых учеников. Однако здесь возникает сложность в точном подсчете, поскольку друзья разных учеников могут пересекаться, и нужно аккуратно учитывать все возможные конфигурации.

Попробуем подойти иначе. Рассмотрим дополнительную задачу: какое минимальное количество учеников нужно выбрать, чтобы каждый из оставшихся дружил, хотя бы с одним выбранным? Обозначим это число через k . Выбранные k учеников имеют в сумме $5k$ дружеских связей. Эти связи должны покрывать всех $30 - k$ оставшихся учеников. Следовательно, $5k \geq 30 - k$, откуда $6k \geq 30$, то есть $k \geq 5$.

Но это дает нам только нижнюю оценку. Доказательство того, что 10 учеников действительно достаточно, требует более сложных комбинаторных рассуждений с учетом возможных пересечений множеств друзей, что делает решение громоздким и неочевидным.

Решение с использованием графов

Представим класс как граф G , где вершины соответствуют ученикам, а ребра соединяют друзей. По условию граф является регулярным степени 5, то есть каждая вершина имеет степень 5. Нам нужно доказать, что существует множество S из 10 вершин такое, что каждая вершина из $V \setminus S$ смежная, хотя бы, с одной вершиной из S . Такое множество называется доминирующим множеством графа [10].

Применим вероятностный метод. Выберем случайным образом каждую вершину независимо с вероятностью $p = 1/3$. Пусть S – множество выбранных вершин. Вычислим математическое ожидание числа вершин в S : $E[|S|] = 30p = 10$.

Теперь оценим вероятность того, что конкретная вершина v не покрыта множеством S . Это происходит тогда и только тогда, когда ни v , ни один из ее 5 соседей не выбраны. Вероятность этого события равна $(1 - p)^6 = (2/3)^6 = 64/729 < 1/11$.

Математическое ожидание числа непокрытых вершин не превосходит $30 \times (64/729) < 30/11 < 3$.

По линейности математического ожидания, математическое ожидание величины $|S|$ минус число непокрытых вершин больше $10 - 3 = 7 > 0$. Следовательно, существует конкретный выбор множества S , для которого $|S|$ больше числа непокрытых вершин.

Если $|S| > 10$, мы можем удалить лишние вершины, сохраняя свойство доминирования. Если остались непокрытые вершины (их меньше, чем $|S|$), мы можем заменить некоторые вершины из S на непокрытые, получив доминирующее множество размера не более 10. Более того, аналогичные рассуждения показывают, что существует доминирующее множество размера ровно 10.

Результаты и обсуждения

Сравнение двух решений наглядно демонстрирует преимущества графовой интерпретации. В первом подходе мы столкнулись с трудностями при попытке точно учесть все пересечения и взаимосвязи. Комбинаторные рассуждения становились все более запутанными, и довести решение до конца оказалось проблематично.

При подготовке специалистов для нефтяной промышленности рекомендую включить в учебные программы графовые модели для формирования у студентов критического мышления, а также формирование системного восприятия анализа исследуемых явлений. Абстрагируя над сложными связями в технических системах, графы учат выделять главные параметры и «уходить» от второстепенных. В условиях информационной перегрузки и анализе больших данных инженер должен видеть тесные связи, определять закономерности для понимания логических конструкций и определять границы причинно-следственных связей, не уходя от выделенной гипотезы.

Практическая работа с графовыми моделями формирует навыки критического мышления и алгоритмизации. Студенты учатся не только применять готовые методы, но и адаптировать их к специфическим задачам нефтегазовой отрасли, что развивает креативность в инженерной деятельности. Умение строить математические модели реальных производственных ситуаций и интерпретировать полученные решения в терминах предметной области становится важнейшей составляющей профессиональной компетентности. Междисциплинарный характер графовых методов способствует интеграции знаний из различных областей: математики, информатики, технологии нефтегазового дела и экономики.

Освоение графовых моделей готовит выпускников к работе с современными информационными системами управления производством, где графовое представление данных используется для визуализации и анализа производственных процессов в различных областях взаимодействия с применением цифровых технологий. Понимание принципов работы алгоритмов на графах становится необходимым при взаимодействии со специализированным программным обеспечением при моделировании потоков, планировании в логистике и оптимизации технологических режимов. Таким образом, изучение теории графов обеспечивает технологическую готовность специалистов к цифровой трансформации нефтегазовой отрасли.

Интеграция графовых моделей в образовательный процесс технического вуза и диверсификация в профессиональные ситуации, способствует повышению качества подготовки инженерных кадров. Формируются специалисты, способные решать многогранные задачи оптимизации и управления в условиях неопределённости и изменчивости внешних показателей в соответствии с требованиями современного рынка. Данный подход отвечает требованиям современной промышленности к аналитическим компетенциям выпускников и обеспечивает их конкурентоспособность на рынке труда.

Освоение графовых методов требует практики и развития индивидуального подхода, формируется свой «почерк» в решении более сложных задач. Роль критического мышления в освоении математики очень высока. Необходимость формирования критического мышления у студентов обусловлена разными причинами. В условиях неограниченного доступа к информации важно уметь анализировать, различать главное и второстепенное, находить альтернативные пути решения проблемы, критически воспринимать информацию и оценивать ее достоверность.

Осваивать графовые методы следует с простых задач, где графовая структура очевидна, постепенно переходя к более сложным ситуациям, требующим дифференцированного, креативного подхода к построению модели и сформированного критического мышления. Выбор оптимального метода показывает высокую осведомленность в теории графов и осмысленность в последовательном решении любой задачи и получения быстрого правильного ответа.

Важно научиться видеть за конкретными объектами и отношениями абстрактную структуру графа. Этот навык абстрагирования позволяет применять одни и те же методы к внешне различным задачам. Например, задача о расстановке ферзей на шахматной доске и задача о составлении расписания экзаменов могут быть решены с использованием одних и тех же графовых концепций.

При решении математической задачи, важно, правильно подойти к визуализации графа, выделить структурную особенность графа в этой задаче, например, это ориентированный или неориентированный граф, симметричный или нет и т.д. И тогда построив граф, можно найти путь к решению задачи, часто подсказка лежит именно на удачном изображении графа,

На практике часто можно наблюдать некорректные способы решения задач с применением графовых моделей.

Одной из распространенных ошибок является неполное или некорректное построение графовой модели. Важно четко определить, что представляют вершины и ребра, является ли граф ориентированным или неориентированным, допускаются ли кратные ребра и петли. Неточность в этих вопросах может привести к неверному решению.

Другая типичная ошибка связана с неправильным применением известных теорем. Многие результаты теории графов имеют важные условия применимости, которые необходимо проверять. Например, теорема Дирака о существовании гамильтонова цикла требует, чтобы степень каждой вершины была не меньше половины общего числа вершин.

Излишнее усложнение модели также может затруднить решение. Иногда для решения задачи достаточно рассмотреть только часть графа или упрощенную модель. Умение выделить существенные для решения аспекты и абстрагироваться от несущественных деталей приходит с опытом.

Желание улучшить модель может, наоборот, ограничить количество необходимых параметров и привести к частному решению.

Наиболее частой ошибкой является неэффективный выбор математического метода.

Выводы

Теория графов – математический инструмент, использующийся для решения широкого спектра задач, различной сложности, при этом уже сейчас раскрываются все новые варианты применения графов: в программировании, моделировании, сетевом планировании. Учащиеся девятых классов, применяя графы в решении олимпиадных задач, полностью перестраивают алгоритм анализа нестереотипных задач, в поиске более интересных и «перспективных» решений.

Графовые модели и подходы привлекательны в решении многих инженерных задач, поэтому знакомство с ними желательно уже проводить в школе, тогда сформированные навыки, дадут основу для моделирования инженерных систем и разработки инновационных решений. Эти навыки полезны не только в олимпиадной математике в школе, но и в дальнейшем изучении математики и информатики в вузах.

Систематическое изучение графовых методов и регулярная практика их применения позволят девятиклассникам успешно решать задачи, которые ранее казались недоступными. Важно помнить, что графы представляют собой не просто еще один раздел математики, а универсальный язык для описания структур и отношений, применимый в самых разнообразных областях. Более осмысленное освоение графовых подходов и методов происходит у студентов на занятиях дисциплины «Дискретная математика» «Математическая логика», «Исследование операций», где они учатся решать профессиональные задачи с применением математического инструментария.

Список источников

1. Мельникова Э.Ф. Современные направления применения математического моделирования в оптимизации деятельности предприятий // Современные проблемы экономики и управления: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 17 апреля 2024 года. Москва: Российский государственный социальный университет, 2024. С. 240 – 245.
2. Мельников О.И. Теория графов в занимательных задачах. Изд. 3–е, испр. и доп. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 232 с.
3. Кораблева А.О. Графы в математическом образовании как средство обучения моделированию // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 3-1. С. 82 – 86.

4. Бастылев Р.И., Мельникова Э.Ф. Высшая математика как инструмент для развития критического мышления у студентов // Энергия молодежи для нефтегазовой индустрии 2024: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции молодых ученых, Альметьевск, 20 декабря 2024 года. Альметьевск: Альметьевский государственный технологический университет «Высшая школа нефти», 2024. С. 1213 – 1216.
5. Маршалко Д.Г. Элементы теории графов в задаче об остове графа // Дни науки: Материалы межвузовской научно-технической конференции студентов и курсантов на базе ФГБОУ ВО "Калининградский государственный технический университет". Калининград, 02–15 апреля 2018 года. Калининград: Калининградский государственный технический университет, 2018. С. 108 – 112.
6. Хитров Г.М. О разнообразии графа и применении этого понятия к проблеме изоморфизма графов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Прикладная математика. Информатика. Процессы управления. 2006. № 2. С. 91 – 100.
7. Харари Ф. Теория графов. М.: Мир, 1973. 300 с.
8. Оре О. Теория графов. М.: Наука, 1980. 336 с.
9. Белов В.В., Воробьев Е.М., Шаталов В.Е. Теория графов. М.: Высш. школа, 1976. 392 с.
10. Берж К. Теория графов и ее приложения. М.: ИЛ, 1962. 320с.

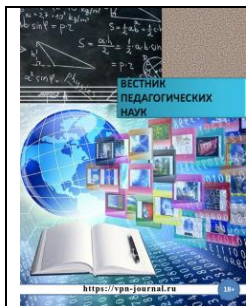
References

1. Melnikova E.F. Modern Directions of Application of Mathematical Modeling in Optimization of Enterprise Activities. Modern Problems of Economics and Management: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Moscow, April 17, 2024. Moscow: Russian State Social University, 2024. P. 240 – 245.
2. Melnikov O.I. Graph Theory in Entertaining Problems. 3rd ed., corr. and add. Moscow: LIBROKOM Book House, 2009. 232 p.
3. Korableva A.O. Graphs in Mathematical Education as a Means of Teaching Modeling. Scientific Review. Pedagogical Sciences. 2019. No. 3-1. P. 82 – 86.
4. Bastylev R.I., Melnikova E.F. Higher Mathematics as a Tool for Developing Critical Thinking in Students. Energy of Youth for the Oil and Gas Industry 2024: Collection of Materials of the VIII International Scientific and Practical Conference of Young Scientists, Almeteyevsk, December 20, 2024. Almeteyevsk: Almeteyevsk State Technological University "Higher School of Oil", 2024. P. 1213 – 1216.
5. Marshalko D.G. Elements of Graph Theory in the Graph Spanning Tree Problem. Days of Science: Proceedings of the Interuniversity Scientific and Technical Conference of Students and Cadets at the Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, April 2-15, 2018. Kaliningrad: Kaliningrad State Technical University, 2018. P. 108 – 112.
6. Khitrov G.M. On the Diversity of a Graph and its Application to the Problem of Graph Isomorphism. Bulletin of St. Petersburg University. Applied Mathematics. Computer Science. Control Processes. 2006. No. 2. P. 91 – 100.
7. Harari F. Graph Theory. Moscow: Mir, 1973. 300 p.
8. Ore O. Graph Theory. Moscow: Nauka, 1980. 336 p.
9. Belov V.V., Vorobyov E.M., Shatalov V.E. Graph Theory. Moscow: Vyssh. Shkola, 1976. 392 p.
10. Berzh K. Graph Theory and Its Applications. Moscow: IL, 1962. 320 p.

Информация об авторах

Мельникова Э.Ф., старший преподаватель, Альметьевский государственный технологический университет «ВЫСШАЯ ШКОЛА НЕФТИ», Россия, Республика Татарстан, г. Альметьевск

© Мельникова Э.Ф., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 94(470.319)+ 377.031.4

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-38-44

¹ Некрылова О.Г., ¹ Щукин Д.В.

¹ Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина

Народное образование в СССР в период 1920-1930-х гг.: специфика состояния и развития в исторических условиях становления новой советской государственности

Аннотация: система народного образования на всех этапах исторического развития любого государства является не только социальным институтом, но и учреждением, формирующим мировоззрение подрастающего поколения. На протяжении всего XX столетия страны мира, вне зависимости от политического и социально-экономического развития, стремились к обеспечению всеобщего обязательного образования, что закреплялось в Конституциях в качестве основного гражданского права. Несомненно, что социальный заказ на получение всеобщего обязательного образования стал объективной реальностью молодой советской республики в 1920-ые годы, а экономический потенциал развития государства сформировал общественную потребность в получении образования.

Статья посвящена рассмотрению специфики состояния и развития пространства народного (школьного) образования в исторических условиях становления новой советской государственности в период 1920-1930-х гг. Авторы отмечают специфику проблематики решения советским правительством двух основных проблем в системе народного образования страны Советов в анализируемый период. Это введение всеобщего начального образования и подготовка в кратчайшие сроки для этого квалифицированных кадров. Особую ценность решение данных задач имело в разрезе одной из главных целей новой советской власти – ликвидации неграмотности основной массы населения. При этом данное напрямую коррелировалось с необходимостью построения новой экономики – «экономики советской» в общем строительстве нового справедливого социалистического государства.

На основе анализа документальных и архивных документов авторы отмечают, что решение данных задач привело к дискуссиям внутри советского руководства на предмет выбора методов, средств и способов. В статье отмечается, что формирование школьной структуры объективно зависело от особенностей экономического и политического развития советского государства в различные периоды его существования. В связи с этим анализировать выделенный в статье период и возникшие проблемы изолированно от реализуемой партией большевиков общей политики развития государства невозможно.

В заключение авторы приходят к выводу, что по мере выхода советской республики из экономического кризиса после Гражданской войны 1918-1922 гг., а также в результате проводимой новой экономической политики и улучшения общего финансирования системы образования, советское правительство предметно приступило к реализации объявленных ранее решений о введении всеобщего начального обучения и профессионализации школы в стране Советов.

Ключевые слова: образование, История России, школа, СССР, образовательное пространство 1920-х годов, всеобщее начальное обучение, финансирование

Для цитирования: Некрылова О.Г., Щукин Д.В. Народное образование в СССР в период 1920-1930-х гг.: специфика состояния и развития в исторических условиях становления новой советской государственности // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 38 – 44. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-38-44

Поступила в редакцию: 1 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 7 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Nekrylova O.G., ¹ Schukin D.V.
¹ Bunin Yelets State University

Public education in the USSR in the 1920-1930s: the specifics of the state and development in the historical conditions of the formation of a new Soviet statehood

Abstract: at all stages of the historical development of any state, the public education system is not only a social institution but also an agency that shapes the worldview of the younger generation. Throughout the 20th century, countries around the world, regardless of their political and socioeconomic development, strove to ensure universal compulsory education, enshrined in their constitutions as a fundamental civil right. Undoubtedly, the social demand for universal compulsory education became an objective reality of the young Soviet republic in the 1920s, and the state's economic development potential shaped the public demand for education.

This article examines the specifics of the state and development of public (school) education in the historical context of the formation of the new Soviet state in the 1920s and 1930s. The authors note the specific challenges faced by the Soviet government in addressing two key issues in the public education system of the Soviet Union during this period: the introduction of universal primary education and the rapid training of qualified personnel for this purpose. Addressing these challenges was particularly valuable given one of the main goals of the new Soviet government – the eradication of illiteracy among the majority of the population. This was directly correlated with the need to build a new economy – a "Soviet economy" – as part of the overall construction of a new, just socialist state.

Based on an analysis of documentary and archival documents, the authors note that addressing these challenges led to discussions within the Soviet leadership regarding the choice of methods, means, and approaches. The article notes that the development of the school structure objectively depended on the specifics of the economic and political development of the Soviet state during various periods of its existence. Therefore, it is impossible to analyze the period highlighted in the article and the problems that arose in isolation from the overall state development policy implemented by the Bolshevik Party.

In conclusion, the authors conclude that as the Soviet Republic emerged from the economic crisis following the Civil War of 1918-1922, as well as a result of the New Economic Policy and improved overall funding for the education system, the Soviet government began to meaningfully implement previously announced decisions to introduce universal primary education and professionalize schools in the Soviet Union.

Keywords: education, History of Russia, school, the USSR, educational space of the 1920s, universal primary education, financing

For citation: Nekrylova O.G., Schukin D.V. Public education in the USSR in the 1920-1930s: the specifics of the state and development in the historical conditions of the formation of a new Soviet statehood. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 38 – 44. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-38-44

The article was submitted: December 1, 2025; Accepted after reviewing: January 7, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Введение всеобщего начального образования, декларировалось правительством большевиков сразу после прихода к власти в ходе Октябрьской революции 1917 г. Однако сложившиеся в результате Гражданской войны и экономической разрухи, условиях начала 1920-х гг. не позволили решить поставленные задачи. Недостаток школьной сети, отсутствие материально-технической базы, дефицит местных бюджетов просто не позволил решить задачу начального всеобщего. Преодолеть эту трудность можно было, как считает П.В. Гришанов, только путем увеличения ассигнований на школьное образование [6, с. 8]. 1924 г. в истории советского государства стал годом начала восстановления школьной сети и некоторого улучшения финансирования народного образования и материального положения школ. Именно в этот период в развитии сельского хозяйства намечается положительная динамика роста, а денежная реформа 1924 г. дает возможность притупить к реализации намеченных реформ в области системы народного образования. Показателем стабилизации становится увеличение доли центрального бюджета в общей сумме расходов на народное образование в 1925 г. и постепенное сокращение доли местных бюджетов [10, с. 28]. В подтверждение вышесказанного приведем статистические данные по П.Н. Милокову, согласно которым на развитие системы народного образования государственный бюджет выделили в 1925-1926 гг. - 96,3 млн.

рублей, а к 1927 – 1928 гг. эта сумма достигает - 848 млн. руб. [11, с. 401]. Н.А. Константинов и Е.Н. Мединский дают другие показатели, согласно которым совокупные расходы РСФСР на систему образования по центральному и местному бюджету достигали в 1926-1927 гг. – 449,1 млн. руб., а в 1927-1928 гг. – 549,4 млн.руб., при этом расходы на душу населения составляли в 1923-1924гг.- 1р. 88 коп., в 1924-1925 гг. – 2р.62 коп, в 1925-1926 гг. – 3р. 52 коп. [7, с. 110]. Однако все указанные данные свидетельствуют об увеличении расходов государства на развитие системы образования во второй половине 1920-х гг.

Материалы и методы исследований

Стабилизация и постепенное улучшение финансирования системы образования приводит к увеличению сети школ, которых к 1924-1925 гг. в РСФСР насчитывалось 64.229, а к 1927-1928 гг. их число достигает – 80.816 [7, с. 107]. Однако необходимо отметить, и отрицательную тенденцию анализируемого периода, так число школ-семилеток в этот период значительно увеличивается, а школ II ступени стремительно падает. Все это было обусловлено необходимостью в быстрой подготовке рабочего класса, что вело к сокращению сроков обучения. Например, в 1924-1925 число школ- семилеток составляло 1.692, а школ II ступени – 1.577, то к 1927-1928 гг. – число первых достигает 3.101, а количество вторых падает до 1.484 [7, с. 107].

Результаты и обсуждения

В качестве подтверждения вышесказанного приведем данные по школьной сети ряда губерний Центрального Черноземья. Для Орловской губернии учебный год 1924-1925 гг. стал временем увеличения расходов на систему образования, небольшого, но роста сети школ и улучшения материального положения образовательных учреждений. По данным ГубОНО, в 1924-1925 гг. расходы по госбюджету составили 216.000 руб., по-местному 1.938.300 руб., что в целом на 29,4 % превысило показатели предыдущего года (2.154.000 руб.). Расходы в последующие годы представлены в таблице 1 [5, л. 9].

Таблица 1

Динамика расходов на содержание школьной сети за период 1925-1927 гг. в Орловской губернии.

Table 1

Dynamics of expenses for maintaining the school network for the period 1925-1927 in the Oryol province.

Учебный год	Местный бюджет/руб.	госбюджет	На одного ученика школ I ступени	На одного ученика школ II ступени	всего
1925/26	2.759162	3.316.66	9 руб. 9 коп.	28руб.92коп.	3.090.928
1926/27	4.048.239	659.100	15руб.79коп.	39руб.88коп.	4.707.339

Таким образом, можно увидеть, что финансирование сети народного образования в Орловской губернии в 1925-1926 учебном году увеличилось на 43,5%, а в 1926-1927 – на 52,3%. На ремонт школ в 1924-1925 гг. было потрачено 38.022 руб., а в 1926-1927 гг. на капитальный ремонт было израсходовано 109.962 руб., на строительство новых школ – 121.560 руб., также была получена ссуда в размере 100.000 руб., что в итоге составило 321.522 руб. [5, л. 9]. Однако, увеличение средств было явно недостаточным, поскольку только 50% школьного фонда составляли здания специального построенные под образовательные учреждения, многие из которых сохранились еще с дореволюционного периода. Капитального ремонта зданий не производилось, а косметический ремонт осуществлялся силами самих школьников и их родителей на средства местного населения [4, л. 54-55], не хватало топлива [5, л. 26], а материальная обеспеченность учебного процесса оставляла желать лучшего.

Для сравнения необходимо привести показатели по соседним губерниям, входящим в Центрально-Черноземный регион. Например, динамика школьной сети в Воронежской губернии показала следующие данные, после небольшого роста в 1917-1918 гг., произошло катастрофическое падение, и только в период 1923/1924-1927/1928учебных годов, начинается плавное увеличение числа учебных заведений, которое к концу политики НЭПа достигнет дореволюционных показателей. В Тамбовской губернии только в 1925-1926 учебном году сеть учебных заведений показала тенденции к увеличению. На систему образования в губернии в указанный период было потрачено 3.575.746 руб. местного бюджета, в последующие годы финансирование продолжало увеличиваться и в 1926-1927 гг. было отпущено 4.807.880 руб. [18, л. 25]. Однако в губернии по-прежнему действовала политика по привлечению местного населения, особенно крестьянства к школьному строительству.

Необходимо отметить, что при всех положительных моментах роста числа школ и контингента обучающихся, их общий уровень образованности был катастрофически низок. В 1927-1928 гг. школу посещал только каждый второй ребенок в возрасте от 8-11 лет [17, с. 71]. В 1925-1926 гг. среди обучающихся было только 35,6 % девочек (49% в городе и 33,6% - на селе), а 30% всех учащихся составляли второгодники [8, с. 56].

Как результат во второй половине 1920-х гг. одной из самых неотложных задач советской власти стало введение в стране всеобщего начального обучения. Руководство страны Советов, осознавало, что решение данной задачи является той основой, без которой невозможно дальнейшее качественное развитие системы народного просвещения. Тем более, что введение всеобщего было одним из основных положений партийной программы в области школьного образования декларируемое правительством большевиков, сразу после прихода к власти в 1917г.

Однако для перехода государства к обязательному начальному обучению необходимы были значительные денежные ресурсы, а также достаточная учебная база и широкий контингент учителей. В молодой советской республике этих условий в первые послеоктябрьские годы и в начальный период НЭПа не существовало. И хотя в 1923г. на X съезде Советов нарком просвещения А.В. Луначарский утверждал, что наметившаяся к этому времени определенная стабилизация экономики позволяет вывести на повестку дня вопрос о введении всеобщего начального образования, это оставалось только намерением и декларативным лозунгом, не имевшим необходимых условий для их реализации. Такой же характер носили и соответствующие планы введения всеобщего, которые начал разрабатывать Наркомпрос с 1923 г. Только во второй половине 1925 г. в государстве были созданы минимальные условия для проведения кампании по реализации обязательного начального образования. Среди основных задач важнейшей являлась стабилизация государственного бюджета, что стало возможным благодаря завершению к марту 1924 г. проводимой денежной реформы. Таким образом, появилась финансовая база для решения вынужденно откладываемого до тех пор вопроса об обязательном начальном обучении.

24 июня 1925 г. проблема всеобщего была рассмотрена на заседании Совнаркома, а 31 августа того же года ее обсудили в президиуме ВЦИК. Наконец, 16 октября 1925г. был опубликован совместный декрет СНК и ВЦИК «О введении в стране всеобщего начального обучения и построения школьной сети» [12, с. 105-107], который предусматривал решение поставленной задачи поэтапно в течение десятилетия. Однако обозначенный срок был крайне сжатым и не соответствовал экономическим возможностям государства, что предопределило возникновение новых и обострение старых проблем школьного строительства по мере реализации вышеуказанного декрета. На практике это привело к росту желающих получить образование, и ещё большему отставанию школьной сети. Например, в период 1924-1925 учебного года количество обучающихся увеличилось на 39%, а рост сети школ I ступени лишь на 11%, в связи, с чем нагрузка на одного учителя составила около 100 учеников [11, с. 399]. Такая тенденция сохранялась до конца политики НЭПа, в 1927-1928 гг. охват системой образования детей 8-14 лет по РСФСР составил лишь 46,1% [7, с. 226].

Несомненно, что причиной пересмотра планов всеобщего стала начавшаяся индустриализация, которая четко выявила диспропорции в экономике, а именно рост потребности в кадрах и невозможность их подготовить в условиях существующей системы образования, поэтому «растянутые» сроки введения всеобщего стали восприниматься как ошибочные и в 1929 г. были пересмотрены. Программа всеобщего приняла ускоренные темпы, принцип постепенности, характерный для первой половины 1920-х гг., был забыт, а статус «добровольности» перерос в «обязательность» [1, с. 30].

В анализируемый период серьезные реформы коснулись девятилетнего типа средней школы, и прежде всего обучения во втором концентре школ II ступени, т.е. учащихся восьмого-девятого класса. С середины 1920-х гг. по мере стабилизации экономики и постепенного восстановления народного хозяйства, появляется острая необходимость в квалифицированных рабочих кадрах и технического персонала. По инициативе комсомольской организации принимается решение о придании данным классам профессионального уклона. Направления подобной профориентации были самыми разнообразными от педагогического и индустриального до медицинского [3, с. 107]. При этом выбор определенного профуклона зависел от решения местных ОНО. Как результат из-за отсутствия в классах второго концентрира квалифицированных преподавательских кадров, апробированных учебных программ, необходимой материально-технической базы, реализация профессионализации вела к деградации общего образования. Такие классы превращались, как правило, в «плохой, неразвитый техникум» [8, с. 38]. Таким образом, вплоть до 1927 г. в профориентации старшеклассников царил полная неразбериха и местная «самодеятельность».

Сложившаяся ситуация вызвала в обществе серьезную обеспокоенность, что нашло отражение в дискуссии, развернувшейся вокруг вопроса о старших классах. Актуальность дискуссионности, была обусловлена, как отмеченными выше экономическими (возросшая потребность в специалистах для народного хозяйства), так и политическими (начавшаяся кампания массовых судебных процессов над «старыми спецами») условиями анализируемого периода. Активную роль в этот период в разрешении данной проблемы сыграли комсомольские работники, которые выступали за необходимость ликвидации школ II ступени. В октябре 1928г. данный вопрос подвергся широкому обсуждению на пленуме ЦК ВЛКСМ, где руководящие работники комсомола резко критиковали Наркомпрос РСФСР за его позицию в пользу обязательного общего образования детей до 17 лет. Руководство же Наркомпроса в развернувшейся дискуссии отстаивало идею общей средней школы, которая во второй ступени делилась бы на три concentra. Такая структура, по мнению руководства Наркомпроса, облегчала бы подготовку учащихся не только в различные профессиональные школы, но также в техникумы и ВУЗы. В результате 10 апреля 1930г. после массовых партийных совещаний на местах было принято совместное постановление коллегии Наркомпроса РСФСР, ЦК ВЛКСМ и ЦК союза работников просвещения о школе II ступени, согласно которому второй концентр средней общеобразовательной школы реорганизовывался в техникумы [2, с. 8].

Таким образом, вновь в подходе к вопросам образования победил сиюминутный практический интерес, приведший к тому, что в организации школьной системы возобладал не общеобразовательный, а узкопрофессиональный уклон. Необходимо отметить, что форсированная индустриализация и коллективизация привели советское руководство к мысли об ускорении темпов и всеобща. В 1930-м г. было опубликовано Постановление ЦК ВКП (б) «О всеобщем обязательном начальном обучении», которое устанавливало с 1930-1931гг для детей 8-10 лет обязательное всеобщее начальное обучение, с его дальнейшим распространением для детей 11 лет в 1931-1932 учебном году. Всеобщ уч стал рассматриваться как важнейшая политическая кампания на ближайший период [12, с. 109].

Как результат реформирования системы образования второй половины 1920-х, стало то, что советское руководство начинает рассматривать школу как основного поставщика квалифицированных рабочих рук и специалистов среднего звена. В том же 1930 г. ЦК ВКП (б) провозгласил курс на введение всеобщего обязательного семилетнего образования. Предполагалось, что, прежде всего оно будет вводиться в промышленных городах, с тем чтобы, начиная с 1930-1931 учебного года, добиться перевода на базу семилетнего образования всей сети школ ФЗУ. Однако из-за отсутствия необходимых ресурсов государственная кампания за введение семилетнего всеобща растянулась на годы и была завершена только в период второй пятилетки.

Историография советского периода рассматривала проблематику введения всеобщего начального обучения в анализируемый период либо в спектре общих вопросов развития системы народного образования: Константинова Н.А. и Медынского Е.Н. [7], Королева Ф.Ф. [8], либо в региональном контексте [6]. В зарубежной историографии образовательной политике 1920-х гг. посвятил свои работы Л. Холмз [17]. Интерес представляет работа американского исследователя Юинга который отмечает, что западные исследователи считают всеобщее обучение одной из самых успешных составляющих «обновления» советского общества, несмотря на «социальную неполноту и политиканство» [20]. Современные историки, анализирующие развитие системы народного образования рассматриваемого периода, уделяют большее значение, региональным аспектам обусловленной проблематики, вводя в научное пространство архивные документы и статистические данные Филоненко Т.В. [15], Некрылова О.Г., Щукин Д.В. [14, 19].

Выводы

В заключение, авторы приходят к выводу, что решение двух важнейших проблем в системе образования, а именно введение всеобщего начального образования и подготовка в кратчайшие сроки квалифицированных кадров, привели к дискуссиям среди советского руководства. С одной стороны, введение всеобща отвечало потребностям советского общества, так как позволяло решить задачу ликвидации неграмотности и бытовой отсталости основной массы населения страны Советов, продемонстрировать мировому сообществу преимущества социалистического устройства, обеспечившего право на обучение всем гражданам страны. С другой, восстановление экономики потребовало в кратчайшие сроки восполнить потребности народного хозяйства квалифицированными кадрами. Однако, скоропалительность решения этих задач, отсутствие материально-технического обеспечения учебных заведений, недостаточность педагогических кадров, в результате привели к падению уровня общего образования и разрыву между семилетней общеобразовательной школой и компетенциями необходимыми для поступления в ВУЗ.

Финансирование и благодарности

Исследование выполнено при поддержке руководства ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина».

Список источников

1. Бахтина И.Л. От ликбеза к всеобучу: миф или реальность? // Запад, Восток и Россия: Вопросы всеобщей истории. 2019. С. 21 – 45.
2. Бюллетень Наркомпроса РСФСР. 1930. № 14. С. 5 – 10.
3. Векслер И. О системе и типах профессионализированной средней школы общего образования // Народное просвещение. 1928. № 4. С. 106 – 112.
4. Государственный архив Орловской области (ГАОО), Ф.1087. Оп.1. Д. 767. Л. 54,55.
5. Государственный архив Орловской области (ГАОО), Ф.1087. Оп.1. Д.1181. Л.9,9об., Л.26об., Л.27об.
6. Гришанов П.В. Школьный всеобуч на Урале в условиях строительства социализма (1926–1937гг.). Челябинск: ЧПИ, 1982. 91с.
7. Константинов Н.А., Медынский Е.Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. М.: Учпедгиз, 1948. 472 с.
8. Королев Ф.Ф., Корнейчик Т.Д., Равкин З.И. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921–1931. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. 507с.
9. Лиджеева К.Ф. Проблемы подготовки и введения всеобщего начального обучения в первые десятилетия советской модернизации (по материалам национальных республик юга России) // Вестник ТюмГУ. История. 2012. № 2. С. 85 – 90.
10. Луначарский А.В. Десять лет культурного строительства в стране рабочих и крестьян // Доклад на Второй Сессии ЦИК Союза СССР 4-го созыва. М.-Л., 1927. 136 с.
11. Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры: в 3-х томах. М.: Прогресс. 1994. Т. 2. 491 с.
12. Народное образование в СССР: Общеобразоват. школа: сборник документов 1917–1973 гг. М.: Педагогика, 1974. 559 с.
13. Некрылова О.Г. Источники финансирования советской системы образования в условиях новой экономической политики // Педагогическое образование. 2022. Т. 3. № 8. С. 177 – 181.
14. Некрылова О.Г., Щукин Д.В. Система профессионального образования в разрезе Историко-Ретроспективного развития и становления в период 1920-х гг. (на примере Орловской губернии) // Вестник педагогических наук. 2025. № 4. С. 252 – 259.
15. Филоненко Т.В. Школа Воронежской губернии: десятилетие после Октября. Воронеж: ВГПУ, 1998. 247 с.
16. Ханжина Т.В. Формирование социального заказа на образование в СССР // Теория и практика современной науки. 2015. № 6 (6). С. 1675 – 1680.
17. Холмс Л. Социальная история России: 1917–1941. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1994. 140 с.
18. Центр документации новейшей истории Тамбовской области (ЦДНИТО), Ф.840. Оп.1. Д.3642. Л.25.
19. Щукин Д.В., Некрылова О.Г. Советская власть и система народного образования в 1920-е годы: практика экспериментов в условиях построения новой государственности // Научный диалог. 2021. № 5. С. 462 – 476.
20. Юинг Е.Т. Учителя эпохи сталинизма: власть, политика и жизнь школы 1930-х гг. М.: РОССПЭН. 2011. 358 с.

References

1. Bakhtina I.L. From literacy to universal education: myth or reality? West, East, and Russia: Questions of general history. 2019. P. 21 – 45.
2. Bulletin of the People's Commissariat of Education of the RSFSR. 1930. No. 14. P. 5 – 10.
3. Veksler I. On the system and types of professionalized secondary schools of general education. Narodnoye prosveshchenie. 1928. No. 4. P. 106 – 112.
4. State Archives of the Oryol Region (GAOO), F.1087. Op.1. D. 767. L. 54, 55.
5. State Archives of the Oryol Region (GAOO), F.1087. Op.1. D. 1181. L.9, 9ob., L.26ob., L.27ob.
6. Grishanov P.V. Universal School Education in the Urals during the Construction of Socialism (1926–1937). Chelyabinsk: ChPI, 1982. 91 p.
7. Konstantinov N.A., Medynsky E.N. Essays on the History of the Soviet School in the RSFSR over 30 Years. Moscow: Uchpedgiz, 1948. 472 p.

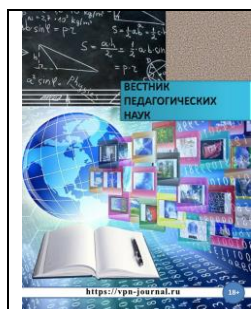
8. Korolev F.F., Korneichik T.D., Ravkin Z.I. Essays on the History of the Soviet School and Pedagogics. 1921–1931. Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1961. 507 p.
9. Lidzheyeva K.F. Problems of Preparation and Implementation of Universal Primary Education in the First Decades of Soviet Modernization (Based on Materials from the National Republics of Southern Russia). Bulletin of Tyumen State University. History. 2012. No. 2. P. 85 – 90.
10. Lunacharsky AV Ten Years of Cultural Construction in the Country of Workers and Peasants. Report at the Second Session of the Central Executive Committee of the USSR of the 4th Convocation. Moscow-Leningrad, 1927. 136 p.
11. Milyukov P.N. Essays on the History of Russian Culture: in 3 Volumes. Moscow: Progress, 1994. Vol. 2. 491 p.
12. Public Education in the USSR: General Education School: Collection of Documents from 1917–1973. Moscow: Pedagogy, 1974. 559 p.
13. Nekrylova O.G. Sources of Financing the Soviet Education System in the Context of the New Economic Policy. Pedagogical Education. 2022. Vol. 3. No. 8. P. 177 – 181.
14. Nekrylova O.G., Shchukin D.V. The System of Professional Education in the Context of Historical and Retrospective Development and Formation in the 1920s (using the Oryol Province as an Example). Bulletin of Pedagogical Sciences. 2025. No. 4. P. 252 – 259.
15. Filonenko T.V. School of the Voronezh Province: A Decade after October. Voronezh: VSPU, 1998. 247 p.
16. Khanzhina T.V. Formation of Social Order for Education in the USSR. Theory and Practice of Modern Science. 2015. No. 6 (6). P. 1675 – 1680.
17. Holmes L. Social History of Russia: 1917–1941. Rostov-on-Don: Rostov University Press, 1994. 140 p.
18. Center for Documentation of Contemporary History of Tambov Oblast (TsDNITO), F. 840. Op. 1. D. 3642. L. 25.
19. Shchukin D.V., Nekrylova O.G. Soviet Power and the Public Education System in the 1920s: Experimental Practice in the Context of Building a New Statehood. Scientific Dialogue. 2021. No. 5. P. 462 – 476.
20. Ewing E.T. Teachers of the Stalinist Era: Power, Politics, and School Life in the 1930s. Moscow: ROSSPEN. 2011. 358 p.

Информация об авторах

Некрылова О.Г., кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории и историко-культурного наследия, Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина

Щукин Д.В., кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории и историко-культурного наследия, Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина

© Некрылова О.Г., Щукин Д.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (педагогические науки)

УДК 378.016:811.161.1.

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-45-52

¹ Николенко О.В., ¹ Рычун А.С.

¹ Донской государственный технический университет

Методы преодоления интерференции в русской речи туркменских студентов

Аннотация: статья преследует цель описать явления интерференции в русской речи туркменских студентов и решает следующий круг задач: анализ типичных ошибок в речи туркменских студентов; выявление причин возникновения лексических, грамматических и структурных несоответствий в речи туркменских студентов; описание методической базы для преодоления вышеуказанных ошибок.

Авторы выдвигают гипотезу, что интерференция в речи туркменских студентов обусловлена структурными особенностями туркменского языка; преодоление интерференции возможно не только при глубоком изучении сопоставительных языковых точек, но и при усвоении культурных кодов России и Туркменистана. Понимание этих кодов способствует снижению или устранению интерференции в русскоязычной коммуникации обозначенного контингента и позволяет разрабатывать эффективные стратегии обучения, учитывающие особенности взаимодействия языковых систем. Это естественным образом ведет к повышению качества языкового образования и успешному освоению русского языка туркменскими студентами.

Полученные результаты могут быть использованы при составлении учебных программ, разработке методических пособий и проведении практических занятий по русскому языку как иностранному для туркменских студентов. Они также открывают возможности для дальнейшего изучения способов преодоления интерференции в речи представителей других национальностей.

Ключевые слова: интерференция, культурный код, смысловые инициации, методика преподавания русского языка как иностранного

Для цитирования: Николенко О.В., Рычун А.С. Методы преодоления интерференции в русской речи туркменских студентов // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 45 – 52. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-45-52

Поступила в редакцию: 1 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 7 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Nikolenko O.V., ¹ Rychun A.S.

¹ Don State Technical University

Methods for overcoming interference in Russian speech of Turkmen students

Abstract: the article aims to describe interference phenomena in the Russian speech of Turkmen students and addresses the following range of objectives: analyzing typical errors in Turkmen students' speech; identifying the causes of grammatical and structural inconsistencies in Turkmen students' speech; and describing a methodological framework for overcoming these errors.

The authors hypothesize that interference in Turkmen students' speech is due to the structural features of the Turkmen language. Overcoming interference is possible not only through a thorough study of comparative linguistic points but also through the assimilation of the cultural codes of Russia and Turkmenistan. Understanding these codes helps reduce or eliminate interference in Russian-language communication among this group and enables the development of effective teaching strategies that take into account the interactions between these lin-

guistic systems. This naturally leads to improved quality of language education and the successful acquisition of Russian by Turkmen students.

The results obtained can be used in developing curricula, developing teaching aids, and conducting practical classes in Russian as a foreign language for Turkmen students. They also open up opportunities for further research into ways to overcome speech interference in representatives of other nationalities.

Keywords: interference, cultural code, semantic initiations, methods of teaching Russian as a foreign language

For citation: Nikolenko O.V., Rychun A.S. Methods for overcoming interference in Russian speech of Turkmen students. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 45 – 52. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-45-52

The article was submitted: December 1, 2025; Accepted after reviewing: January 7, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

В последние годы, несмотря на определенную изолированность России от мирового рынка, наблюдается стабильное увеличение интереса к российскому образованию со стороны стран Ближнего зарубежья. Как показывают аналитические данные, в настоящий момент контингент многих отечественных вузов значительно пополняется за счет граждан из Туркменистана, желающих овладеть профессией в стенах российских образовательных учреждений.

Ситуация повышенного спроса на русский язык как инструмент овладения специальностью со стороны туркменских граждан поставила перед методистами, занимающимися вопросами лингвистического обучения, ряд задач, решение которых может способствовать более быстрому и качественному освоению русского языка туркменскими студентами - тем новым поколением, для которого изучение в школе нашего языка не являлось жизненно важным и составляло периферийные знания, поскольку в стране наблюдалось снижение «культурной деятельности оставшихся русских землячеств» [2, с. 304].

Статистика, сделанная на основании проводимого в Донском государственном техническом университете тестирования на определения уровня владения русским языком как иностранным, подтверждает, что абитуриенты из Туркменистана редко обладают знаниями выше Базового уровня. В большинстве своем они не располагают достаточным для обучения по основным профессиональным программам лексическим, грамматическим и фонетическим минимумом, что, безусловно, затрудняет не только процесс получения профессиональной информации, но и создает языковой барьер в бытовом общении в русскоязычном социуме.

Такое положение имеет вполне обоснованное объяснение: изучение любого языка, проходящее вне языковой среды и осуществляемое преподавателями, не являющимися носителями этого языка, не может быть конкурентоспособным, поскольку редко приводит к высокому качеству речевой деятельности на неродном языке. Попадая в языковую среду и имея твердое намерение получить высшее образование в российском вузе, туркменские студенты встают перед необходимостью корректировать собственные знания в области русского языка. В интенсификации этого процесса прямое участие принимают преподаватели-словесники, в круг задач которых входит правильная организация процесса аудиторной и самостоятельной работы вверенных им студентов.

Считаем, что при планировании методического направления в обучении русскому языку туркменских студентов и/или в корректировании уже сформированных у них языковых компетенций, преподавателю прежде всего необходимо учитывать фактор языковой интерференции, влияющей на скорость и степень усвоения студентами отдельных аспектов русского языка. Языковая интерференция представляет собой сложное явление взаимодействия языковых систем, при котором элементы одного языка влияют на структуру и употребление другого языка [11]. Поиски методов ее преодоления в речи туркмен является актуальным вопросом для современной лингводидактики. Выбор метода обучения представляет собой определенный способ подачи содержания обучения, которое предусмотрено учебными программами, а в практике учебного процесса выступает комплексом средств обучения, способных обеспечить наиболее продуктивное достижение поставленной цели. При внедрении этих средств учитываются различные факторы. К ним относятся также специфика этапа обучения, конечные цели процесса получения образования.

Материалы и методы исследований

В рамках настоящего исследования материалом для теоретического анализа послужили работы ученых-лингвистов, для которых изучение интерференции как речевого явления является приоритетным. Для

анализа непосредственно интерференционных ошибок в устной речи туркменских студентов привлекались записи речевых актов на русском языке обозначенного контингента.

Методологический аппарат работы представлен сравнительно-сопоставительным и описательным методами, которые позволили выявить языковые и культурные особенности русского и туркменского языков. Уровень успешности этих методов сопряжен с проблемой соотнесения качественных и количественных показателей обучения туркменских студентов коммуникации на русском языке. Качество любого обучения проявляется в способности обучающихся соответствовать требованиям, которые предъявляются им на основе целей и задач обучения. В этой связи для изучения этого аспекта в работе применялись методы контент-анализа при подсчете допускаемых туркменами ошибок, метод методического моделирования и апробации при выявлении качественных показателей технологий.

Результаты и обсуждения

Компетенция в иноязычном общении в общих чертах сводится к способности средствами неродного языка решать социальные задачи, выдвигаемые средой. В нашем случае такой средой будет академическая, в рамках которой происходит усвоение значительных объемов данных на чужом языке; данных, способных обеспечить успешное профессиональное позиционирование выпускника вуза в будущем. Поэтому учет параметров среды признается одним из важнейших элементов при разработке обучающих технологий. К указанным параметрам среды, кроме набора характерных коммуникативных ситуаций и номенклатуры познавательных стереотипов, относятся также способы обработки и организации обмениваемых в ходе речевого взаимодействия данных и набора языковых средств, которыми эти данные выражены.

Вступая в контакт, различные языковые системы порождают проявляющееся на всех уровнях (от фонетического до текстового) специфическое явление, называемое в лингводидактике интерференцией – процессом наложения элементов родного языка на изучаемый язык, отклонение в процессе изучения неродного языка от его норм и системы под влиянием доминантного родного языка. Это создает определённые трудности в освоении нового средства коммуникации.

Обратимся к истории вопроса. Основу для исследования процессов взаимодействия языковых систем и методического поиска преодоления негативных последствий интерференции в практике преподавания языков заложил зарубежный лингвист У. Вайнрайх. Среди отечественных ученых его идеи переложили на изучение интерференции в речи туркменских студентов Н.Ю. Санникова, А.А. Григорян, Е.Б. Попкова, О.Н. Каребо, Б.М. Джандар, А.Д. Лоова и многие другие. Несмотря на некоторые разногласия относительно функциональной нагрузки обозначенного явления, указанные исследователи едины во мнении, что интерференция вызвана спецификой культуры влияющих на языковое сознание носителей разных языков [9, с. 54], когда отдельные элементы родного языка вплетаются в строй осваиваемого языка. Это приводит к их частичному отождествлению и смешению языковых категорий и порождению ошибок в коммуникации на иностранном языке.

Исследование явления интерференции для нас не является самоцелью. Наши научные изыскания обусловлены необходимостью разработки эффективных технологий и методик, способствующих преодолению негативных последствий влияния туркменского языка на скорость и степень осваиваемой русской языковой системы.

Понимание механизмов языковой интерференции позволяет не только выявлять типичные ошибки в речи иностранцев, но и разрабатывать эффективные стратегии обучения [12, с. 450], учитывающие особенности взаимодействия языковых систем [5, с. 79]. Это, в свою очередь, способствует повышению качества образования и успешному освоению русского языка.

Наблюдения за русской речью туркменских студентов показывают, что они могут переносить фонетические, грамматические и синтаксические особенности своего родного языка [17, с. 150] и в связи с этим допускать ошибки в процессе коммуникации в произношении, построении предложений и словоупотреблении. Известно, что русская грамматическая падежная система представляет для любого человека, говорящего на туркменском языке, особую трудность, поскольку в русском словаре есть категория падежа (чего нет в туркменском языке); каждый из шести его типов указывает на особый способ передачи лексического значения и смысла высказывания посредством окончаний. В данной статье наш научный интерес направлен на анализ некоторых их грамматических ошибок, т. е. выявление причин некорректного выбора той или иной единицы парадигмы грамматики в ее согласовании по роду, числу и падежу.

Остановимся на их описании:

1. Ошибки в употреблении категории рода имен существительных при их согласовании:

а) с глаголом: Сестра учился в Туркменистане (чаще на Элементарном и Базовом уровнях владения языком);

б) с притяжательными и определительными местоимениями: Мой подруга живет в общежитии (Элементарный и Базовый уровни владения языком);

в) с именем прилагательным: Наша страна красивый (от Элементарного до Первого сертификационного уровня владения языком);

г) с порядковыми числительными: Валентина Терешкова – первый женщина-космонавт (от Элементарного до Первого сертификационного уровня владения языком);

д) с причастиями (особенно в причастных оборотах при согласовании зависимого слова с определяемым причастием: Мы обсуждали новую книгу, опубликованный писателем (от Первого до Второго сертификационного уровня владения языком).

Причиной постановки указанных частей речи в неправильную грамматическую форму является отсутствие в туркменском языке категории рода в том виде, как она представлена в русском языке. Так, например, классифицирующим звеном в делении одушевленных существительных на мужской и женский род для носителя туркменского языка выступает биологический показатель, а не флексия, и «выражается он на уровне лексики» [3, с. 5].

Намного острее вопрос стоит в родовом согласовании неодушевленных существительных: их туркмены в русской речи зачастую соотносят с мужским родом (большой аудитория, чистый окно и т.п.), поскольку часть из этих лексем является заимствованной в мужском роде (минута, газета, сигарета и т.п.). Одушевленность и неодушевленность связаны с тем, к какой категории причисляется слово: в туркменском языке одушевленными являются только имена собственные.

Отсутствие в туркменском языке данных категорий обуславливает необходимость организованной работы при формировании языковой компетенции туркменских студентов.

В качестве нейтрализаторов ошибок, связанных с неправильным выбором родовой формы, можно разработать задания следующего типа:

- с опорой на местоимение: Это стол? Да, это он;
- от изолированных слов к словосочетанию и предложению (метод сторителлинга). Например, закончи предложение: Вот Маша, она ... (задание на согласование с глаголом прошедшего времени);
- на устранение ошибок: Русско-туркменская словарь лежал около общего тетради (исправьте предложение);
- с зрительной опорой: вставьте в текст вместо картинок слова;
- иницирующие коммуникативные задания с контролем рода (например, закончить рассказ, выразить свое мнение, описать картинку, взять интервью...).

2. Ошибки в употреблении категории падежа.

В русском языке каждая флексия несет не только структурирующую, но и смысловую нагрузку. Ошибки в постановке флексии могут приводить к коммуникативным неудачам, непониманию интенциональной природы акта речи, потому что каждый аффикс выступает содержательным ориентиром конкретного грамматического и лексического значения. Например, от выбора падежной формы существительного может зависеть содержательная направленность всего высказывания:

На столе лежало письмо маме (письмо, предназначенное для мамы);

На столе лежало письмо мамы (письмо, написанное мамой; от мамы).

В отличие от русского языка, характеризующегося флективностью, туркменскому языку присуща агглютинация, для которой свойственна аффиксальная монофункциональность: окончания существительных, местоимений (не всех) и числительных однотипны и допускают лишь некоторую вариативность в произношении. В связи с этим в русскую речь туркменские студенты переносят грамматические особенности своего языка и образуют ошибочные формы слов: Я купил три килограмма бананов, яблоков, сливов.

Для устранения такого рода ошибок на начальном этапе обучения можно применять метод транспозиции – отрабатывать навыки переноса сходных формообразований, при этом учитывать дифференцирующие характеристики в каждой падежной парадигме [16, с. 133]. Для совершенствования навыков правильной постановки падежных форм необходимы «визуализация для объяснения грамматических правил» [10, с. 229] и систематическая отработка полученных знаний. Эта отработка должна включать в себя не только языковую и речевую, но и коммуникативную компетенцию, учитывающую «необходимые речевые образцы и модели поведения» [1, с. 8]. Первая предполагает владение словарными грамматическими нормами русского языка, вторая – умение в речедействии выбирать нужный падеж, третья – соотносить языковое

явление с прагматической задачей текста, т. е. учитывать интенциональную установку речевого взаимодействия в условия конкретного времени и места.

В процессе коммуникации преподавателя и туркменского студента, владеющего русским языком в объеме не ниже Первого сертификационного уровня, следует лидирующую роль отдавать обучающемуся: давать ему возможность не соглашаться с тезисом, спорить с собеседником (в том числе и с преподавателем).

На продвинутом этапе при отработке употребления падежных форм прекрасно работает провокативный метод – метод провокации, направленной на вызов у адресата эмоции возмущения, на фоне которой легко достигаются корректирующие речеповеденческие действия [14]. Для этого на занятии можно предложить задания такого плана. Обязательно с зрительной опорой или с опорой на контекст: Врач дает совет (больной / больному).

Такие задания вызывают когнитивный диссонанс, который способствует более глубокой отработке и запоминанию грамматических форм с учетом ситуации общения. При этом знание условий выбора той или иной падежной формы закладывает национально-культурные основы для правильной интерпретации воспроизводимой и получаемой информации [5, с. 151], а выбор конкретного речевого шаблона дает туркменским студентам возможность оценивать ситуацию с самой вершины фреймовой иерархии родовидовых связей, задействуя при этом и общекультурный, и личностно отмеченный опыт.

3. Ошибки в употреблении предлога.

Довольно большой пласт ошибок в русской речи туркмен наблюдается в падежных формах, требующих постановку предлога. В научной литературе относительно этой служебной части речи есть несколько точек зрения: с одной стороны, ее рассматривают как языковую единицу, служащую средством подчинения именных слов (в традиционной грамматике), а с другой стороны, прагматисты видят в предлоге и падежной форме, требуемой после него, смысловозначительный элемент. Мы принимаем обе точки зрения и считаем, что предложно-падежная форма образует целостное по значению синтаксическое построение, отражающее как ситуативный смысл, так и культурно-национальные особенности пользователей того языка, посредством которого передается информация. Поскольку язык представляет собой своеобразную относительно замкнутую систему, в которой хранятся знания об окружающем мире, его единицы, в том числе и предложно-падежная система, образуют структурно-семантический шаблон для ментальной репрезентации ситуации [15]. Без учета ее смысловых актуализаторов, в роли которых выступает и предложно-падежная парадигма, зачастую бывает трудно даже носителю русского языка достичь согласования в том, что хотел сказать один человек, и как его понял другой [13]. Для туркменских студентов такая трудность увеличивается в разы, потому что в туркменском языке отсутствуют предлоги. В коммуникации на русском языке туркмены допускают много предложно-падежных несоответствий, что, как следствие, ведет к отсутствию смысловозначения в контексте. Опишем наиболее частотные ошибки в употреблении русских предлогов туркменами:

а) Туркменским студентам трудно понимать различительные семантические рамки предлогов *в/на* с пространственным значением, поэтому при выполнении логико-грамматических заданий они допускают ошибки. Например, упражнение на постановку предлога Книга лежит ... столе, возьми книгу из стола (*в/на*) без зрительной опоры может быть невыполнимым. В таком случае хорошо «работает» текстовая креолизация (мемы, эмодзи, инфографика и т.п.).

б) Предлог *для* с целевым значением туркмены смешивают с предлогом *к* с пространственным значением: Антон купил подарок к сестре. Антон подарил цветы для сестры.

В подобных предложениях смешивается значение прямого объекта и направленность на него. Решением проблемы может служить расширение контекста: Антон купил для сестры цветы и подарил их ей / Антон подарил жене цветы, которые он купил для сестры.

в) Причинно-следственные предлоги *в результате / вследствие / в связи с*.

Устранению логико-грамматических ошибок при выборе предлога из обозначенного выше ряда способствует работа над семантической вариативностью (такие задания предъявляются туркменским студентам при овладении ими минимум Первым сертификационным уровнем владения русским языком).

Так, при анализе предложения В результате твердения масса бетона уменьшается следует обратить внимание инофонов на то, что введение в данное предложение производного предлога в результате «отодвигает» на второй план информацию, заключающуюся в грамматической основе, и делает семантический акцент на следствии совершенного действия с подтекстным причинным значением. [8, с. 87]. Это дает возможность туркменским студентам заметить, что предлог в результате может выражать как след-

ствие, так и причину, что объясняется и возможностью его структурно-семантической синонимической замены: В следствие утверждения масса бетона уменьшается.

Иностранцу нужно обозначить и тот факт, что в синонимические отношения могут вступать не все лексемы, являющиеся синонимами даже вне контекста. Это зависит от морфологической производности служебной языковой единицы, ее изначального семантического потенциала и возможности семантически сочетаться с предикативной основой предложения.

Так, предлог в результате может замещаться предлогом в силу только при наличии во фразе стержневого компонента со значением взаимного действия или вывода:

В результате (в силу) совместного действия определенных факторов устанавливается равенство.

При выражении стержневого компонента субъектом иного семантического блока (например, с результативной семантикой) возможность синонимии предлогов в результате и в силу исключается, а замена в результате на в связи с вытесняет значение итога во фразе, чем сдвигает смысловой акцент в сторону обусловленности, выражения взаимозависимости событий без раскрытия характера протекания действия:

В связи с появлением (в результате появления) современных автоклавов производство кирпича увеличилось.

Для устранения логики-смысловых ошибок в употреблении вышеназванных производных предлогов в русской академической или официальной речи можно использовать такие задания:

– Найдите ошибку в употреблении предлога, устраните ее и объясните свой выбор: Вследствие предстоящего праздника график работы изменился;

– В каждой ситуации выберите один предлог. Ситуация: Студент усердно занимался весь семестр. (В результате/ в связи с) (хорошая учеба) студент получил стипендию (необходим выбор предлога в результате, вносящего значение итога усилий).

Устранение интерференции из русскоязычной речи туркмен и эффективность их процесса заключаются в передаче языковедческих знаний, касающихся структурно-семантических особенностей русского языка, и зависит во многом от того, насколько корректно сформирована в каждом конкретном случае система управления познавательной деятельностью студентов. Такая система требует жесткой организации, адекватного методического обоснования и реализуется в технологиях обучения, решающих частные задачи образования.

Выводы

Авторы приходят к выводу, что для преодоления интерференционных процессов в речевом действии туркменских студентов на русском языке необходимы знания культурных языковых кодов представителей обеих стран, осознанное владение фонетическими, лексическими и грамматическими особенностями их языка и осмысленный речевой опыт на иностранном языке в конкретной ситуации общения. Это означает следующее: моделирование процесса коммуникации в обход интерференции невозможно без решения вопроса представления и организации знаний об особенностях языковых систем и запечатленного в них мировоззренческого и культурного наследия конкретного народа. Роль преподавателя-словесника в этом процессе заключается в выборе технологии представления знаний, которая, с одной стороны, будет удовлетворять требованиям создания модели, воспроизводящей сущностные стороны речевого взаимодействия, с другой стороны, отражать базовые кодовые параметры языка, применяемого в различных сферах коммуникации.

Список источников

1. Бабаджанова М.Б. Проблемы этнолингвоориентированного обучения русскому языку как иностранному в туркменской аудитории // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 8А. С. 132 – 139.
2. Григорян А.А., Попкова Е.Б. Обучение русскому языку студентов из Туркменистана // Филологический класс. 2021. Т. 26. № 4. С. 302 – 315. <https://doi.org/10.51762/1FK-2021-26-04-27>.
3. Григорян А.А., Попкова Е.Б. Штрихи к речевому портрету студента из Туркменистана: лингвометодический аспект // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2025. Т. 29. № 2. С. 170 – 182. <https://doi.org/10.18522/1995-0640-2025-2-170-182>.
4. Джандар Б.М., Лоова А.Д. Этнолингводидактический подход в обучении студентов-туркмен структуре английского простого предложения // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2021. № 4 (288). С. 65 – 72. <https://doi.org/10.53598/2410-3004-2021-4-288-65-72>.

5. Ильина Н.О. Особенности обучения русскому языку студентов из Центральной Азии на современном этапе: вызовы и решения // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 3. С. 145 – 161.
6. Ильина Н.О., Ляпидовская М.Е. Этнолингвистический фактор в выборе эффективных стратегий обучения туркменских студентов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 3. С. 78 – 97. <https://doi.org/10.57769/2227-8591.13.3.06>.
7. Каребо О.Н. Этнолингвистический подход в обучении туркменских студентов иностранному языку // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранного языка. 2020. № 9. С. 3 – 7.
8. Кудинова Т.А. Учет смысловых особенностей конфликтогенного текста как вектор истины в лингвистической экспертизе // Начала русского мира. Ростполиграф. 2025. № 6. С. 83 – 90.
9. Крутобережская А.С., Солдатова Я.В. Интерференция как объект исследования психолингвистики // Инновационная наука. 2015. № 7. С. 53 – 56.
10. Левченко В.В., Климова О.Ю. Граммографика как эффективный способ усвоения грамматического материала // Вестник педагогических наук. 2025. № 10. С. 227 – 232.
11. Марков В.Т., Шарова А.А. Виды интерференции при обучении глаголам движения в преподавании русского языка как иностранного // Преподаватель XXI век. 2022. № 2 (1). С. 215 – 225. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-2-215-225>.
12. Николенко О.В., Матвеева Г.Г. Роль междометия в реализации скрытых стратегий речевого поведения // Преподаватель XXI век. 2024. № 3 (2). С. 442 – 454. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2024-3-442-454>.
13. Николенко О.В., Матвеева Г.Г. Речевой портрет отправителя провокативных текстов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2025. № 5 (128). С. 136 – 150. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2025-5-128-11>.
14. Nikolenko O.V. Discussion-provocation as a method of improving the educational process // E3S Web of Conferences. 2020. Vol. 210. 18030. (Innovative Technologies in Science and Education (ITSE-2020)). <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018030>.
15. Ревякина Н.П., Сахарова Е.Е. Прагмасинергетический потенциал образовательного дискурса как новая форма рефлексии // E3S Web of Conferences. 2020. Vol. 210. 8 p. Article. https://www.e3sconf.org/articles/e3sconf/abs/2020/70e3sconf_itse2020_18040/e3sconf_itse2020_18040.html.
16. Ревякина Н.П. Современные игровые педагогические технологии в обучении иностранному языку // Economical and Humanitarical Researches of the Regions. 2021. № 6. С. 132 – 135.
17. Санникова Н.Ю. Коммуникативно-когнитивный подход к совершенствованию фонетической компетенции туркменских студентов // Педагогические исследования. 2023. № 1. С. 134 – 160.

References

1. Babadzhanova M.B. Problems of ethnolinguistic-oriented teaching of Russian as a foreign language in the Turkmen audience. Pedagogical journal. 2024. Vol. 14. No. 8A. P. 132 – 139.
2. Grigoryan A.A., Popkova E.B. Teaching Russian to students from Turkmenistan. Philological class. 2021. Vol. 26. No. 4. P. 302 – 315. <https://doi.org/10.51762/1FK-2021-26-04-27>.
3. Grigoryan A.A., Popkova E.B. Strokes to the speech portrait of a student from Turkmenistan: linguomethodological aspect. Bulletin of the Southern Federal University. Philological sciences. 2025. Vol. 29. No. 2. P. 170 – 182. <https://doi.org/10.18522/1995-0640-2025-2-170-182>.
4. Jandar B.M., Loova A.D. Ethnolinguodidactic Approach to Teaching Turkmen Students the Structure of English Simple Sentences. Bulletin of Adyghe State University. Series: Pedagogy and Psychology. 2021. No. 4 (288). P. 65 – 72. <https://doi.org/10.53598/2410-3004-2021-4-288-65-72>.
5. Ilyina N.O. Features of Teaching Russian to Students from Central Asia at the Present Stage: Challenges and Solutions. PNRPU Bulletin. Problems of Linguistics and Pedagogy. 2023. No. 3. P. 145 – 161.
6. Ilyina N.O., Lyapidovskaya M.E. Ethnolinguistic Factor in Choosing Effective Strategies for Teaching Turkmen Students. Issues of Teaching Methods at the University. 2024. Vol. 13. No. 3. P. 78 – 97. <https://doi.org/10.57769/2227-8591.13.3.06>.
7. Karebo O.N. Ethnolinguistic Approach in Teaching Turkmen Students a Foreign Language. Issues of Linguistics and Methods of Teaching a Foreign Language. 2020. No. 9. P. 3 – 7.
8. Kudinova T.A. Taking into account the semantic features of a conflict-generating text as a vector of truth in linguistic examination. The Beginnings of the Russian World. Rostpoligraf. 2025. No. 6. P. 83 – 90.

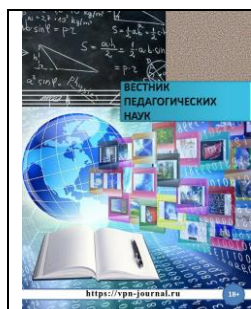
9. Krutoberezhskaya A.S., Soldatova Ya.V. Interference as an object of psycholinguistic research. *Innovative Science*. 2015. No. 7. P. 53 – 56.
10. Levchenko V.V., Klimova O.Yu. Grammar studies as an effective way of mastering grammatical material. *Bulletin of Pedagogical Sciences*. 2025. No. 10. P. 227 – 232.
11. Markov V.T., Sharova A.A. Types of interference in teaching verbs of motion in teaching Russian as a foreign language. *Teacher XXI century*. 2022. No. 2 (1). P. 215 – 225. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-2-215-225>.
12. Nikolenko O.V., Matveeva G.G. The role of interjection in the implementation of hidden strategies of speech behavior. *Teacher XXI century*. 2024. No. 3 (2). P. 442 – 454. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2024-3-442-454>.
13. Nikolenko O.V., Matveeva G.G. Speech portrait of the sender of provocative texts. *Bulletin of Cherepovets State University*. 2025. No. 5 (128). P. 136 – 150. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2025-5-128-11>.
14. Nikolenko O.V. Discussion-provocation as a method of improving the educational process. *E3S Web of Conferences*. 2020. Vol. 210. 18030. (*Innovative Technologies in Science and Education (ITSE-2020)*). <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018030>.
15. Revyakina N.P., Sakharova E.E. Pragmasynergistic potential of educational discourse as a new form of reflection. *E3S Web of Conferences*. 2020. Vol. 210. 8 p. Article. https://www.e3sconf.org/articles/e3sconf/abs/2020/70e3sconf_itse2020_18040/e3sconf_itse2020_18040.html.
16. Revyakina N.P. Modern game-based pedagogical technologies in teaching a foreign language. *Economical and Humanitarian Researches of the Regions*. 2021. No. 6. P. 132 – 135.
17. Sannikova N.Yu. Communicative-cognitive approach to improving the phonetic competence of Turkmen students. *Pedagogical research*. 2023. No. 1. P. 134 – 160.

Информация об авторах

Николенко О.В., кандидат филологических наук, доцент, Донской государственный технический университет, olganikolenko15011977@gmail.com

Рычун А.С., магистрант 2-го года обучения, Донской государственный технический университет, rychun1@gmail.ru

© Николенко О.В., Рычун А.С., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (педагогические науки)

УДК 373.3

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-53-58

¹ Хо Юаньцзюнь

¹ Московский педагогический государственный университет

Педагогический потенциал скульптуры советской эпохи в развитии художественного мышления и ценностных ориентаций школьников

Аннотация: в статье рассматриваются педагогические возможности использования скульптуры советской эпохи в художественном образовании школьников. Актуальность исследования связана с необходимостью развивать у учащихся способность воспринимать монументальные произведения не только как исторические символы, но и как художественные образы, насыщенные пространственными, пластическими и ценностными смыслами. Цель работы заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке потенциала советской скульптуры как средства формирования художественного мышления и ценностных ориентаций учащихся. Методологическую основу составили анализ искусствоведческой и педагогической литературы, наблюдение, беседа и опытно-экспериментальная работа с учащимися начальной и основной школы. Показано, что систематическое обращение к монументальной пластике способствует развитию образного анализа, умения работать с объёмом и формой, а также стимулирует обсуждение историко-культурных и нравственных вопросов, возникающих при изучении произведений советского периода. Представленные результаты подтверждают эффективность включения скульптуры советской эпохи в содержание художественного образования как ресурса формирования осознанных ценностных ориентиров школьников.

Ключевые слова: художественное мышление, скульптура советской эпохи, ценностные ориентации, школьники, монументальное искусство, художественное образование, историко-культурный контекст, педагогический потенциал

Для цитирования: Хо Юаньцзюнь. Педагогический потенциал скульптуры советской эпохи в развитии художественного мышления и ценностных ориентаций школьников // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 53 – 58. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-53-58

Поступила в редакцию: 1 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 7 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Ho Yuanjun

¹ Moscow Pedagogical State University

Pedagogical potential of Soviet-era sculpture in the development of students' artistic thinking and value orientations

Abstract: the article explores the pedagogical potential of using Soviet-era sculpture within school art education. The relevance of the study arises from the need to develop in students the ability to perceive monumental works not only as historical symbols but also as artistic images rich in spatial, plastic, and value-related meanings. The purpose of the research is to theoretically substantiate and experimentally verify the potential of Soviet sculpture as a means of fostering artistic thinking and value orientations among schoolchildren. The methodological basis includes the analysis of art-historical and pedagogical literature, observation, interviews, and experimental work with primary and lower secondary school students. The study demonstrates that systematic engagement with monumental sculpture promotes the development of figurative analysis, the ability to work with volume and form, and encour-

ages discussion of historical, cultural, and ethical issues associated with Soviet-era artworks. The results confirm the effectiveness of integrating Soviet sculpture into the content of art education as a resource for shaping students' conscious value orientations.

Keywords: artistic thinking, Soviet-era sculpture, value orientations, schoolchildren, monumental art, art education, historical and cultural context, pedagogical potential

For citation: Ho Yuanjun. Pedagogical potential of Soviet-era sculpture in the development of students' artistic thinking and value orientations. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 53 – 58. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-53-58

The article was submitted: December 1, 2025; Accepted after reviewing: January 7, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Советская скульптура остаётся заметной частью визуальной среды российских городов и посёлков: памятники, мемориальные ансамбли, монументальные композиции регулярно входят в маршруты школьных экскурсий, но в сознании многих детей они остаются лишь «знакомыми объектами фона», а не самостоятельными художественными образами. При этом именно через обращение к конкретному памятнику ребёнок получает возможность соединить личный опыт, исторический сюжет и пластический язык произведения, что делает монументальную скульптуру значимым ресурсом художественного образования.

В научной литературе подчёркивается воспитательный потенциал монументальной скульптуры, способной содействовать развитию пространственного мышления, композиционного чувства и формированию духовно-нравственных и патриотических ценностей учащихся [1, с. 155]. Параллельно развивается исследовательское направление, связанное с изучением монументальной политики и её роли в конструировании культурной памяти: «государственная монументальная политика – направление государственной культурной политики, система идеологических, этических и эстетических принципов и соответствующих им мероприятий государственной власти в области создания и разноаспектного использования памятников» [2, с. 5]. Эти подходы задают важный контекст, но пока лишь в общих чертах обозначают педагогические возможности работы со скульптурой советской эпохи в школе.

Работы, посвящённые восприятию скульптуры детьми, показывают, что без специально организованного обучения эмоциональный отклик и понимание выразительных средств остаются фрагментарными, зависят от уровня художественной культуры ребёнка и его жизненного опыта [3, с. 6]. В школьной практике это проявляется в том, что знакомство с памятниками советского периода ограничивается перечислением исторических фактов и биографий героев, тогда как анализ пластического языка, композиции, пространственного решения и ценностных смыслов произведения часто остаётся вне поля внимания урока изобразительного искусства или классного часа.

Таким образом, возникает противоречие между высоким воспитательным и художественно-образовательным потенциалом скульптуры советской эпохи и недостаточной разработанностью методики её включения в систему начального и основного общего образования. Цель статьи состоит в том, чтобы раскрыть педагогический потенциал скульптуры советского периода в развитии художественного мышления и ценностных ориентаций школьников и представить результаты опытно-экспериментальной работы по её целенаправленному использованию в школьном художественном образовании.

Материалы и методы исследований

В опытно-экспериментальной работе участвовали 28 учащихся 5–7-х классов двух городских школ (по 14 человек в контрольной и экспериментальной группах), систематически посещавших уроки изобразительного искусства. Исследование строилось поэтапно: на констатирующем этапе проводились наблюдения за восприятием памятников во время целевых прогулок по городу, анкетирование ценностных ориентиров и анализ устных высказываний школьников о произведениях скульптуры; на формирующем этапе была реализована серия из восьми занятий, включающих работу с фотоматериалами и видеорядом, фронтальный и групповой анализ скульптуры советской эпохи, сопоставление различных памятников, а также творческие задания по выполнению пластических этюдов и моделированию фрагментов монументальных композиций из доступных материалов. На контрольном этапе проводилась повторная диагностика с использованием аналогичных методик для выявления динамики художественного мышления и ценностных ориентаций. Фиксация результатов осуществлялась с помощью карт наблюдения, протоколов групповых

дискуссий и оценочных листов, что позволило выделить уровни сформированности аналитического отношения к произведениям скульптуры и степени осознанности ценностных суждений учащихся; сочетание количественного распределения по уровням с качественным анализом типичных ответов соответствует современным подходам к изучению восприятия скульптуры в художественном образовании детей [3, с. 6].

Результаты и обсуждения

Анализ констатирующего этапа показал невысокую сформированность художественного мышления и ценностного отношения к скульптуре у обеих групп школьников. В экспериментальной группе (ЭГ) доля учащихся с высоким уровнем составляла лишь около 13 % (2 человека), со средним – 47 % (7 человек), с низким – 40 % (6 человек). В контрольной группе (КГ) распределение было ещё менее благоприятным: высокий уровень – 13 % (2 школьника), средний – 40 % (6 человек), низкий – 47 % (7 человек). Таким образом, преобладали фрагментарное понимание образного строя скульптуры, затруднения в интерпретации поз, жестов, пластики фигуры, а также стереотипное восприятие памятников как «фона» городской среды, а не как носителей историко-культурных и нравственных смыслов.

Полученные данные согласуются с результатами исследований, подчёркивающих необходимость специально организованной работы по развитию эстетической оценки художественного образа у детей, когда опора делается на осмысленное переживание и сравнение визуальных впечатлений [4, с. 338]. В нашем случае стартовый уровень школьников подтвердил, что отдельные эпизодические обращения к памятникам и скульптуре в школьной практике недостаточны для формирования целостного художественно-ценностного отношения.

На формирующем этапе была реализована разработанная нами программа, включавшая три взаимосвязанных блока:

1. Восприятие и анализ скульптуры советской эпохи (работа с репродукциями и фотографиями памятников, фронтальная и групповая беседа, опора на вопросы, стимулирующие интерпретацию образа);
2. Творческая интерпретация (эскизы памятников, создание мини-композиций в глине или пластилине, коллективные проекты «памятник моему городу»);
3. Ценностно-смысловая рефлексия (мини-сочинения, устные высказывания, дискуссии о том, какие качества людей воплощены в конкретном памятнике, какие жизненные ориентиры он транслирует).

При конструировании занятий учитывался полихудожественный подход: работа со скульптурой сопровождалась обращением к фотографии, фрагментам кинохроники, текстам песен и воспоминаний, что позволяло активизировать разные каналы восприятия и способствовало развитию художественного мышления школьников [5, с. 104]. Параллельно вводились приёмы проблемного диалога и фасилитированной дискуссии, доказавшие эффективность в формировании у обучающихся умений аргументировать собственные суждения о произведениях искусства [8, с. 58].

Результаты формирующего этапа показали положительную динамику в обеих группах, однако в экспериментальной группе изменения были более выраженными. В ЭГ доля учащихся с высоким уровнем художественного анализа и ценностных ориентаций повысилась до 40 % (6 человек), со средним уровнем осталась на уровне 47 % (7 человек), а количество школьников с низким уровнем снизилось до 13 % (2 человека). В КГ наблюдались менее существенные сдвиги: высокий уровень – около 20 % (3 человека), средний – 47 % (7 человек), низкий – 33 % (5 человек).

Качественный анализ работ учащихся показал, что у школьников ЭГ усилилось внимание к пластике позы, композиции и символике деталей (орудия труда, знаки Победы, элементы городской среды). В высказываниях детей чаще появлялись мотивы гражданской ответственности, памяти о прошлом, уважения к труду и подвигу, что соотносится с представлением о художественном образовании как средстве формирования ценностных ориентаций личности [6, с. 23]. В КГ подобные высказывания носили более эпизодический характер и чаще основывались на заученных формулировках, а не на личной интерпретации скульптурного образа.

Контрольный этап, проведённый спустя определённое время после завершения формирующего воздействия, позволил оценить устойчивость достигнутых результатов. В ЭГ доля учащихся с высоким уровнем художественного мышления и ценностного отношения к скульптуре увеличилась до 53 % (8 человек), со средним уровнем – до 40 % (6 человек), тогда как низкий уровень сохранялся лишь у 7 % школьников (1 человек). В КГ показатели также улучшились, но в значительно меньшей степени: высокий уровень – 27 % (4 человека), средний – 47 % (7 человек), низкий – 26 % (4 человека).

Сравнение данных констатирующего и контрольного этапов позволяет говорить о системном характере изменений в экспериментальной группе. Учащиеся стали более последовательно выстраивать «цепочку» от визуального восприятия скульптуры к выявлению её образного, историко-культурного и нравственного содержания. В высказываниях школьников чаще появлялись обоснованные оценки художественных решений (выбор масштаба, фактуры материала, пространственного расположения памятника), а также попытки соотнести увиденный образ с личным жизненным опытом и современными социальными ценностями. Подобные изменения хорошо согласуются с представлением о художественном мышлении как о способности видеть произведение искусства в связи с культурным и историческим контекстом [5, с. 105].

Важно подчеркнуть, что рост показателей в ЭГ был обусловлен не только увеличением объёма информации о скульптуре, но и включением школьников в практическую и рефлексивную деятельность. Создание собственных пластических композиций требовало от детей принятия творческих решений, а обсуждение этих работ в группе способствовало развитию навыков аргументированной самооценки и взаимооценки, что согласуется с выводами исследований о связи изобразительной деятельности с развитием творческих способностей младших школьников [8, с. 59].

Особое значение имела ценностно-смысловая составляющая занятий. С опорой на опыт работ, посвящённых нравственному и духовно-нравственному воспитанию средствами изобразительного искусства [9, с. 174], задания формулировались таким образом, чтобы обсудить с детьми, какие человеческие качества воплощены в героях советской скульптуры (мужество, трудолюбие, коллективизм, верность Родине), и как эти качества могут проявляться в жизни современного школьника. Это позволило перевести разговор о памятнике из плоскости «описания внешнего вида» в плоскость личностных смыслов и жизненных ориентиров.

Дополнительно отметим, что существенную роль в положительной динамике сыграло постепенное усложнение заданий: переход от описательных упражнений к аналитико-интерпретационным формам работы позволил учащимся осваивать более тонкие взаимосвязи между образной структурой скульптуры и её культурно-историческим контекстом. Это подтвердило значимость поэтапного формирования художественно-ценностного восприятия, о которой неоднократно говорится в современных исследованиях.

Наконец, сопоставление наших данных с исследованиями, посвящёнными эстетическому воспитанию младших школьников, показывает, что обращение к скульптуре советской эпохи органично дополняет уже описанные методики работы с живописью и графикой, расширяя спектр художественных средств, через которые формируются эстетическое отношение и ценностные ориентации [11, с. 49]. Скульптура, будучи пространственно-пластическим видом искусства, актуализирует у детей опыт «телесного» восприятия формы, масштабов, фактуры, тем самым углубляя их понимание выраженных в образе идей и чувств.

В целом результаты проведённого формирующего эксперимента демонстрируют, что систематическое педагогически организованное обращение к скульптуре советской эпохи позволяет существенно повысить долю школьников с высоким уровнем художественного мышления и ценностных ориентаций и сократить группу с низким уровнем до минимальных значений. Это подтверждает высокие возможности скульптуры как средства художественно-ценностного развития личности школьника и подчёркивает необходимость её целенаправленного включения в практику начального и основного общего образования.

Выводы

Проведённое исследование было направлено на выявление и практическую реализацию педагогического потенциала скульптуры советской эпохи в развитии художественного мышления и ценностных ориентаций школьников. Опытно-экспериментальная работа с учащимися 5–7-х классов, организованная в логике констатирующего, формирующего и контрольного этапов, показала, что исходно большинство детей воспринимали памятники преимущественно как привычный элемент городской среды, испытывали трудности в анализе пластического языка и редко выходили на обсуждение нравственно-ценностного содержания образа.

Формирующий этап, включавший поэтапное освоение скульптуры советского периода – от направленного восприятия и анализа произведений к творческой интерпретации и ценностно-смысловой рефлексии, – продемонстрировал значимые изменения в экспериментальной группе. Учащиеся стали точнее связывать форму и содержание скульптурного образа, чаще обращаться к категориям исторической памяти, гражданской ответственности, человеческого достоинства, аргументировать собственные оценочные суждения, опираясь на анализ композиции, пластики и пространственного решения произведений. Снижение доли формально-описательных высказываний и рост числа интерпретаций, основанных на личностно зна-

чимых смыслах, свидетельствуют о качественном продвижении в развитии художественного мышления и ценностных ориентиров.

Результаты контрольного этапа подтвердили устойчивость положительной динамики у учащихся экспериментальной группы и ограниченный характер изменений в контрольной группе, где они в основном соответствовали естественному возрастному продвижению. Это позволяет заключить, что скульптура советской эпохи при методически продуманном включении в школьное художественное образование выступает эффективным средством формирования осознанного, рефлексивного отношения к искусству и истории. Практическая значимость работы заключается в возможности использования предложенных подходов учителями изобразительного искусства и классными руководителями при проектировании уроков и внеурочных занятий, направленных на интеграцию художественного и гражданско-патриотического воспитания.

Список источников

1. Гордеева Е.С., Чернышова Л.В. Эстетическое восприятие в художественном образовании младших школьников // Педагогика искусства. 2021. № 4. С. 153 – 160.
2. Кириллина Л.В. Монументальная политика государства: культурная память и художественные практики // Вестник культурологии. 2020. № 2. С. 3 – 12.
3. Шибанова Н.В. Восприятие скульптуры детьми младшего школьного возраста: возможности художественного образования // Современное педагогическое образование. 2022. № 6. С. 4 – 10.
4. Кусова М.Л., Ясинских Л.В., Коротаева Е.В., Зуев П.В. Формирование эстетической оценки произведений изобразительного искусства у детей младшего школьного возраста с применением музыкального материала // Педагогическое образование в России. 2024. № 4. С. 336 – 343.
5. Симбирцева Н.А., Казанцев П.О. Методика сегментного анализа в освоении кинематографического текста: возможности развития художественного мышления // Педагогическое образование в России. 2022. № 4. С. 102 – 106.
6. Бао Бао Луси, Резер Т.М. Государственный заказ на сохранение профессиональных ценностных ориентаций и традиций в педагогических системах России и Китая // Педагогическое образование в России. 2025. № 2. С. 16 – 26.
7. Вахрушева А.В., Кувалдина Е.А. Эстетическое воспитание младших школьников средствами изобразительного искусства // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 29. С. 450 – 452.
8. Шелепова С.В. Изобразительная деятельность как средство развития творческих способностей младших школьников // Педагогическая перспектива. 2023. № 1 (9). С. 56 – 61.
9. Козлов В.И. Нравственное воспитание младших школьников на уроках изобразительного искусства // Наука и школа. 2017. № 5. С. 173 – 179.
10. Лупандина Е.А. Роль изобразительного искусства в процессе духовно-нравственного воспитания детей в условиях начального образования // Таврические студии. Серия: Культурология. 2019. № 18. С. 56 – 61.
11. Кошеленко Д.А., Шешукова Е.И. Эстетическое воспитание младших школьников средствами изобразительного искусства // Педагогический вестник. 2022. № 22. С. 48 – 50.

References

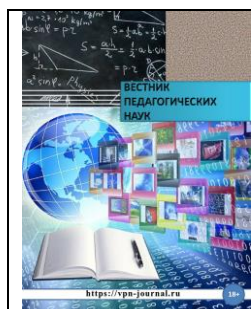
1. Gordeeva E.S., Chernyshova L.V. Aesthetic Perception in Art Education of Primary School Students. Pedagogy of Art. 2021. No. 4. P. 153 – 160.
2. Kirillina L.V. Monumental Policy of the State: Cultural Memory and Artistic Practices. Bulletin of Cultural Studies. 2020. No. 2. P. 3 – 12.
3. Shibanova N.V. Perception of Sculpture by Primary School Children: Possibilities of Art Education. Modern Pedagogical Education. 2022. No. 6. P. 4 – 10.
4. Kusova M.L., Yasinskikh L.V., Korotaeva E.V., Zuev P.V. Formation of Aesthetic Assessment of Works of Fine Art in Primary School Children Using Musical Material. Pedagogical Education in Russia. 2024. No. 4. P. 336 – 343.
5. Simbirtseva N.A., Kazantsev P.O. Methodology of Segment Analysis in Mastering a Cinematographic Text: Possibilities for Developing Artistic Thinking. Pedagogical Education in Russia. 2022. No. 4. P. 102 – 106.
6. Bao Bao Lusi, Rezer T.M. State Order for the Preservation of Professional Value Orientations and Traditions in the Pedagogical Systems of Russia and China. Pedagogical Education in Russia. 2025. No. 2. P. 16 – 26.

7. Vakhrusheva A.V., Kuvaldina E.A. Aesthetic education of primary school students by means of fine arts. Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2017. Vol. 29. P. 450 – 452.
8. Shelepova S.V. Fine art activity as a means of developing creative abilities of primary school students. Pedagogical perspective. 2023. No. 1 (9). P. 56 – 61.
9. Kozlov V.I. Moral education of primary school students in fine art lessons. Science and school. 2017. No. 5. P. 173 – 179.
10. Lupandina E.A. The role of fine art in the process of spiritual and moral education of children in primary education. Tavrisheskie Studii. Series: Cultural Studies. 2019. No. 18. P. 56 – 61.
11. Koshelenko D.A., Sheshukova E.I. Aesthetic education of primary school students by means of fine arts. Pedagogical Bulletin. 2022. No. 22. P. 48 – 50.

Информация об авторах

Хо Юаньцзюнь, Московский педагогический государственный университет (МПГУ) 674480540@qq.com

© Хо Юаньцзюнь, 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 371.32

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-59-65

¹ Шаломова Е.В., ¹ Кабаненко В.А.

¹ Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых

Клиповое мышление в образовательной среде: вызовы и возможности современного обучения

Аннотация: в статье авторы представили результаты изучения явления «клиповое мышление» и его влияния на восприятие учебного материала обучающимися, определили, что формирование клипового мышления у подрастающего поколения грозит проблемами не только в учёбе (при плохом восприятии материала и неумении концентрироваться на нём), но и окажет значительное воздействие на его деятельность во взрослой жизни и формирование самооценки. Изученные исследования российских и зарубежных учёных в области трактования такого современного феномена, как «клиповое мышление», позволили предложить некоторые способы дозированного использования элементов клипового восприятия школьниками учебной программы. Определены основные проявления клипового мышления: отсутствие длительной концентрации и визуальной фиксации внимания, фрагментарность, высокая скорость переключения внимания, и их отрицательное воздействие на способность учеников к критическому мышлению, что понижает эффективность традиционного метода обучения. Авторами разработаны рекомендации по адаптации педагогических подходов для современного образовательного процесса. В результате нашего исследования, мы пришли к выводу, что в педагогической деятельности следует гармонично совмещать два вида работы: цифровизированный подход и формат работы, направленный на развитие критического мышления обучающихся. Задача учителя –помочь ученику научиться грамотно воспринимать информацию и конструктивно подходить к способам обучения, не воспринимая его как игру. Преподавателям, в свою очередь, так же требуется обладать цифровой компетентностью и эффективно совмещать несколько видов педагогических технологий.

Ключевые слова: клиповое мышление, цифровая педагогика, концентрация внимания, методы обучения, критическое мышление, образовательный процесс

Для цитирования: Шаломова Е.В., Кабаненко В.А. Клиповое мышление в образовательной среде: вызовы и возможности современного обучения // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 59 – 65. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-59-65

Поступила в редакцию: 1 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 7 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Shalomova E.V., ¹ Kabanenko V.A.

¹ Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletov

Clip thinking in the educational environment: challenges and opportunities of modern learning

Abstract: in the article, the authors presented the results of studying the phenomenon of "clip thinking" and its influence on the perception of educational material by students, determined that the formation of clip thinking in the younger generation threatens with problems not only in study (with poor perception of the material and inability to concentrate on it), but also will have a significant impact on his activities in adulthood and the formation of self-esteem. The studied studies of Russian and foreign scientists in the field of determining such a modern phenomenon as "clip thinking" made it possible to propose some ways of dosed use of elements of clip perception by schoolchildren of the curriculum. The main manifestations of clip thinking are identified: the absence of pro-

longed concentration and visual fixation of attention, fragmentation, high speed of switching attention, and their negative impact on the attention and ability of critical thinking of students, which reduces the effectiveness of the traditional teaching method. The authors have developed recommendations for adapting pedagogical approaches for the modern educational process. As a result of our research, we came to the conclusion that in pedagogical activities two types of work should be harmoniously combined: a digitalized approach and a work format aimed at developing the critical thinking of children. The task of the teacher is to help the student learn to correctly perceive information and constructively approach learning methods without perceiving it as a game. Teachers, in turn, also need to have digital competence and effectively combine several types of pedagogical technologies.

Keywords: clip thinking, digital pedagogy, concentration, teaching methods, critical thinking, educational process

For citation: Shalomova E.V., Kabanenko V.A. Clip thinking in the educational environment: challenges and opportunities of modern learning. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 59 – 65. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-59-65

The article was submitted: December 1, 2025; Accepted after reviewing: January 7, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Научно-технический прогресс способствует развитию современных информационных технологий, используемых во всех сферах жизни общества, не является исключением и образовательный процесс. Но нужно понимать, что в образовательном процессе обучающиеся должны уметь сосредоточиться не только на восприятии учебного материала, но и на анализе и закреплении в памяти полученной информации.

В настоящее время образовательный процесс тесно переплетен с постоянными потоками информации, которые, в свою очередь, зависят от развития и распространенности цифровых технологий. Современная информационная тенденция привела к тому, что у учащихся сформировался новый способ восприятия информации, известный как «клиповое мышление» [7, 3]. Неограниченно пользуясь гаджетами, ученики привыкают воспринимать учебный материал как короткие ролики в социальных сетях, формируя у себя клиповое мышление, которое не позволяет воспринимать информацию целиком и не успевает зафиксировать её в памяти, в результате многочасовых занятий в памяти остаются обрывки материала, в лучшем случае.

Проблема клипового мышления учащихся настолько серьёзно волнует педагогов, что ею занимаются многие исследователи, например, Е.В. Русских отмечает, что во время быстрого развития цифровых возможностей, навыки чтения детей значительно снизились. Причину возникновения такой направленности развития современных детей она связывает с возникновением электронных устройств, которые, в первую очередь, воспринимаются молодым поколением как инструмент развлечений [6]. Исследователь Кубанцева Д.И. уверена, что в данный момент у молодых людей сформировались два основных типа чтения, каждый из которых, преследует свою цель: прагматическое чтение (исследование просторов интернета в поисках готового ответа на интересующий вопрос) и компенсаторное чтение (апеллирующее к развлечениям и проведению досуга) [5]. Детям с клиповым мышлением тяжелее сохранять концентрацию на уроке, они знакомятся с новой информацией выборочно, фрагментарно, поверхностно, преимущественно подпитывая интерес с помощью визуальных стимулов. Данный феномен является серьезным вызовом для традиционных методов преподавания, отличающихся линейностью, систематичностью и глубиной усвоения знаний [9]. По нашему мнению, навык клипового мышления у школьников необходимо как минимум модифицировать, чтобы научить их умению концентрировать своё внимание, критически оценивать поступающую информацию и анализировать полученные знания, поскольку, эффективное обучение в современных условиях требует стратегического сочетания методов, апеллирующих к клиповому восприятию, и методик, целенаправленно развивающих навыки глубокой концентрации и критического анализа.

Материалы и методы исследований

Для достижения поставленной цели исследования нами был применен комплекс методов:

1. Теоретический анализ литературы по проблеме исследования: были изучены и систематизированы научные работы отечественных и зарубежных авторов (Фрумин И.Д., Каптерев А.И., Carr N. и др.), посвященные клиповому мышлению, его психологическим основам и влиянию на когнитивные процессы;

2. Анализ эмпирических данных: в рамках исследования была проанализирована опытная работа Кабаненко В.А., Левицкой Л.В. [2], где применялась дополнительная сенсорная нагрузка (беззвучный видеоролик) для удержания внимания учащихся на этапе аудирования и, которая рассматривалась нами как пример адаптации метода клипового мышления к современным ученикам с особенностями внимания и восприятия информации.

Результаты и обсуждения

В результате проведенного исследования нами были определены:

1. Характеристики клипового мышления. Проанализировав научную литературу, мы пришли к выводу, что клиповое мышление негативно сказывается на внимании современных учеников, их возможности удерживать концентрацию на изучаемом предмете, а продолжительность первичной заинтересованности сокращается. При этом опора на визуальные компоненты урока актуализируется.

2. Влияние на когнитивные процессы. Установлено, что клиповое мышление приводит к преобладанию непроизвольного внимания над произвольным, способствует «горизонтальному» усвоению информации в ущерб глубине понимания и снижает мотивацию к занятиям с традиционными «длинными» образовательными форматами.

3. Эффективность адаптированных методов. Анализ данных исследования из работы Кабаненко В.А., Левицкой Л.В. показал, что в меру неусидчивости и невнимательности детей (особенно гипертимных) было необходимо предложить новый подход, который поддерживает внимание детей и, одновременно, не отвлекает их от прослушивания текста задания. Следует отметить, что аудирование является самым сложным видом работы на уроках иностранного языка. Для выполнения аудирования нужно обладать фонетической базой, грамматическими и лексическими знаниями. Такой вид работы особенно сложен детям, так как им не всегда удается сохранять спокойствие, контролировать волнение, и, как следствие, фиксировать свое внимание на прослушивании материала. В связи с волнением, неустойчивостью внимания они могут отвлечься на окно, соседа, сторонний объект, в результате чего они упускают последовательность повествования и качество выполненной работы заметно снижается.

В работе был предложен план действий по предотвращению данного сценария и минимизации последствий воздействия рассеянного внимания.

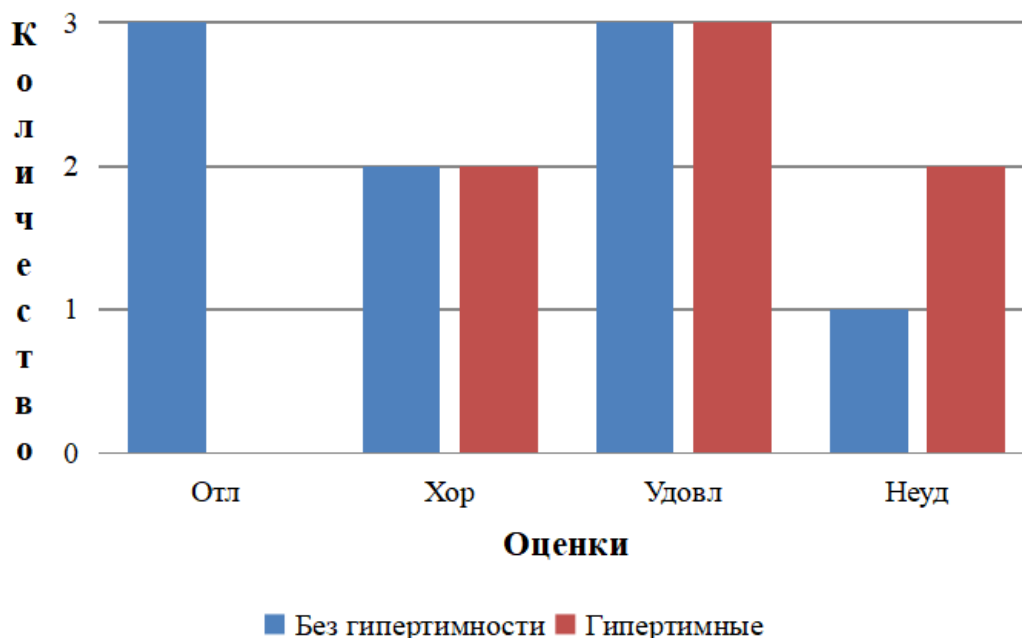


Рис. 1. Входные результаты традиционного подхода.
Fig. 1. Input results of the traditional approach.

Исходя из полученных результатов, был сделан вывод о том, что детям тяжело дается традиционная форма работы с аудированием. Большинство детей столкнулись с рядом проблем при выполнении заданий, а именно, из-за особенностей внимания они испытывали трудности с восприятием аудиотекста, часто отвлекались и теряли смысловую цепочку повествования.

В ходе работы было предложено применить осознанный отвлекающий фактор для достижения обратного эффекта – опорного зрительного якоря внимания (клипового метода). Так, детям во время воспроизведения аудиозаписи включается небольшой беззвучный видеоролик, тематика которого не связана с аудио заданием. Такое видео должно обладать динамичностью, плавной сменяемостью фона, пейзажа, обстановки, поддерживать визуальное внимание учеников. В настоящее время наблюдается активное применение беззвучных видеофрагментов для поддержания слухового внимания в иностранных развлекательных платформах Tik Tok, тенденция распространяется так же на все большее количество социальных сетей. В своих статьях иностранные авторы Lauren Moon и Jay Castello отмечают эффективность удержания внимания с помощью использования видеофрагментов известной многим игры Subway Surfers и описывают гипнотическое влияние таких видео, которые стимулируют восприятие смысловой нагрузки через слуховой канал [4]. Мы решили использовать явление «клипового мышления» в образовательной среде.

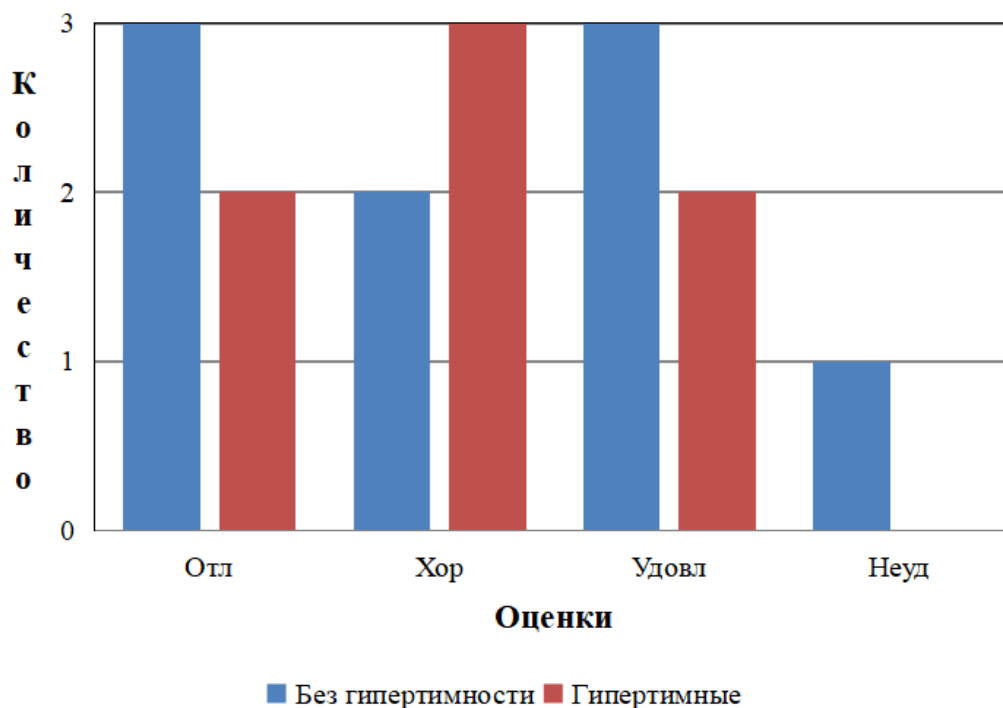


Рис. 2. Итоговые результаты применения сенсорной нагрузки.
Fig. 2. Final results of sensory load application.

Использование дополнительного визуального стимула (Subway Surfers) во время аудирования привело к улучшению результатов выполнения задания у детей с гипертимной акцентуацией характера, демонстрируя потенциальную эффективность подобных адаптаций. Средняя оценка в группе, выборка которой составила 16 человек, повысилась на 15% с 3,4 до 3,9 (средний балл). Важно отметить, что использование дополнительной сенсорной нагрузки оказалось наиболее эффективным для детей с низкой концентрацией внимания, которым тяжело следить за последовательностью повествования аудирования при удержании внимания на одном слуховом канале восприятия (средний балл вырос с 3 до 3,7). Применение немых видео без смысловой нагрузки задействовало оба канала восприятия – слуховой (основной) и зрительный (вспомогательный). Данный метод повысил эффективность и сосредоточенность детей с гипертимной акцентуацией характера, а главное не создал препятствий для детей без нее.

Полученные результаты подтверждают, что клиповое мышление формирует у учащихся когнитивный профиль, плохо совместимый с традиционной линейной системой, что требует от педагогов создания новых педагогических подходов.

Одним из путей адаптации является сознательное использование элементов, апеллирующих к клиповому восприятию, как в рассмотренном методе с дополнительной сенсорной нагрузкой [2]. Однако этот подход порождает этическую и методическую дилемму: чрезмерное использование визуальной поддержки внимания поощряет клиповое мышление учеников, что может усилить их зависимость от внешних раздражителей и еще больше ослабить способность к самостоятельной концентрации, потенциально тормозя развитие аналитического мышления [9]. Но феномен клипового мышления характеризуется высокой

скоростью переключения внимания и ориентацией на визуальные источники, а также, с точки зрения когнитивной психологии, может быть рассмотрен как механизм параллельной обработки информации [10, 11]. Поэтому, интеграция элементов, активирующих клиповое мышление должна носить строгий селективный и регламентированный характер. В качестве критерия допустимости выступает возможность использования неконкурирующих модальностей восприятия. В таком случае, стимуляция зрительного канала восприятия будет не препятствовать, а способствовать концентрации когнитивных ресурсов для решения поставленных образовательных задач. Использование динамичного видеоряда (например, геймплея «Subway Surfers») во время выполнения аудирования – является яркой иллюстрацией принципа неконкурирующих модальностей. В отличие от аудирования, развитие таких навыков, как: чтение, письмо и говорение требуют интегративной работы когнитивных функций, где зрительный канал и канал внутренней речи являются ведущими. Применение методики точечной (выборочной) стимуляции в этих случаях приведет к прямому когнитивному конфликту. Чтение и письмо требуют от ученика зрительно-аналитического восприятия. Подключение дополнительной зрительной нагрузки вызовет дефицит внимания, так как два источника информации: текст для анализа и видеоряд будут конкурировать за один канал восприятия – зрительный, что создаст, по нашему мнению, некомфортные условия для выполнения поставленной образовательной задачи, поскольку снизит глубину восприятия и качества аналитической обработки изучаемого материала. Монологическая и диалогическая речь требуют планирование высказывания, отбора необходимой лексики, продумывания грамматических структур, композиции. Внешний клиповый стимул в данном случае будет выполнять отвлекающую функцию, нарушая ход мыслей и мешая поддерживать концентрацию внимания на содержании повествования.

Однако, при сравнительном изучении двух явлений (клиповое мышление и гипертимная акцентуация характера) были выделены схожие проявления в образовательной среде (детям трудно удержать внимание, необходимы дополнительные стимуляторы, задания на анализ выполняются с трудом, оставляя предпочтение методу поверхностного изучения), что наталкивает нас на следующие предположения:

1) Клиповое мышление и гипертимная акцентуация характера имеют схожие проявления в образовательной сфере и могут быть взаимосвязаны в причинно-следственной цепи возникновения проблем с вниманием у детей. Так, известно, что число детей с гипертимной акцентуацией характера растет [1], что, возможно, связано с интенсивным процессом развития и распространения информационных цифровых инструментов.

2) Природа явлений абсолютно разнородна. Гипертимная акцентуация характера является конституциональной чертой характера, которая определяется генетически, особенностями нервной системы, воспитанием. Клиповое мышление – это функциональная, приобретенная модель мышления, сложившееся под воздействием внешних обстоятельств (информационной среды) отрывочное восприятие информации.

3) Клиповое мышление не создает гипертимный тип «из ничего», а лишь дополняет и усиливает проявления гипертимной акцентуации характера, и наоборот. Так, ребенок с предрасположенностью к гипертимности, попадая в цифровую среду, находит для своей активности идеальное «поле» (что подтверждает предположение из 1 пункта). Возникает новый поведенческий фенотип, когда клиповое мышление как технологический навык накладывается на любую, в том числе и гипертимную акцентуацию, создавая мощный синергетический эффект, который сложно разграничить.

Таким образом в результате исследования, нами было установлено, что педагогическая стратегия должна быть двойственной: с одной стороны, необходимо дозированно использовать цифровые инструменты (геймификация, интерактивные мероприятия с использованием электронной доски) для вовлечения и облегчения ввода ученика в учебный материал (где это уместно); с другой стороны, важно сознательно создавать «зоны глубины», это могут быть задания, требующие длительной сосредоточенности, такие как развитие критического мышления с использованием чтения, ведение дневников рефлексии, проектная деятельность, дебаты и анализ сложных кейсов [8]. Подобные практики призваны компенсировать негативные эффекты клипового мышления и развивать критическое и аналитическое мышление.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что клиповое мышление является объективной реальностью современного образования, требующей не противодействия, а грамотного учета и интеграции в педагогический процесс. Таким образом, использование элементов, эксплуатирующих клиповое восприятие, в обучении иностранному языку допустимо лишь в строго определенных методологических рамках. Его применение ограничивается ситуациями, когда дополнительная стимуляция сенсорной модальности выполняет сугубо стабилизирующую функцию, не вступая в конфликт с доминирующим каналом переработки учебной информации. Нарушение этого принципа, на наш взгляд, ведет не к

совершенствованию образовательной среды, а к дезорганизации когнитивной деятельности и препятствует формированию сложных речевых и аналитических навыков. Разработанные рекомендации, основанные на анализе теоретических источников и эмпирических данных, предлагают путь к созданию сбалансированной образовательной среды. Эта среда предполагает совмещение адаптации форматов подачи материала к особенностям восприятия «цифрового» поколения и, одновременно, целенаправленное развитие у учащихся навыков детального анализа информации. Ключевым условием успеха является повышение цифровой грамотности самих педагогов, которые должны не просто использовать технологии, но и понимать их психологическое воздействие, чтобы направлять, а не идти на поводу у когнитивных тенденций.

Список источников

1. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 274 с. (Высшее образование) // Образовательная платформа Юрайт. URL: <https://urait.ru/bcode/563691> (дата обращения: 11.12.2025).
2. Кабаненко В.А., Левицкая Л.В. Использование дополнительной сенсорной нагрузки для формирования умения аудирования на уроках иностранного языка при работе с детьми с гиперактивностью // На пути в педагогическую науку: сборник материалов студенческой научно-практической конференции. Владимир, 2025. С. 94 – 98
3. Каптерев А.И. Информатизация и клиповое мышление: социокультурные аспекты // Педагогика. 2015. № 5. С. 34 – 42.
4. Кастелло Дж. Контент TikTok не только для тех, у кого короткая продолжительность концентрации внимания // Polygon. URL: <https://www.polygon.com/23649389/tiktok-sludge-content-subway-surfers-attention-span-hasanabi/>.
5. Кубанцева Д.И. Клиповое мышление в контексте образовательного процесса // Проблемы современного образования. 2022. № 6. С. 70 – 79. DOI: 10.31862/2218-8711-2022-6-70-79.
6. Русских Е.В. Современное юношеское чтение и электронные ресурсы как способ приобщения к книге // Вестник брянского гос. университета. 2015. № 3 (26). С. 236 – 240.
7. Фрумин И.Д., Добрякова М.С. Что такое «клиповое мышление» и как ему противостоять в образовании? // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 7 – 17.
8. Шаломова Е.В., Лобачёв Р.А. Методы формирования критического мышления у студентов колледжей и вузов // Глобальный научный потенциал. СПб.: ТМБпринт. 2025. Т. 1. № 3 (168). С. 75 – 77.
9. Carr N. The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains. New York, NY: W.W. Norton & Company. 2011. 304 p.
10. Mayer R.E., Moreno R. Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning // Educational Psychologist. 2003. № 38 (1). P. 43 – 52.
11. Sweller J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning // Cognitive Science. 1988. № 12 (2). P. 257 – 285.

References

1. Zavadenko N.N. Hyperactivity and Attention Deficit in Childhood: A Textbook for Universities. 2nd Edition, Revised and Supplemented. Moscow: Yurait Publishing House, 2025. 274 p. (Higher Education). Yurait Educational Platform. URL: <https://urait.ru/bcode/563691> (accessed: 11.12.2025).
2. Kabanenko V.A., Levitskaya L.V. Using Additional Sensory Load to Develop Listening Skills in Foreign Language Lessons When Working with Children with Hyperactivity. Towards Pedagogical Science: A Collection of Materials from a Student Scientific and Practical Conference. Vladimir, 2025. P. 94 – 98.
3. Kapterev A.I. Informatization and Clip Thinking: Sociocultural Aspects. Pedagogy. 2015. No. 5. P. 34 – 42.
4. Castello J. TikTok Content Isn't Just for Those with Short Attention Spans. Polygon. URL: <https://www.polygon.com/23649389/tiktok-sludge-content-subway-surfers-attention-span-hasanabi/>.
5. Kubantseva D.I. Clip Thinking in the Context of the Educational Process. Problems of Modern Education. 2022. No. 6. P. 70 – 79. DOI: 10.31862/2218-8711-2022-6-70-79.
6. Russkikh E.V. Modern Youth Reading and Electronic Resources as a Way of Introducing Children to Books. Bulletin of the Bryansk State University. 2015. No. 3 (26). P. 236 – 240.
7. Frumin I.D. Dobryakova M.S. What is “clip thinking” and how to counter it in education? Issues of Education. 2019. No. 4. P. 7 – 17.
8. Shalomova E.V., Lobachev R.A. Methods for developing critical thinking in college and university students. Global scientific potential. St. Petersburg: TMBprint. 2025. Vol. 1. No. 3 (168). P. 75 – 77.

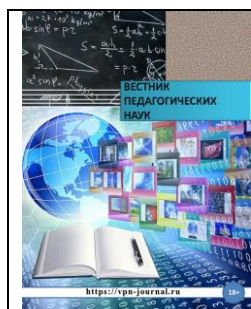
9. Carr N. The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains. New York, NY: W.W. Norton & Company. 2011. 304 p.
10. Mayer R.E., Moreno R. Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*. 2003. No. 38 (1). P. 43 – 52.
11. Sweller J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*. 1988. No. 12 (2). P. 257 – 285.

Информация об авторах

Шаломова Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков профессиональной коммуникации, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, shalomova2013@mail.ru

Кабаненко В.А., магистрант, Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, vlad.kabanenko.2002@mail.ru

© Шаломова Е.В., Кабаненко В.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 37.032

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-66-71

¹ Ермакова Е.В., ¹ Волков Е.С., ¹ Каташинская Л.И., ¹ Воронина Е.В., ¹ Воронин В.А.

¹ Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ

Развитие мышления при организации исследовательской деятельности учащихся

Аннотация: мышление всегда играло значительную роль в практической деятельности человека. В то же время, огромные социальные преобразования, происходящие в нашей стране, бурный научно-технический прогресс предъявляют все более высокие требования к обучению и воспитанию каждого человека, к его образованию и самообразованию, вообще к его психическому развитию. Современное российское общество переживает период в своём развитии, который выражается в борьбе духовных и материальных ценностей. Человек как часть общества естественно ощущает напряжение данного противоречия, испытывает противоречивость чувств и мыслей. В этом процессе согласования мышление играет важную роль. При помощи его человек разрешает противоречия, принимает решения и актуализирует их в своём бытии, тем самым меняя его. Следовательно, мышление как психологический процесс выступает на передний план наиболее актуальных вопросов обучения и воспитания.

Ключевые слова: развитие логического мышления, виды логического мышления, проблемное обучение, внеурочные занятия

Для цитирования: Ермакова Е.В., Волков Е.С., Каташинская Л.И., Воронина Е.В., Воронин В.А. Развитие мышления при организации исследовательской деятельности учащихся // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 66 – 71. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-66-71

Поступила в редакцию: 1 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 7 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Ermakova E.V., ¹ Volkov E.S., ¹ Katashinskaya L.I., ¹ Voronina E.V., ¹ Voronin V.A.

¹ Ishim Pedagogical Institute named after P.P. Ershov (branch) University of Tyumen

Developing students' thinking through research activities

Abstract: thinking has always played a significant role in human practical activity. At the same time, the enormous social transformations taking place in our country and the rapid scientific and technological progress are placing ever-increasing demands on the education and upbringing of every individual, as well as on their education and self-education, and on their overall mental development. Modern Russian society is going through a period of development characterized by a struggle between spiritual and material values. As a part of society, individuals naturally experience the tension of this contradiction and the conflicting emotions and thoughts that arise. In this process of coordination, thinking plays an important role. Through thinking, a person resolves contradictions, makes decisions, and actualizes them in their existence, thereby changing it. Consequently, thinking as a psychological process comes to the forefront of the most pressing issues in education and upbringing.

Keywords: development of logical thinking, types of logical thinking, problem-based learning, extracurricular activities

For citation: Ermakova E.V., Volkov E.S., Katashinskaya L.I., Voronina E.V., Voronin V.A. Developing students' thinking through research activities. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 66 – 71. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-66-71

The article was submitted: December 1, 2025; Accepted after reviewing: January 7, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

В последнее десятилетие изменились социальные требования общества к тем качествам, которые желательны для выпускников школы. Теперь это должен быть не столько хороший исполнитель, сколько активный, думающий, самостоятельный молодой человек, умеющий ориентироваться в быстро меняющемся потоке информации. Содержание и объем нужных знаний и навыков меняются очень быстро, поэтому правильнее делать ставку на строительство внутренних устоев, на которых держится личность. Мировоззренческие принципы, понимание целей своей жизни, способность к развитию, вкус к учению – вот то, что служит основой действий и поступков человека.

Любой человек на протяжении всей своей жизни сталкивается с различными ситуациями, которые требуют их обдуманного решения. Чтобы разобраться в этом, человеку нужно расширять свои знания об окружающей действительности, находить и открывать новые свойства, закономерности, взаимосвязи с тем, что его окружает. Как говорил Сальвадоре Мадди: «тем не менее, каждый человек что-то о себе думает. Но как он может убедиться в правильности своих мыслей. Наверное, он должен сравнить свое представление о себе с самим собой. Но человеку известно только его мысли, а не он сам по себе» [5, с. 4].

Материалы и методы исследований

Методика исследования базируется на анализе, синтезе и обобщении теоретических положений, эмпирических данных. Теоретической основой послужили психолого-педагогические и методические исследования, посвященные изучению понятий «логическое мышление», приемам, способам и формам развития логического мышления у учащихся.

В эмпирической части применялись такие методы, как: обобщение опыта, беседа, анкетирование, методы математической обработки данных. Исследование проводилось с подростками МАОУ СОШ № 1 г. Ишима Тюменской области.

Результаты и обсуждения

Мыслительный процесс направлен на достижение конкретной цели, которая определяется какой-либо задачей и условиями, в которых она поставлена. Различные причины мотивируют человека для размышлений. Моментом начала для процесса мышления является проблемная ситуация, когда возникает необходимость разобраться в чем-то. Удивление, сомнение, противоречие, вопрос или сама проблема – это то, с чего, как правило, начинается мыслительный процесс.

Понять проблему значит найти ее решение. Способность замечать проблемы – признак развитого мышления. Правильно поставленный вопрос является определенным знанием и пониманием. Уже само появление вопроса означает, что мыслительный процесс начинается и появляется зарождение понимания.

Процесс решения задачи – это следующий этап мышления, который может протекать по-разному. Способ решения зависит от ее типа. Самые простые задачи можно решить, опираясь на информацию, представленную непосредственно в самой ситуации. Для этого достаточно по-новому взглянуть на имеющиеся данные и переосмыслить их. Более сложные задачи требуют использования теоретических знаний, которые выходят за рамки конкретной ситуации. В этом случае мышление начинается с приблизительного определения области знаний, к которой относится задача. Затем происходит более детальный анализ этой области, уточняются знания, связанные с проблемой. Для решения задачи используются различные знания, которые применяются как методы или инструменты. Иногда эти знания представлены в виде правил, которые непосредственно используются для нахождения решения.

В конце мыслительного процесса формируется мысль, которая фиксирует решение проблемы. Затем это решение применяется на практике. Практика служит проверкой этого решения, выявляя его сильные и слабые стороны. Она также ставит новые задачи, требующие дальнейшего развития, уточнения, исправления или даже пересмотра первоначального решения. Все этапы мышления взаимосвязаны и влияют друг на друга.

Суть мыслительного процесса заключается в активном, волевом стремлении к достижению цели. Осознанная целенаправленность является основополагающей характеристикой мышления. Ход мысли формирует понимание задачи, которую необходимо решить. Это, по сути, сознательно регулируемая система интеллектуальных действий. В процессе мышления каждая мысль постоянно сопоставляется с целью, ра-

ди которой она возникла. Сознательное мышление неотделимо от самоконтроля, критики и проверки. Важным преимуществом сознательного мышления является возможность осознать и исправить собственные ошибки. Все мыслительные процессы основаны на обобщениях, которые выражаются в понятиях, функционирующих в комплексе с наглядными представлениями и речью. Наглядные компоненты, будь то образные представления, схемы или слова, активно участвуют в мыслительной деятельности. Понятийное мышление, будучи словесным, оперирует именно словами. Мышление охватывает как абстрактные, так и более конкретные образы-представления. И абстрактное значение слова, и наглядный образ способны передавать смысл и значение [10].

Учёные, такие как А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский и другие внесли огромный вклад в развитие психологии и по-своему определяли это понятие «мышление».

Уильям Джеймс определял мышление, как способность человека адаптироваться к среде для решения различных практических задач [2, с. 399].

В своих работах А.Н. Леонтьев давал такое определение понятию «мышление», как «процесс перехода от незнания к знанию» [4, с. 327].

«Мышление, – как подчеркивает А.В. Брушлинский, – это всегда искание и открытие существенно нового» [9, с. 8]. Согласно ему, мышление является высшим уровнем познания человека.

Мышление, – по мнению А.Г. Маклакова, – «это обобщенное и опосредованное познание окружающей действительности» [6, с. 266]. Автор выделяет два вида мышления: теоретическое и практическое. К первому виду он относит образное и понятийное, ко второму – наглядно-действенное и наглядно-образное мышление.

Определение мышления «У здорового смысла прекрасный нюх, но зато старчески тупые зубы» – такую характеристику понятию мышление дал один из исследователей К. Дункер. Действительно, ведь мышление не связано ни с интуицией, ни с жизненным опытом, которые являются основой «здорового смысла». Так что же такое мышление?

Прежде всего мышление – это познавательный процесс, представляющий собой зарождение новых знаний, которых не существовало ни в определенный момент времени у человека, ни в действительности, в целом. Также в процессе мышления у человека творчески преобразуются уже имеющиеся представления об окружающей его действительности.

Мышление нельзя считать отдельным от остальных, таких как внимание, воображение, восприятие, память, речь, процессов психики, потому что они обязательно связаны с мышлением, и оно, в свою очередь, определяет их уровень развития.

В психологии под мышлением понимают процесс познавательной деятельности индивида, который характеризуется обобщенным и опосредованным отражением действительности [1, с. 256].

Задачей мышления является установление межпредметных связей и отношений, что и определяет основу более глубокого познания бытия. Благодаря мышлению, человек воспринимает информацию не только с помощью органов чувств, но и в процессе осмысления ее в результате анализа, сравнения, обобщения.

Изучая процессы мышления, можно заранее определять ошибки при принятии определенных решений, проводить психологические экспертизы таких решений в разных сферах деятельности человека, для улучшения мыслительных способностей организовывать тренинги при принятии более эффективных решений и развития креативности, создавать инновационные технологии обучения.

Мышление человека представляет собой комплекс разнообразных мыслительных процессов, которые различаются по сложности и значению. Несомненно, что элементарное решение проблемы ребенком нельзя сравнить по своему значению с системой сложных мыслительных операций, которые применяет ученый в научном исследовании. Поэтому можно говорить о разных уровнях мышления, которые основываются на степени обобщения и глубиной проникновения от явлений к сущности. К таким уровням относятся практическое и теоретическое мышление. В свою очередь, теоретическое мышление подразделяют на понятийное и образное, а практическое – на наглядно-образное и наглядно-действенное (таблица 1).

Рассмотрим каждый вид мышления подробнее.

Используя теоретическое понятийное мышление при решении задачи, человек не опирается на уже изученные факты действительности, не стремится собрать новые данные опытным путем или с применением каких-либо практических действий. Вместо этого он пользуется уже готовыми, ранее полученными знаниями, размышляя над решением задачи с самого начала и до конца в своем воображении. Этот вид мышления характерен для теоретических научных исследований.

Таблица 1

Классификация основных видов мышления.

Table 1

Classification of the main types of thinking.

Основание классификации	Вид мышления	Содержание
По характеру решаемых задач	Теоретическое мышление	Направлено на познание или открытия какого-либо закона, правил или теории. Ориентировано на выявление общих закономерностей.
	Практическое мышление	Направлено на решение конкретных практических задач.
По способу решения	Понятийное мышление	Направлено на работу с уже изученными понятиями, символами и правилами. Позволяет анализировать, обобщать информацию, выстраивая умозаключения, без опоры на наглядность.
	Образное (наглядно-образное мышление)	Направлено на работу с картинками, представлениями и ощущениями. Позволяет понять проблему целиком и мысленно её решить, не прибегая к реальным действиям.
	Наглядно-действенное	Направлено на решение практической задачи через физическое взаимодействие с объектами.

В отличие от теоретического понятийного мышления теоретическое образное мышление направлено на постижение законов и правил, где в качестве основного инструмента при решении задачи применяются образы, а не готовые понятия, суждения и выводы. Эти образы могут быть извлечены из памяти или созданы воображением. В ходе размышлений над мыслительной задачей эти образы трансформируются таким образом, чтобы человек смог увидеть решение этой задачи через действия с ними. Этот вид мышления преобладает у людей творческих, чья работа связана с искусством, литературой и др. Создание периодической таблицы элементов Д.И. Менделеева является ярким примером такого мышления.

Главной задачей практического мышления является подготовка к реальным изменениям окружающей действительности, которая включает в себя определение цели, разработку подробного плана, проекта, схемы, в условиях ограничения по времени, что, в свою очередь, не позволяет проверить все выдвинутые гипотезы.

Наглядно-образное мышление основано на использовании представлений и образов, которые связаны с непосредственным наблюдением за окружающим миром. Все образы хранятся в кратковременной и оперативной памяти человека и непосредственно используются при решении задач, когда как при теоретическом образном мышлении они находятся в долговременной памяти. Такой вид мышления наиболее выражен у дошкольников и детей младшего школьного возраста. Также наглядно-образное мышление развито и у взрослых, чья деятельность связана с наблюдением за объектами своей деятельности без прямого контакта с ними, когда при решении задачи человеку необходимо анализировать, сравнивать, обобщать разные образы предметов, явлений, событий. Что, в свою очередь, позволяет всесторонне изучать объективную действительность. Для развития этого вида мышления в процессе обучения нужно использовать такие задания, в которых бы применялись образы разной степени абстракции, с их непосредственным изображением, а также с использованием схем и символов.

Особенностью наглядно-действенного мышления является непосредственное взаимодействие с предметами и их изменение в процессе практических действий с ними. Другими словами, сам процесс мышления является практической деятельностью по изменению реальных предметов. И для успешного решения задачи необходимо правильно выполнять действия с этими объектами. Такой вид мышления характерен для людей, результатом работы которых является создание материальных благ.

В конечном итоге, и теоретическое, и практическое мышление опираются на реальную действительность и находят свое применение на практике. Но, как правило, практическое мышление с самого начала ориентировано на решение конкретных задач, и результаты сразу же подтверждаются реальностью. Теоретическое же мышление проверяется опосредованно, его практическое значение становится очевидным лишь по завершению проделанной работы.

Любая деятельность может задействовать все вышеперечисленные виды мышления. Но, преобладание одного из видов мышления в этой деятельности определяется ее спецификой и конечным результатом,

что и является основным критерием для их разграничения [7]. Но, по своей сложности и требованиям к интеллектуальным и другим человеческим ресурсам, все виды мышления являются равнозначными.

Организация исследовательской деятельности – один из способов развить систему определенного уровня мышления, раскрыть способности учащихся [3]. При разработке содержания занятий по физике нами были использованы как традиционные, так и методы проблемного обучения, направленные на развитие мышления. Приведем пример занятия: по теме «Влияние давления на здоровье человека» (1 час)

Цель: расширить знания учащихся о влиянии разных видов давления на здоровье человека; развивать логические способности через решение задач и головоломок.

Оборудование: компьютер, интерактивная доска, блокноты, ручки.

Учащиеся делятся на три группы. Каждая группа составляет презентацию о влиянии на организм человека одного из видов давления (атмосферного, гидростатического, давления в газах). Выступление учащихся с презентациями.

Решение логических головоломок

Головоломка 1. Предположим, что Вы поднялись на высокую гору, где давление относительно уровня моря ниже, и у вас высокое давление. Что нужно сделать, чтобы снизить Ваше давление? (Ответ: спуститься с горы, так как у подножия горы давление ближе к атмосферному)

Головоломка 2. Предположим, что у Вас есть три приятеля – Иван, Петр, Владимир. Иван живет в доме, который построен на уровне моря. У Петра дом находится в горах на высоте 1500 метров. А Владимир плавает на подводной лодке на глубине 300 метров. У кого из них давление на организм приближена к норме? Обоснуйте свой ответ. (Ответ: Иван, так как он находится на уровне моря, на котором функции организма работают лучше всего.)

Головоломка 3. Мнения людей о «нормальном» давлении организма человека разделились. Одни считают, что высокое давление также, как и низкое очень вредно, другие – организм может приспособиться к разному давлению. Кто прав и почему? (Ответ: Все. Человеческий организм способен адаптироваться к различным изменениям давления (например, подводники, альпинисты).)

Это занятие расширяет кругозор учащихся, связывает теоретические знания физики с реальной жизнью и показывает значимость этих знаний для здоровья человека.

В исследуемом классе деятельность по развитию мышления организовывалась на различных этапах урока: при объяснении нового материала, закреплении, контроле знаний, проверке домашнего задания, на различных типах уроков и во внеурочной деятельности. Анализ результатов исследования показал, что таким образом организованная работа развивает логическое мышление, что приводит, в свою очередь, к повышению успеваемости; позволяет учащимся проявить себя в полной мере на таких занятиях.

Выводы

Таким образом, мышление расширяет границы познания, даёт возможность выйти за пределы непосредственного опыта ощущений и восприятия. Мышление даёт возможность знать и судить о том, что человек непосредственно не наблюдает, не воспринимает. Оно позволяет предвидеть наступление таких явлений, которые в данный момент не существуют. Мышление перерабатывает информацию, которая содержится в окружении и восприятии, а результаты мысленной работы проверяются и применяются на практике.

Приведенные виды заданий позволяют определить исследовательский потенциал учащегося при анализе данных. Если учащийся проводит анализ данных, владеет умениями осуществлять основные мыслительные операции, интерпретирует знаковую информацию в смысловую и наоборот, то он обладает достаточно высоким уровнем логического мышления на данном этапе обучения.

Список источников

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога: 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 526 с.
2. Уильям Д. Психология / перевод с англ. И. Лапшина, М. Гринвальд; вступит. статья А. Лызлова: Москва: РИПОЛ классик, 2020. 616 с.
3. Ермакова Е.В., Волков Е.С. Развитие логического мышления учащихся на внеурочных занятиях по физике с применением технологии проблемного обучения // Педагогическое образование. 2025. Т. 6. № 6. С. 260 – 266.
4. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для студентов вузов: Москва: Смысл, 2000. 508 с.
5. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ / пер. с англ.: Санкт-Петербург: Речь, 2002. 539 с.

6. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов: Санкт-Петербург: Питер, 2016. 583 с.
7. Павловская Н.Г., Байкадамов Д.В. Особенности логического мышления современных подростков // Педагогическая перспектива. 2021. № 2. С. 30 – 35.
8. Сообцокова А.Ю. Развитие логического мышления на уроках математики в 5–6-х классах // Молодой ученый. 2024. № 23 (522). С. 295 – 299.
9. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учебное пособие: Москва: Издательство Московского университета, 1984. 272 с.
10. Филимонова К.А. Логическое мышление и его операции // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XXVI Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и Просвещение, 2022. С. 101 – 103.

References

1. Antsupov A.Ya., Shipilov A.I. Conflictologist's Dictionary: 2nd ed. St. Petersburg: Piter, 2006. 526 p.
2. William D. Psychology. Translated from English by I. Lapshina, M. Greenwald; introduction by A. Lyzlov: Moscow: RIPOL classic, 2020. 616 p.
3. Ermakova E.V., Volkov E.S. Development of students' logical thinking in extracurricular physics classes using problem-based learning technology. Pedagogical education. 2025. Vol. 6. No. 6. P. 260 – 266.
4. Leontiev A.N. Lectures on General Psychology: a teaching aid for university students: Moscow: Smysl, 2000. 508 p.
5. Maddi S. Personality Theories: A Comparative Analysis. Translated from English: St. Petersburg: Rech, 2002. 539 p.
6. Maklakov A.G. General Psychology: A Textbook for Universities: St. Petersburg: Piter, 2016. 583 p.
7. Pavlovskaya N.G., Baikadamov D.V. Features of Logical Thinking of Modern Adolescents. Pedagogical Perspective. 2021. No. 2. P. 30 – 35.
8. Soobtsokova A.Yu. Development of Logical Thinking in Mathematics Lessons in Grades 5–6. Young Scientist. 2024. No. 23 (522). P. 295 – 299.
9. Tikhomirov O.K. Psychology of Thinking: A Textbook: Moscow: Moscow University Publishing House, 1984. 272 p.
10. Filimonova K.A. Logical Thinking and Its Operations. Modern Scientific Research: Current Issues, Achievements, and Innovations: A Collection of Articles from the XXVI International Scientific and Practical Conference. Penza: Science and Education, 2022. P. 101 – 103.

Информация об авторах

Ермакова Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физико-математических дисциплин и профессионально-технологического образования, Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Ишим, ermakowael@mail.ru

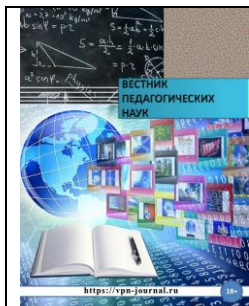
Волков Е.С., Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Ишим, evgenvolchok04@gmail.com

Каташинская Л.И., кандидат биологических наук, доцент, кафедра естественнонаучного образования и физической культуры, Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Ишим, k.i.katashinskaya@utmn.ru

Воронина Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии детства, Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Ишим, e.v.voronina@utmn.ru

Воронин В.А., Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Ишим

© Ермакова Е.В., Волков Е.С., Каташинская Л.И., Воронина Е.В., Воронин В.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 159.922.7

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-72-80

¹ Зубкова И.В.

¹ Московский педагогический государственный университет

Методы диагностики эмоционального благополучия младших школьников в объединении дополнительного образования

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема диагностики эмоционального благополучия младших школьников в условиях дополнительного образования. Обосновывается значимость создания благоприятной эмоциональной среды в детских объединениях для гармоничного развития личности ребенка. Представлен комплексный анализ теоретических подходов к понятию «эмоциональное благополучие» и его структурных компонентов. В основной части статьи подробно описан дизайн и результаты эмпирического исследования, направленного на изучение взаимосвязей между различными аспектами эмоциональной сферы младших школьников. В исследовании приняли участие контрольная и экспериментальная группы. Был использован комплекс из пяти психодиагностических методик: исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, шкала явной тревожности СМАС (адаптация А.М. Прихожан), методика оценки психологической атмосферы в коллективе А.Ф. Фидлера, тест эмоций Басса-Дарки в модификации Г.В. Резапкиной и методика «Специальная осведомленность: эмоции и чувства» Е.И. Изотовой. Проведен корреляционный анализ (с использованием t-критерия Стьюдента для оценки значимости коэффициентов) до и после проведения опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе. Результаты показали значимые взаимосвязи между уровнем тревожности, самооценкой, проявлениями агрессии и психологическим климатом в коллективе. Выявлено, что целенаправленная психолого-педагогическая работа в рамках объединения дополнительного образования способствует снижению негативных корреляций между тревожностью и самооценкой, а также укрепляет связь между позитивной атмосферой в группе и уровнем эмоционального развития детей. Сделаны выводы о необходимости и эффективности применения комплексного подхода к диагностике и развитию эмоционального благополучия младших школьников.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, младшие школьники, дополнительное образование, психодиагностика, самооценка, тревожность, агрессивность, психологическая атмосфера, эмоциональное развитие, корреляционный анализ

Для цитирования: Зубкова И.В. Методы диагностики эмоционального благополучия младших школьников в объединении дополнительного образования // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 72 – 80. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-72-80

Поступила в редакцию: 1 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 7 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Zubkova I.V.

¹ Moscow Pedagogical State University

Methods for assessing the emotional well-being of primary school students in a supplementary education association

Abstract: this article examines the pressing issue of assessing the emotional well-being of primary school students in a supplementary education setting. The importance of creating a favorable emotional environment in children's associations for the harmonious development of a child's personality is substantiated. A comprehensive analysis of theoretical approaches to the concept of "emotional well-being" and its structural components is presented. The main part of the article describes in detail the design and results of an empirical study aimed at examining the relationships between various aspects of the emotional sphere of primary school students. The study in-

volved a control and experimental group. A set of five psychodiagnostic methods was used: a self-esteem study using the Dembo-Rubinstein method modified by A.M. Prikhozhan, the CMAS manifest anxiety scale (adapted by A.M. Prikhozhan), and the A.F. Prikhozhan method for assessing the psychological atmosphere in a team. The Fidler test, the Bass-Darki emotion test modified by G.V. Rezapkina, and the "Special Awareness: Emotions and Feelings" method by E.I. Izotova were used. A correlation analysis (using Student's t-test to assess the significance of coefficients) was conducted before and after the experimental work in the experimental group. The results revealed significant relationships between anxiety levels, self-esteem, manifestations of aggression, and the psychological climate within the group. It was found that targeted psychological and pedagogical work within the framework of the additional education program helps reduce the negative correlations between anxiety and self-esteem, and strengthens the connection between a positive atmosphere in the group and the level of children's emotional development. Conclusions are drawn about the necessity and effectiveness of an integrated approach to the diagnosis and development of the emotional well-being of primary school students.

Keywords: emotional well-being, primary school students, additional education, psychodiagnostics, self-esteem, anxiety, aggressiveness, psychological atmosphere, emotional development, correlation analysis

For citation: Zubkova I.V. Methods for assessing the emotional well-being of primary school students in a supplementary education association. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 72 – 80. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-72-80

The article was submitted: December 1, 2025; Accepted after reviewing: January 7, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Проблема эмоционального благополучия подрастающего поколения в современном, динамично меняющемся мире приобретает особую актуальность. Младший школьный возраст является сенситивным периодом для формирования основ личностной структуры, развития эмоционально-волевой сферы и социальных компетенций. Эмоциональное благополучие, выступая в качестве интегрального показателя успешности психического развития ребенка, определяет его способность к адаптации в социуме, построению конструктивных отношений со сверстниками и взрослыми, а также влияет на познавательную активность и успешность в учебной деятельности [8, 11]. Именно в этот период закладываются основы самооценки, формируются механизмы эмоциональной регуляции и эмпатии [9].

Система дополнительного образования играет уникальную роль в процессе становления личности ребенка. В отличие от общеобразовательной школы, где деятельность строго регламентирована, объединения дополнительного образования предоставляют больше свободы для самовыражения, творческой реализации и неформального общения [4]. Такая среда обладает значительным потенциалом для создания условий, способствующих поддержанию и укреплению эмоционального благополучия детей. Занятия в кружках и секциях, основанные на добровольном выборе и интересе ребенка, могут стать эффективным ресурсом для снятия психоэмоционального напряжения, развития стрессоустойчивости и формирования позитивной Я-концепции [1]. Однако для реализации этого потенциала необходима целенаправленная работа педагогов и психологов, основанная на понимании эмоционального состояния и потребностей детей. Для этого требуется применение надежных и валидных методов диагностики эмоционального благополучия.

В научной литературе понятие «эмоциональное благополучие» рассматривается как комплексное, многокомпонентное образование. Л.В. Карапетян и Г.А. Глотова определяют его как устойчивое эмоционально-положительное самочувствие, основанное на внутреннем согласии и удовлетворенности ключевых потребностей личности [8]. И.П. Волков связывает благополучие школьников с успешностью их интеграции в образовательный процесс и коллектив [3]. Для младшего школьника эмоциональное благополучие неразрывно связано с ощущением психологической безопасности, принятия со стороны значимых взрослых и сверстников, а также с переживанием собственной успешности в значимой для него деятельности [7].

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных отдельным аспектам эмоциональной сферы младших школьников [12], проблема комплексной диагностики их эмоционального благополучия именно в условиях дополнительного образования остается недостаточно разработанной. Часто диагностика носит фрагментарный характер, не учитывая взаимосвязи между различными компонентами: самооценкой, уровнем тревожности, особенностями межличностных отношений в группе и степенью эмоциональной осведомленности. Поэтому возникла необходимость разработки и апробации комплекс-

ной диагностической программы, чтобы получить целостное представление об эмоциональном состоянии ребенка и определить направления для развивающей и коррекционной работы.

Целью исследования является теоретическое обоснование и эмпирическое изучение взаимосвязей между компонентами эмоционального благополучия младших школьников в условиях объединения дополнительного образования с помощью комплекса психодиагностических методик.

Материалы и методы исследований

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что существует статистически значимая взаимосвязь между самооценкой, уровнем тревожности, характером эмоциональных реакций и восприятием психологической атмосферы в коллективе у младших школьников. Предполагается также, что целенаправленное психолого-педагогическое воздействие в условиях дополнительного образования приведет к гармонизации этих связей: снижению корреляции между тревожностью и негативными эмоциональными проявлениями и усилению корреляции между позитивной атмосферой в группе и показателями эмоционального развития.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач был выбран комплекс из пяти взаимодополняющих методик:

- Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан поможет оценить уровень самооценки по таким значимым для младшего школьника параметрам, как ум, характер, авторитет, уверенность в себе и др. [7].

- Шкала явной тревожности для детей (CMAS) (адаптация А.М. Прихожан) предназначена для выявления уровня «свободной» тревожности, не связанной с конкретными ситуациями, а также имеет шкалу «лжи» для оценки социальной желательности ответов.

- Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А.Ф. Фидлеру) диагностирует субъективное восприятие ребенком межличностных отношений в группе по биполярным шкалам (например, «дружелюбие – враждебность», «согласие – несогласие»).

- Тест эмоций (тест Басса-Дарки в модификации Г.В. Резапкиной) направлен на диагностику различных форм агрессивных и враждебных реакций, таких как физическая и вербальная агрессия, раздражительность, обидчивость, чувство вины.

- Методика «Специальная осведомленность: эмоции и чувства» (Е.И. Изотова) оценивает уровень развития эмоциональной сферы, способность ребенка распознавать и называть эмоции, понимать их причины, а также проявлять эмпатию [9].

Совокупность данных методик покажет эмоциональное благополучие младших школьников, которое является необходимым условием для построения эффективной системы психолого-педагогической поддержки в учреждениях дополнительного образования [2, 5, 6]. Вовлечение родителей в образовательный процесс также является важным фактором, влияющим на эмоциональное состояние детей [10].

Результаты и обсуждения

Эмпирическое исследование проводилось на базе одного из учреждений дополнительного образования. В нем приняли участие две группы младших школьников (возраст 8-11 лет) по 30 человек в каждой: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ). Исследование состоит из трех этапов:

Констатирующий этап - первичная диагностика эмоционального благополучия в обеих группах с использованием вышеописанного комплекса методик.

Формирующий этап - реализация развивающей психолого-педагогической программы с детьми из экспериментальной группы. Программа была направлена на развитие эмоционального интеллекта, навыков саморегуляции, формирование адекватной самооценки и улучшение психологического климата в коллективе. В контрольной группе занятия проводились по стандартной программе объединения.

Контрольный этап - повторная диагностика в обеих группах для оценки динамики показателей и эффективности проведенной работы.

Для анализа взаимосвязей между показателями применен корреляционный анализ с использованием t-критерия Стьюдента для оценки статистической значимости полученных коэффициентов корреляции. Рассмотрим полученные результаты подробно.

Далее проведен анализ взаимосвязей между эмоциональными реакциями и тревожностью. В таблице 1 представлены результаты корреляционного анализа между показателями агрессивных и враждебных реакций (методика Басса-Дарки) и уровнем тревожности (методика CMAS) в экспериментальной группе до и после формирующего этапа.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа между показателями эмоций и уровнем явной тревожности у детей экспериментальной группы.

Table 1

Results of the correlation analysis between emotion indicators and the level of obvious anxiety in children in the experimental group.

	Социальная желательность (до)	Тревожность (до)	Социальная желательность (после)	Тревожность (после)
Физическая агрессия (Ф)	0,87	2,15	0,32	1,12
уровень значимости	$p < 0,386$	$p < 0,034$	$p < 0,749$	$p < 0,265$
Косвенная агрессия (К)	1,54	1,88	0,95	0,78
уровень значимости	$p < 0,127$	$p < 0,063$	$p < 0,345$	$p < 0,438$
Раздражительность (Р)	2,05	2,51	1,18	1,59
уровень значимости	$p < 0,043$	$p < 0,014$	$p < 0,241$	$p < 0,115$
Негативизм (Н)	-0,56	0,92	-0,12	0,45
уровень значимости	$p < 0,576$	$p < 0,359$	$p < 0,905$	$p < 0,653$
Обидчивость (О)	1,21	1,65	0,68	1,01
уровень значимости	$p < 0,229$	$p < 0,102$	$p < 0,498$	$p < 0,315$
Подозрительность (П)	-0,19	0,59	-0,75	0,21
уровень значимости	$p < 0,849$	$p < 0,556$	$p < 0,454$	$p < 0,835$
Вербальная агрессия (В)	0,35	1,18	-0,05	0,85
уровень значимости	$p < 0,727$	$p < 0,241$	$p < 0,963$	$p < 0,397$
Чувство вины (Ч)	-1,82	-0,31	-1,28	-0,92
уровень значимости	$p < 0,072$	$p < 0,759$	$p < 0,204$	$p < 0,361$

Как видно из таблицы, на констатирующем этапе у детей экспериментальной группы были выявлены статистически значимые положительные корреляции между общим уровнем тревожности и такими проявлениями, как физическая агрессия ($t=2,15$; $p<0,034$) и раздражительность ($t=2,51$; $p<0,014$). Полученные данные свидетельствуют о том, что дети с высоким уровнем тревожности были более склонны к проявлению вспыльчивости и использованию физической силы в конфликтных ситуациях. Тревожность, вероятно, выступала как внутреннее напряжение, которое находило выход в агрессивном поведении.

После проведения формирующей работы ситуация кардинально изменилась. Повторная диагностика показала, что все корреляции между тревожностью и шкалами методики Басса-Дарки стали статистически незначимыми. Например, для физической агрессии значение t -критерия снизилось до 1,12 ($p>0,05$), а для раздражительности – до 1,59 ($p>0,05$) и является важным позитивным результатом, указывающим на то, что в ходе развивающей программы дети научились конструктивным способам совладания с тревогой, и она перестала быть прямым триггером для агрессивных реакций.

Анализ взаимосвязи между самооценкой и тревожностью в экспериментальной группе представлен в таблице 2.

На начальном этапе исследования была выявлена сильная и устойчивая отрицательная корреляция между уровнем тревожности и большинством параметров самооценки. Наиболее тесные связи наблюдались с уверенностью в себе ($t=-0,61$; $p<0,01$), характером ($t=-0,52$; $p<0,01$) и внешностью ($t=-0,50$; $p<0,01$), подтверждая, что высокая тревожность напрямую связана с низкой самооценкой [7]. Ребенок, который высоко себя не ценит, постоянно ожидает негативной оценки со стороны окружающих, что и порождает тревогу.

После формирующего этапа отрицательные корреляции между тревожностью и самооценкой сохранились, но их выраженность заметно ослабла. Особенно показательным является исчезновение статистически значимой связи между тревожностью и таким важным для социального взаимодействия параметром, как «авторитет у сверстников» ($t=-0,20$; $p>0,05$). Такое результат говорит о том, что дети стали чувствовать себя уверенно в коллективе, и их социальный статус перестал быть источником сильных переживаний. Хотя общая связь тревожности и самооценки осталась, ее ослабление свидетельствует о позитивной динамике в сторону большей гармонизации личности.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа между показателями самооценки и уровнем явной тревожности у детей для экспериментальной группы.

Table 2

Results of the correlation analysis between self-esteem indicators and the level of explicit anxiety in children for the experimental group.

Показатели самооценки (Дембо-Рубинштейн)	Социальная желательность (до)	Тревожность (до)	Социальная желательность (после)	Тревожность (после)
Ум, способности	0,38	-0,45	0,11	-0,32
уровень значимости	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p > 0,05$	$p < 0,05$
Характер	0,41	-0,52	0,09	-0,38
уровень значимости	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p > 0,05$	$p < 0,01$
Авторитет у сверстников	0,29	-0,35	0,15	-0,20
уровень значимости	$p < 0,05$	$p < 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,05$
Умение многое делать своими руками, умелые руки	0,18	-0,22	0,05	-0,10
уровень значимости	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,05$
Внешность	0,44	-0,50	0,12	-0,40
уровень значимости	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p > 0,05$	$p < 0,01$
Уверенность в себе	0,55	-0,61	0,25	-0,45
уровень значимости	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,05$	$p < 0,01$

Для подтверждения того, что выявленные изменения в экспериментальной группе были обусловлены именно развивающей программой, а не другими факторами (например, естественным взрослением), проведен анализ данных между показателями эмоций по методике Басса-Дарки и уровнем явной тревожности у детей (CMAS) в контрольной группе (таблица 3).

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа между показателями эмоций по и уровнем явной тревожности у детей в контрольной группе.

Table 3

Results of the correlation analysis between emotion indicators and the level of explicit anxiety in children in the control group.

	Социальная желательность (до)	Тревожность (до)	Социальная желательность (после)	Тревожность (после)
Физическая агрессия (Ф)	0,55	1,85	0,72	1,98
уровень значимости	$p < 0,584$	$p < 0,068$	$p < 0,474$	$p < 0,051$
Косвенная агрессия (К)	1,28	1,52	1,45	1,68
уровень значимости	$p < 0,204$	$p < 0,132$	$p < 0,151$	$p < 0,097$
Раздражительность (Р)	1,80	2,10	1,95	2,25
уровень значимости	$p < 0,076$	$p < 0,039$	$p < 0,054$	$p < 0,028$
Негативизм (Н)	-0,23	0,68	0,05	0,81
уровень значимости	$p < 0,819$	$p < 0,499$	$p < 0,958$	$p < 0,420$
Обидчивость (О)	0,95	1,35	1,12	1,48
уровень значимости	$p < 0,344$	$p < 0,181$	$p < 0,266$	$p < 0,143$
Подозрительность (П)	-0,58	0,32	-0,35	0,55
уровень значимости	$p < 0,564$	$p < 0,749$	$p < 0,728$	$p < 0,584$
Вербальная агрессия (В)	0,12	0,98	0,28	1,15
уровень значимости	$p < 0,907$	$p < 0,329$	$p < 0,781$	$p < 0,253$
Чувство вины (Ч)	-1,50	-0,65	-1,65	-0,88
уровень значимости	$p < 0,137$	$p < 0,518$	$p < 0,103$	$p < 0,381$

Анализ данных контрольной группы показал стабильность корреляционных связей на протяжении всего периода исследования. Как в начале, так и в конце эксперимента, наблюдалась статистически значимая положительная связь между тревожностью и раздражительностью ($t=2,10$; $p<0,039$ в начале и $t=2,25$; $p<0,028$ в конце). Отсутствие позитивных изменений, аналогичных тем, что произошли в экспериментальной группе, подтверждает эффективность реализованной развивающей программы.

Как видим, эмоциональное благополучие в коллективе является взаимосвязью между субъективным восприятием ребенком атмосферы в группе и уровнем его собственного эмоционального развития. В таблицах 4 и 5 представлены результаты корреляционного анализа между показателями методики Фидлера (атмосфера в коллективе) и методики Изотовой (эмоциональная осведомленность) для экспериментальной и контрольной групп соответственно.

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа атмосферы в коллективе и эмоциями в экспериментальной группе.

Table 4

Results of the correlation analysis between the atmosphere in the team and emotions in the experimental group.

	Содержание эмоций (до)	Выражение эмоций (до)	Причины эмоц. переживаний (до)	Эмпатия (до)	Содержание эмоций (после)	Выражение эмоций (после)	Причины эмоц. переживаний (после)	Эмпатия (после)
Дружелюбие	2,35	1,88	1,52	2,81	3,92	3,25	2,78	4,55
уровень значимости	$p<0,021$	$p<0,063$	$p<0,132$	$p<0,006$	$p<0,001$	$p<0,001$	$p<0,007$	$p<0,001$
Враждебность	-1,98	-1,55	-1,21	-2,48	-3,58	-2,95	-2,31	-4,18
уровень значимости	$p<0,051$	$p<0,124$	$p<0,229$	$p<0,015$	$p<0,001$	$p<0,004$	$p<0,023$	$p<0,001$
Удовлетворенность	2,58	2,01	1,65	3,05	4,15	3,48	2,98	4,78
уровень значимости	$p<0,011$	$p<0,047$	$p<0,102$	$p<0,003$	$p<0,001$	$p<0,001$	$p<0,004$	$p<0,001$
Теплота	2,45	1,95	1,58	2,92	4,05	3,38	2,88	4,65
уровень значимости	$p<0,016$	$p<0,054$	$p<0,117$	$p<0,004$	$p<0,001$	$p<0,001$	$p<0,005$	$p<0,001$
Увлеченность	2,88	2,21	1,80	3,35	4,52	3,88	3,28	5,05
уровень значимости	$p<0,005$	$p<0,030$	$p<0,076$	$p<0,001$	$p<0,001$	$p<0,001$	$p<0,001$	$p<0,001$
Успешность	2,68	2,12	1,78	3,32	4,45	3,82	3,25	5,02
уровень значимости	$p<0,009$	$p<0,037$	$p<0,079$	$p<0,001$	$p<0,001$	$p<0,001$	$p<0,001$	$p<0,001$

(Примечание: в таблице для краткости приведены только некоторые полярные шкалы методики Фидлера)

Данные таблицы 4 демонстрируют один из наиболее основных результатов исследования. На констатирующем этапе уже наблюдались логичные связи: позитивные характеристики атмосферы в коллективе («дружелюбие», «удовлетворенность», «увлеченность») положительно коррелировали с показателями эмоционального развития детей, особенно с уровнем эмпатии и пониманием содержания эмоций. В то же время, негативные характеристики («враждебность») имели отрицательную корреляцию.

Однако после формирующего этапа эти связи многократно усилились. Значения t -критерия выросли в 1.5-2 раза, а уровни значимости достигли высочайших значений ($p<0,001$). Например, корреляция между восприятием дружелюбия в группе и уровнем эмпатии возросла с $t=2,81$ до $t=4,55$. Итак, в результате целенаправленной работы по улучшению климата в коллективе и развитию эмоциональной сферы у детей сформировалась тесная взаимозависимость: чем лучше ребенок себя чувствовал в группе, тем активнее развивались его эмпатия и эмоциональный интеллект, и наоборот – чем лучше он понимал свои и чужие чувства, тем позитивнее он оценивал атмосферу в коллективе.

Таблица 5

Результаты корреляционного анализа атмосферы в коллективе и эмоциями в контрольной группе.

Table 5

Results of the correlation analysis between the atmosphere in the team and emotions in the control group.

	Содержание эмоций (до)	Выражение эмоций (до)	Причины эмоц. переживаний (до)	Эмпатия (до)	Содержание эмоций (после)	Выражение эмоций (после)	Причины эмоц. переживаний (после)	Эмпатия (после)
Дружелюбие	1,85	1,42	1,10	2,10	1,95	1,55	1,25	2,25
уровень значимости	$p < 0,068$	$p < 0,159$	$p < 0,274$	$p < 0,039$	$p < 0,054$	$p < 0,124$	$p < 0,214$	$p < 0,027$
Враждебность	-1,52	-1,18	-0,85	-1,78	-1,65	-1,32	-1,00	-1,92
уровень значимости	$p < 0,132$	$p < 0,241$	$p < 0,397$	$p < 0,079$	$p < 0,102$	$p < 0,190$	$p < 0,320$	$p < 0,058$
Удовлетворенность	1,98	1,55	1,21	2,25	2,10	1,70	1,35	2,40
уровень значимости	$p < 0,051$	$p < 0,124$	$p < 0,229$	$p < 0,027$	$p < 0,039$	$p < 0,093$	$p < 0,181$	$p < 0,018$
Теплота	1,92	1,48	1,15	2,18	2,05	1,62	1,30	2,32
уровень значимости	$p < 0,058$	$p < 0,143$	$p < 0,253$	$p < 0,032$	$p < 0,043$	$p < 0,108$	$p < 0,197$	$p < 0,023$
Увлеченность	2,38	1,88	1,55	2,65	2,50	2,00	1,65	2,80
уровень значимости	$p < 0,019$	$p < 0,063$	$p < 0,124$	$p < 0,009$	$p < 0,014$	$p < 0,049$	$p < 0,102$	$p < 0,006$
Успешность	2,32	1,88	1,52	2,62	2,45	2,01	1,68	2,78
уровень значимости	$p < 0,022$	$p < 0,063$	$p < 0,132$	$p < 0,010$	$p < 0,016$	$p < 0,047$	$p < 0,096$	$p < 0,007$

(Примечание: в таблице для краткости приведены только некоторые полярные шкалы методики Фидлера)

В контрольной группе (таблица 5) значительных изменений в структуре корреляционных связей не произошло. Значения t-критериев остались примерно на том же уровне, что и при первичном замере и, еще раз доказывает, что резкое усиление взаимосвязей в экспериментальной группе является прямым следствием проведенной психолого-педагогической работы.

Выводы

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу и помогло сделать ряд важных выводов.

1. Эмоциональное благополучие младшего школьника основано на самооценке, тревожности, эмоциональной реакции, восприятию социального окружения, которые находятся в тесной взаимосвязи.

2. Выявлена и эмпирически подтверждена структура взаимосвязей, лежащая в основе эмоционального (не)благополучия: высокая тревожность у младших школьников сопряжена с низкой самооценкой по личностным параметрам и является предиктором таких деструктивных эмоциональных реакций, как раздражительность и физическая агрессия.

3. Доказана роль психологической атмосферы в коллективе: субъективное восприятие ребенком группы как дружелюбной, теплой, принимающей и успешной тесно связано с уровнем его эмоционального развития – способностью понимать эмоции, сопереживать и осознавать причины эмоциональных состояний.

4. Показана эффективность комплексного диагностического подхода. Использование пяти методик помогло получить итоговый результат эмоциональной сферы детей и проследить не только динамику отдельных показателей, но и, что более важно, изменение структуры их взаимосвязей личностных изменений.

5. Эмпирически обоснована возможность целенаправленного воздействия на эмоциональное благополучие детей в условиях дополнительного образования. Результаты формирующего эксперимента показали, что специально организованная психолого-педагогическая работа способствует гармонизации эмоци-

ональной сферы (снижению тревожности, повышению самооценки, развитию конструктивных способов выражения эмоций и улучшению социально-психологического климата). Основным результатом стало не просто снижение негативных показателей, а «разрыв» патологических связей (например, между тревогой и агрессией) и укрепление конструктивных связей (между позитивной атмосферой и эмпатией).

Практическая значимость исследования заключается в том, что представленный комплекс диагностических методик может быть использован педагогами-психологами и педагогами дополнительного образования для проведения мониторинга эмоционального благополучия детских коллективов. Полученные данные о структуре взаимосвязей могут лечь в основу разработки и совершенствования развивающих и профилактических программ, направленных на создание благоприятной для развития личности образовательной среды. Результаты подчеркивают, что работа с эмоциональным благополучием должна содержать как индивидуальное воздействие на ребенка (его самооценку, тревожность), так и работу со всей группой по созданию поддерживающей и принимающей атмосферы.

Список источников

1. Безбородова Л.А., Безбородова М.А. Эмоциональная стрессоустойчивость младших школьников в условиях досуговой деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 4. 24 с.
2. Вдовина В.Р., Евдокимова Е.В. Психолого-педагогическая поддержка взрослых и детей в современных условиях // Психология личностного взаимодействия в современном обществе: семейные традиции и инновации: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Армавир, 12 апреля 2024 года. Чебоксары: Издательский дом «Среда». 2024. С. 130 – 133.
3. Волков И.П. Благополучие школьников. Цель одна – дорог много: Проектирование процессов обучения. М., Просвещение. 1990. 159 с.
4. Золотарева А.В. Дополнительное образование детей: Теория и методика социально-педагогической деятельности. Ярославль: Академия развития, 2004. 304 с.
5. Зубкова И.В. Диагностика эмоционального благополучия младших школьников в объединении дополнительного образования // Современное профессиональное образование. 2025. № 6. С. 151 – 156.
6. Зубкова И.В. Диагностика эмоционального благополучия младших школьников в системе дополнительного образования // Молодежь и наука: шаг к успеху: материалы 8-й Всероссийской научной конференции перспективных разработок молодых ученых. Курск. 2025. С. 371 – 375.
7. Кадырмаева Р.Р., Павлова О.С. Взаимосвязь эмоционального благополучия с самооценкой младших школьников // Социальная психология: вопросы теории и практики: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти М.Ю. Кондратьева. Москва. 2020. С. 259 – 261.
8. Карапетян Л.В., Глотова Г.А. Эмоционально-личностное благополучие. Екатеринбург: Уральский институт ГПС МЧС России. 2017. 211 с.
9. Кошелева А.Д., Перегуда В.И., Шаграева О.А. Эмоциональное развитие дошкольников: образовательное пособие. Москва: Academia. 2003. 166 с.
10. Кротова С.Н., Григорьева Л.В., Фатьянова О.Н., Рожина А.В. Особенности внедрения психолого-педагогической модели вовлечения родителей в образовательный процесс МБДОУ как условие реализации задач ФГОС ДО // Молодой ученый. 2024. № 2 (501). С. 339 – 341.
11. Серякова С.Б., Зубкова И.В. Психолого-педагогические особенности младших школьников // Глобальный научный потенциал. 2024. № 12 (165). Т. 2. С. 44 – 48.

References

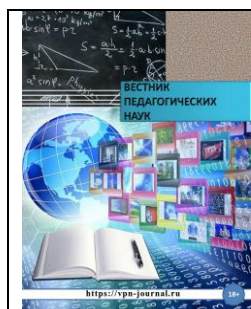
1. Bezborodova L.A., Bezborodova M.A. Emotional stress resistance of primary school students in the context of leisure activities. World of Science. Pedagogy and Psychology. 2023. Vol. 11. No. 4. 24 p.
2. Vdovina V.R., Evdokimova E.V. Psychological and pedagogical support for adults and children in modern conditions. Psychology of personal interaction in modern society: family traditions and innovations: collection of materials from the III All-Russian scientific and practical conference with international participation, Armavir, April 12, 2024. Cheboksary: Publishing house "Sreda". 2024. P. 130 – 133.
3. Volkov I.P. Well-being of schoolchildren. One goal - many roads: Design of learning processes. M., Prosveshchenie. 1990. 159 p.
4. Zolotareva A.V. Supplementary Education of Children: Theory and Methods of Social and Pedagogical Activity. Yaroslavl: Development Academy, 2004. 304 p.

5. Zubkova I.V. Diagnostics of Emotional Well-Being of Primary School Students in the Supplementary Education Association. *Modern Professional Education*. 2025. No. 6. P. 151 – 156.
6. Zubkova I.V. Diagnostics of Emotional Well-Being of Primary School Students in the Supplementary Education System. *Youth and Science: A Step to Success: Proceedings of the 8th All-Russian Scientific Conference of Promising Developments of Young Scientists*. Kursk. 2025. P. 371 – 375.
7. Kadyrmaeva R.R., Pavlova O.S. The Relationship between Emotional Well-Being and Self-Esteem in Primary School Children. *Social Psychology: Theory and Practice: Proceedings of the V All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation in Memory of M.Yu. Kondratiev*. Moscow. 2020. P. 259 – 261.
8. Karapetyan L.V., Glotova G.A. *Emotional and Personal Well-Being*. Yekaterinburg: Ural Institute of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia. 2017. 211 p.
9. Kosheleva A.D., Pereguda V.I., Shagraeva O.A. *Emotional Development of Preschoolers: An Educational Handbook*. Moscow: Academia. 2003. 166 p.
10. Krotova S.N., Grigorieva L.V., Fatyanova O.N., Rozhina A.V. Features of the implementation of the psychological and pedagogical model of parental involvement in the educational process of the MBDOU as a condition for the implementation of the objectives of the Federal State Educational Standard of Preschool Education. *Young scientist*. 2024. No. 2 (501). P. 339 – 341.
11. Seryakova S.B., Zubkova I.V. Psychological and pedagogical characteristics of primary school students. *Global scientific potential*. 2024. No. 12 (165). Vol. 2. P. 44 – 48.

Информация об авторах

Зубкова И.В., соискатель на ученую степень кандидата пед наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

© Зубкова И.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням обучения) (педагогические науки)

УДК 37.012.3

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-81-86

¹ Лю Мэн

¹ Московский педагогический государственный университет

Реализация педагогической технологии освоения творчества китайских композиторов студентами-хормейстерами: педагогический эксперимент

Аннотация: в статье раскрывается специфика педагогического эксперимента, направленного на апробацию педагогической технологии освоения творчества китайских композиторов студентами-хормейстерами в вузе. Данная технология была создана автором статьи в результате исследования системы обучения хормейстеров в вузах Китая и России, учета своеобразия музыкального искусства Поднебесной. Подготовка студентов-хормейстеров в Китае ориентирована на изучение: 1) европейской и российской музыкальной культуры; 2) китайского национального наследия (народное творчество регионов, ритуальная музыка, революционные гимны и др.); 3) хоровых сочинений китайских и зарубежных композиторов; 4) современных композиционных приемов [9]. Актуальность проведенного экспериментального исследования определяется необходимостью выявления целесообразности применения в китайском вузе разработанной технологии. В статье рассматриваются задачи педагогического эксперимента, представлены его этапы, подведены итоги, свидетельствующие о результативности данной педагогической технологии.

Ключевые слова: педагогическая технология, хормейстерская подготовка, педагогический эксперимент, китайские композиторы, музыкальная интерпретация, культурная интеграция

Для цитирования: Лю Мэн. Реализация педагогической технологии освоения творчества китайских композиторов студентами-хормейстерами: педагогический эксперимент // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 81 – 86. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-81-86

Поступила в редакцию: 1 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 7 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Liu Meng

¹ Moscow Pedagogical State University

Implementation of the pedagogical technology of mastering the creativity of Chinese composers by choral conductors: pedagogical experiment

Abstract: the article reveals the specifics of a pedagogical experiment aimed at testing the pedagogical technology of mastering the works of Chinese composers by choirmasters at a university. This technology was developed by the author of the article as a result of research into the training systems for choirmasters in higher education institutions in China and Russia, taking into account the unique characteristics of the musical art of the Celestial Empire. The training of student choirmasters in China is oriented towards the study: 1) European and Russian musical culture; 2) Chinese national heritage (folklore traditions of the regions, temple music, revolutionary hymns, etc.); 3) choral compositions by Chinese and foreign composers; 4) modern compositional techniques [9]. The relevance of the conducted experimental research is determined by the need to identify the feasibility of applying the developed technology in a Chinese university. The article discusses the objectives of the pedagogical experiment, presents its stages, and summarizes the results, which demonstrate the effectiveness of the given technology.

Keywords: pedagogical technology, choral conductor training, pedagogical experiment, Chinese composers, musical interpretation, cultural integration

For citation: Liu Meng. Implementation of the pedagogical technology of mastering the creativity of Chinese composers by choral conductors: pedagogical experiment. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 81 – 86. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-81-86

The article was submitted: December 1, 2025; Accepted after reviewing: January 7, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Хормейстерская подготовка в Китае представляет собой уникальный синтез мировых образовательных тенденций и национальной педагогической специфики. Большое значение в этом процессе имеет освоение самобытного искусства Поднебесной студентами-хормейстерами. В основе настоящего исследования лежат труды китайских и российских исследователей, известных педагогов-дирижеров, посвященные хоровому искусству (Безбородова Л.А., Живов В.Л., Дмитриевский Г.А., Мусин И.А., Птица К.Б., Соколов В.Г., Ван Юйхэ, Ма Гешун, Тянь Сяобао, У Сянсян, Хуан Сюань и др.), творчеству композиторов Поднебесной (Ван Юйхэ, Ли Шиюань, Цзо Чженьгуань, Ян Цзунбао и др.).

На основе исследования специальных источников, опыта хормейстерской работы китайских и российских ученых была спроектирована педагогическая технология, включающая совокупность взаимосвязанных педагогических условий, опирающихся на междисциплинарный подход к процессу подготовки студентов-хормейстеров: 1) изучение музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин, развитие аналитических способностей, позволяющих делать исполнительский и художественно-творческий анализ хоровых сочинений; 2) освоение хорового репертуара, отличающегося жанровым и стилевым разнообразием, включающего сочинения китайских и зарубежных композиторов; 3) овладение технологией дирижирования, техникой вокала, фортепиано; 4) становление индивидуального стиля исполнительства, навыков художественной трактовки хоровых сочинений [см. 3].

Настоящее экспериментальное исследование направлено на выявление продуктивности подготовленной педагогической технологии, определение целесообразности ее применения в практической подготовке студентов-хормейстеров в вузе. В ходе данного исследования были поставлены конкретные задачи: 1) выявить основные компоненты подготовки хормейстеров и критерии их сформированности; 2) определить механизмы диагностики компонентов; 3) выяснить уровни подготовленности студентов по всем компонентам на разных этапах исследования; 4) сравнить полученные результаты с целью установления результативности рассматриваемой педагогической технологии.

Материалы и методы исследований

В педагогическом эксперименте приняли участие 50 студентов музыкального факультета Института искусств Наньчанского университета (Nanchang University), КНР, из числа которых были определены контрольная и экспериментальная группы (ЭГ и КГ). В данной работе были задействованы как теоретические методы исследования (анализ источников по теме статьи, сравнительно-сопоставительный контент-анализ проведенного анкетирования, творческих заданий), так и эмпирические методы (статистические, педагогическое наблюдение, педагогическая экспертиза, педагогический эксперимент, тестирование, анкетирование). В эксперименте были использованы следующие методики: «Мотивация к успеху» Т. Элерса [1, с. 512-513], «Ценностные ориентации» М. Рокича [2, с. 262], «Анкета на выявление уровня развития музыкальных ценностей студенческой молодежи» В. Мозгота [4, с. 354], а также аналитические и творческие задания, разработанные автором статьи.

Методическое обеспечение экспериментального исследования включало разработку программы, выявление ключевых компонентов исследуемой подготовки: мотивационно-ценностного (аксиологические основы, интересы, мотивы хормейстерской деятельности); художественно-исполнительского (технические навыки дирижирования, художественно-образное воплощение хоровых сочинений); рефлексивно-оценочного (аналитические способности, самоконтроль, самооценка исполнительского процесса). Для каждого компонента были разработаны специальные критерии и показатели высокого, среднего, низкого уровней.

Результаты и обсуждения

Педагогический эксперимент включал три основных этапа: начальный, созидательный и заключительный. На каждом этапе решались разные задачи. Так на начальном этапе были сформированы экспериментальная и контрольная группы, примерно эквивалентные по степени подготовки, осуществлена проверка уровней готовности испытуемых к хормейстерской работе по всем компонентам, описанным выше. Проведенное анкетирование дало возможность определить особенности ценностных ориентаций, мотивации к хормейстерской деятельности испытуемых: 1) 47% в ЭГ и 45% в КГ выбрали «уверенность в себе»; 2) 33% студентов ЭГ и 35% КГ предпочли «художественно-творческое развитие»; 3) особый интерес к хоровой деятельности проявили только 7% ЭГ и 12% КГ («изучение хорового творчества китайских композиторов») и 13% ЭГ и 8% КГ («интересная работа над хоровыми произведениями китайских композиторов»). Таким образом, в ходе анкетирования было выявлено, что испытуемые испытывают потребность в самоутверждении, саморазвитии, в то же время профессиональные интересы, направленные на самосовершенствование хормейстерской подготовки, оказались менее востребованными.

Художественно-исполнительский компонент проверялся с использованием нескольких устных и письменных испытаний: 1) исполнительский анализ хора; 2) дирижирование хоровым произведением; 3) заполнение анкеты, посвященной музыкальным стилям и жанрам, средствам выразительности музыкального языка, творчеству композиторов Поднебесной. В данном эксперименте приняли участие по 12 студентов ЭГ и КГ. В исполнительском анализе хора «Муха-одуванчик» из кантаты Пань Синьцзымина «Цветы говорят» на слова Ли Хао у большинства студентов обеих групп преобладало описание литературного источника и не хватало более глубокого анализа художественных особенностей сочинения, интонационных и ритмических трудностей, приемов дирижирования и других деталей. Таким образом, высокий уровень исполнительского анализа не показал ни один студент, как в ЭГ, так и в КГ, большая часть испытуемых продемонстрировала низкий уровень (77% в ЭГ и 74% в КГ).

Проверка дирижерской техники проходила в результате дирижирования хором «Муха-одуванчик». Опытные педагоги-эксперты выявили, что студенты ЭГ и КГ находятся еще на начальном уровне хормейстерской подготовки, недостаточно владеют навыками дирижирования, отображения художественной идеи сочинения.

Контент-анализ анкет продемонстрировал, что испытуемые недостаточно знают творчество китайских композиторов, специфику средств выразительности, в то же время многие студенты активно интересуются популярной музыкой (к-роп, рок, рэп, ритм-н-блюз и др. В ходе анкетирования было выявлено, что испытуемые ЭГ и КГ слабо представляют такие термины как «стиль» и «жанр», ошибочно относя понятия «лирика», «опера» к музыкальным стилям, а «романтизм», «импрессионизм» – к жанрам музыкального искусства. В качестве любимых композиторов респонденты назвали Ли Сютуна, Сиань Синхая, Хуан Цзы и др., а наибольшим интересом пользуются произведения: Дэн Мэйчао «Поздний цветок», Ким Сын «Радуга», Маобуй «Мясо и овощи», Сиань Синхай кантата «Желтая река», Хуан Цзы «Горы в пустоте» и др.). Также испытуемые проявили интерес и к творчеству зарубежных композиторов (Бах, Бетховен, Верди, Вивальди, Лист, Моцарт, Шуберт, Шопен и др.), в том числе русских (Чайковский, Рахманинов и др.).

В результате контент-анализа трех испытаний (исполнительского разбора хора, дирижирования хоровым произведением и анкетирования) был определен уровень художественно-исполнительского компонента подготовки студентов на начальном этапе эксперимента. Большинство испытуемых показали низкие результаты (соответственно 66% и 65% в ЭГ и КГ), остальные оказались на среднем уровне.

С целью проверки уровня сформированности рефлексивно-оценочного компонента испытуемым была предложена специально разработанная анкета, дающая возможность определить степень самооценки студентами своей хормейстерской деятельности, способность к творческой интерпретации хорового произведения. На среднем уровне по данному компоненту оказалось 73% испытуемых ЭГ и 71% – КГ. Остальные респонденты продемонстрировали высокий уровень рефлексирования своей профессиональной деятельности.

Контент-анализ проведенного исследования на начальном этапе эксперимента позволил выяснить основные проблемы в системе хормейстерской подготовки китайских студентов: 1) у многих студентов не хватает серьезной мотивации к освоению творчества китайских композиторов; 2) студенты-хормейстеры слабо владеют навыками аналитической деятельности, направленной на художественно-исполнительский анализ хорового сочинения китайского автора; 3) по данным оценок педагогов-экспертов техника дирижирования испытуемых требует длительной, серьезной подготовки; 4) студенты проявляют недостаточный интерес к творчеству композиторов Китая, предпочитая современные популярные композиции; 5) респонденты еще не овладели навыками музыкальной интерпретации, рефлексии своей профессиональной деятельности.

Следующий этап педагогического эксперимента – созидательный – был посвящен модернизации хормейстерской подготовки в экспериментальной группе. Обучение проходило по действующему учебному плану, в то же время студенты экспериментальной группы, в отличие от контрольной, занимались по разработанной автором педагогической технологии. Особое внимание в экспериментальной группе уделялось ознакомлению с хоровыми сочинениями китайских композиторов, анализу их жанрово-стилистической специфики. Исследователь «китайского стиля» Ян Цзиньпин отмечает: «национальная китайская традиция представляет собой синтез множества региональных традиций...» [10, с. 46] и далее пишет: «Композиторы Поднебесной широко использовали опыт западноевропейской музыкальной культуры...» [10, с. 46]. Студенты экспериментальной группы, проанализировав ключевые сочинения китайских композиторов, исследования об их творчестве, смогли определить основные особенности их стиля: 1) возрождение музыкальных композиций, основанных на древних источниках; 2) использование западных композиторских техник, в том числе авангардистских приемов; 3) органичное соединение мировых достижений музыкального искусства с традиционной музыкой Китая; 4) создание музыкальных произведений с китайской спецификой, связанной с использованием фольклорных элементов разных регионов Поднебесной; 5) сочетание хорового этнического интонирования с академическим звучанием; 6) применение звукоизобразительных элементов, подражание звучанию народных инструментов и др. [5, 6, 10].

Формируя хоровой репертуар в экспериментальной группе, большое внимание обращалось на жанровое и стилевое разнообразие сочинений, их художественную ценность, воспитательный потенциал. В процессе работы над интерпретацией хоровых произведений китайских авторов студенты экспериментальной группы делали детальный исполнительский анализ, осваивали художественно-образное содержание сочинений, изучали особенности музыкального языка и стиля каждого композитора, работали над созданием собственной исполнительской концепции изучаемого сочинения.

На завершающем этапе экспериментальной апробации разработанной педагогической технологии осуществлялась вторичная проверка сформированности уровней компонентов (мотивационно-ценностного, художественно-исполнительского и рефлексивно-оценочного) у студентов экспериментальной и контрольной групп с помощью диагностического инструментария, используемого на начальном этапе. Испытуемые обеих групп показали существенный рост сформированности мотивационно-ценностного компонента хормейстерской подготовки, в то же время студенты ЭГ продемонстрировали больше стремления к повышению качества профессиональной деятельности, к освоению творчества китайских композиторов по сравнению со студентами КГ (высокий уровень в ЭГ 54%, в КГ – 38%).

Исполнительский анализ хора Цин Чжу «Большая река течет на восток» на слова Су Ши (1037–1101 гг.) показал, что испытуемые обеих групп проанализировали древние стихи китайского поэта, которые легли в основу хора, аранжированного для смешанного хора в конце XX столетия Цюй Сисянем, стали лучше ориентироваться в музыкально-теоретическом анализе нотного текста, больше внимания уделять специфике хорового исполнительства, проблемам звукоизвлечения, метроритма, темпа, вопросам стройности ансамбля, создания художественного образа сочинения и т.п.

Что касается техники дирижирования на заключительном этапе, все студенты, по мнению экспертов, показали определенный рост профессионализма: владение дирижерским аппаратом, художественно-образными выразительными приемами дирижирования. Высокий уровень продемонстрировали 49% студентов ЭГ и 24% КГ, на низком уровне никого не оказалось. Знание произведений китайских композиторов, как и на начальном этапе, проверялось с помощью анкетирования. В целом студенты обеих групп показали хорошие результаты в плане познания специфики творчества композиторов Поднебесной, жанровых и стилистических особенностей (на высоком уровне – 56% ЭГ и 44% КГ, на низком уровне не оказалось никого). С целью более наглядного отображения результатов исследования, касающихся уровня исполнительской подготовки испытуемых на начальном и заключительном этапах, была составлена сводная таблица (см. таблицу 1).

Таблица 1

Исполнительская подготовка студентов-хормейстеров на начальном и заключительном этапах.

Table 1

Performance training of chorus masters at the initial and final stages.

Компоненты исполнительской подготовки	Уровни подготовки в %									
	Начальный этап						Заключительный этап			
	Высокий уровень ЭГ КГ		Средний уровень ЭГ КГ		Низкий уровень ЭГ КГ		Высокий уровень ЭГ КГ		Средний уровень ЭГ КГ	
Исполнительский анализ	–	–	23	26	77	74	48	26	52	60
Дирижирование	–	–	46	49	54	51	49	24	51	76
Знание произведений китайских композиторов	–	–	34	31	66	69	56	44	44	56

В целом, испытуемые обеих групп показали более высокий уровень сформированности художественно-исполнительского компонента. Если на начальном этапе эксперимента на высоком уровне не было ни одного студента в ЭГ и КГ, то на заключительном – 51% испытуемых ЭГ и 31% – КГ.

Изучение анкет студентов, посвященных их способностям к самооценке своего творчества, возможностям создания собственной концепции хорового сочинения, показало, что студенты ЭГ оказались подготовленными к рефлексированию творческой деятельности дирижера-хормейстера лучше на 15% по сравнению с КГ. Полученные результаты педагогического эксперимента, отображенные в сводной таблице 2, дают возможность уверенно констатировать: испытуемые экспериментальной группы по всем показателям превосходят испытуемых контрольной группы. Высокий уровень мотивационно-ценностного компонента в ЭГ – 54%, в КГ – 38%; художественно-исполнительского компонента в ЭГ – 51%, в КГ – 31%; рефлексивно-оценочного – в ЭГ – 58%, в КГ – 43% (см. таблицу 2).

Таблица 2

Показатели освоения творчества китайских композиторов студентами-хормейстерами на начальном и заключительном этапах.

Table 2

Indicators of the assimilation of Chinese composers' works by choral students at the initial and final stages.

Уровни подготовки в процентах	Компоненты подготовки									
	Начальный этап						Заключительный этап			
	Мотивац.- ценностн. ЭГ КГ		Худож.- исполнит. ЭГ КГ		Рефлекс.- оценочн. ЭГ КГ		Мотивац.- ценностн. ЭГ КГ		Худож.- исполнит. ЭГ КГ	
Высокий	24	28	–	–	27	29	54	38	51	31
Средний	66	61	34	35	73	71	46	62	49	64
Низки	10	11	66	65	–	–	–	–	5	–

Таким образом, испытуемые экспериментальной группы продемонстрировали более высокие показатели по всем вышеуказанным компонентам подготовки дирижера-хормейстера, включающим мотивационно-ценностные ориентиры, знание жанрово-стилистических особенностей творчества китайских композиторов; владение техникой дирижирования, творческой трактовкой хорового сочинения китайского автора.

Выводы

Результаты педагогического эксперимента позволяют сделать вывод о целесообразности внедрения в учебный процесс вузов Китая педагогической технологии освоения творчества китайских композиторов студентами-хормейстерами. Педагогическая технология разработана на основе творческого подхода к оригинальному синтезу мировых образовательных тенденций и национальных педагогических традиций Поднебесной, способствует интенсификации процесса овладения лучшими произведениями композиторов Китая, повышению конкурентоспособности китайских хормейстеров на международном уровне, представляется перспективной, обеспечивающей оптимизацию дирижерско-хорового образования в вузах Китая.

Список источников

1. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 701 с.
2. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Психодиагностика: коллекция лучших тестов. Изд. 7-е. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 375 с.
3. Лю Мэн. Проектирование модели подготовки студентов-хормейстеров в вузах КНР // Педагогическое образование. 2025. Т. 6. № 7. С. 120 – 126.
4. Мозгот В.Г. Homo musicus: Феномен современной реальности: Монография. Москва: НОУ ВПО "МПСУ", 2013. 376 с.
5. Син Сяомэн. Развитие и эволюция китайской хоровой культуры // Журнал Северо-Восточного педагогического университета. Серия: философия и социальные науки. 2015. № 4. С. 58 – 76.
6. Тянь Сяобао. Разностороннее развитие современного китайского хорового искусства. Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство, 2013. 195 с. (на кит. языке).
7. Хэ Яньли. Межкультурная коммуникация в Китае: анализ исторического развития и взаимодействия России и Китая в Международном образовании // Известия УрФУ. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2024. Т. 30. № 1. С. 148 – 159.
8. Цзо Чжэньгуань. Музыкальная культура Китая: очерки Санкт-Петербург: Композитор. Санкт-Петербург, 2023. 276 с.
9. Цяо Фэй. Краткое обсуждение эстетической функции и стратегии развития хорового искусства // Театральный дом. 2021. С. 82 – 83.
10. Ян Цзиньпэн. «Китайский стиль» в творчестве китайских композиторов: периодизация, специфика претворения // Вестник Саратовской консерватории. Вопросы искусствознания. 2023. № 3 (21). С. 46 – 52.

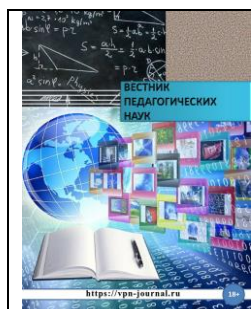
References

1. Ilyin E.P. Psychology of Individual Differences. St. Petersburg: Piter, 2011. 701 p.
2. Istratova O.N., Eksakusto T.V. Psychodiagnostics: A Collection of the Best Tests. 7th ed. Rostov-on-Don: Phoenix, 2010. 375 p.
3. Liu Meng. Designing a Model for Training Student Choirmasters in Universities of the People's Republic of China. Pedagogical Education. 2025. Vol. 6. No. 7. P. 120 – 126.
4. Mozgot V.G. Homo musicus: The Phenomenon of Contemporary Reality: Monograph. Moscow: NOU VPO "MPSU", 2013. 376 p.
5. Xing Xiaomeng. The Development and Evolution of Chinese Choral Culture. Journal of Northeast Normal University. Series: Philosophy and Social Sciences. 2015. No. 4. P. 58 – 76.
6. Tian Xiaobao. The Diverse Development of Contemporary Chinese Choral Art. Shanghai: Shanghai Music Publishing House, 2013. 195 p. (in Chinese).
7. He Yanli. Intercultural Communication in China: An Analysis of the Historical Development and Interaction of Russia and China in International Education. Izvestia of UrFU. Series 1. Problems of Education, Science, and Culture. 2024. Vol. 30. No. 1. P. 148 – 159.
8. Zuo Zhenguan. Musical Culture of China: Essays. St. Petersburg: Composer. St. Petersburg, 2023. 276 p.
9. Qiao Fei. A Brief Discussion of the Aesthetic Function and Development Strategy of Choral Art. Theater House. 2021. P. 82 – 83.
10. Yang Jinpeng. "Chinese Style" in the Works of Chinese Composers: Periodization and Specifics of Implementation. Bulletin of the Saratov Conservatory. Issues of Art History. 2023. No. 3 (21). P. 46 – 52.

Информация об авторах

Лю Мэн, Московский педагогический государственный университет, Институт изящных искусств, meng.liu@mail.ru

© Лю Мэн, 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 37.025

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-87-94

¹ Матвеева С.А.

¹ Тюменский государственный университет

Развитие самодетерминации студентов посредством построения концептуальных карт: теоретический обзор

Аннотация: статья теоретически обосновывает, как концептуальные карты, встроенные в конструктивистскую образовательную среду, могут способствовать развитию самодетерминации студентов в логике теории Э. Деси и Р. Райана. В высшем образовании сохраняется разрыв между требованием субъектности и преобладанием внешней мотивации, что усиливает потребность в педагогических средствах, поддерживающих автономию, компетентность и принадлежность. Анализ теории самодетерминации, конструктивистской педагогики и исследований концептуального картирования показывает отсутствие интегративных моделей, связывающих эти направления. На основе литературы предлагается модель, где конструктивистская среда формирует условия принадлежности, карты развивают компетентность, а процессы интериоризации объясняют рост автономной мотивации. Подчеркивается, что развивающий эффект карт достигается лишь при их использовании как открытой, рефлексивной практики совместного конструирования смысла. Статья задает теоретическую рамку для последующих формирующих исследований.

Ключевые слова: теория самодетерминации, конструктивистская педагогика, концептуальные карты, высшее образование, развитие

Для цитирования: Матвеева С.А. Развитие самодетерминации студентов посредством построения концептуальных карт: теоретический обзор // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 87 – 94. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-87-94

Поступила в редакцию: 10 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 10 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Matveeva S.A.

¹ University of Tyumen

Developing students' self-determination through conceptual mapping: a theoretical review

Abstract: the article provides a theoretical justification for how concept maps, embedded in a constructivist pedagogical environment, can contribute to the development of students' self-determination, drawing on E. Deci and R. Ryan's self-determination theory. It is shown that in higher education, a gap persists between the requirement for the development of subjectivity and autonomy and the prevalence of extrinsic motivation, making it necessary to search for pedagogical tools that support the basic psychological needs for autonomy, competence, and belonging. An analysis of self-determination theory, constructivist pedagogy, and research on concept mapping revealed the absence of integrative models linking these areas. Based on the literature, a conceptual model is proposed in which a constructivist environment provides the conditions for belonging, concept maps act as a mechanism for the development of competence, and internalization processes explain the growth of autonomous motivation. It is emphasized that the developmental potential of maps is realized only when they are used as an open and reflective practice of joint meaning-making. The article provides a theoretical framework for further formative research.

Keywords: self-determination theory, constructivist pedagogy, concept maps, higher education, development

For citation: Matveeva S.A. Developing students' self-determination through conceptual mapping: a theoretical review. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 87 – 94. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-87-94

The article was submitted: December 10, 2025; Accepted after reviewing: January 10, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Современное высшее образование все больше ориентируется на образовательные модели, направленные на субъектность [2], самоопределение и совместное конструирование знаний, что отражено в концепции “нового социального контракта об образовании” [1] и возникновении компетентностного подхода [5], где центральным элементом становится развитие активности студента как субъекта обучения. Данные тренды и направления современного мира конкретизированы в России на уровне стандартов ФГОС (например, универсальная компетенция УК-6) [3] и в распространяющейся практике индивидуальных образовательных траекторий [4]. Однако между провозглашенной ориентацией на автономного студента и реальным состоянием образовательной практики сохраняется существенный разрыв. Исследования показывают, что внедрение компетентностной модели часто носит декларативный характер и не сопровождается изменениями в методах преподавания и учебной среде [5]. Таким образом, становится очевидной общественная и научная актуальность разработки педагогических условий, поддерживающих внутреннюю мотивацию и самостоятельность студентов.

Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана объясняет рост мотивации через удовлетворение базовые психологических потребностей в автономии, компетентности и принадлежности [6], согласуясь с конструктивистским смыслопорождением. В то же время, выбор средств поддержки автономии ограничен [7], а модели педагогических интервенций практически отсутствуют [8]. Возникает необходимость в инструментах, которые одновременно способствовали бы когнитивному развитию, формированию осмысленного понимания и укреплению внутренней мотивации.

Одним из таких инструментов выступают концептуальные карты, разработанные Дж. Новаком как средство визуализации знаний [9]. По эмпирическим данным, картирование улучшает процесс усвоение материала, метакогницию и мотивацию [10, 11], но их роль в развитии самодетерминации мало изучена.

С учетом данных разрывов можно утверждать, что и исследования самодетерминации, и работы по концептуальному картированию развиваются параллельно, практически не пересекаясь. В результате остается нерешенным вопрос о том, как именно технология концептуальных карт может выступать средством развития автономии, внутренней мотивации и осознанного самоопределения студентов.

Эта теоретико-методическая лакуна определяет научную новизну настоящей работы. В данных условиях необходимость рассмотрения комплексного подхода, сочетающего конструктивистские принципы, условия развития самодетерминации и инструментарий концептуальных карт, становится очевидной. Разработка подобной модели способна обеспечить системность, начиная с теоретического обоснования механизмов внутренней мотивации, до практических решений, позволяющих целенаправленно развивать самодетерминацию в учебном процессе.

Цель исследования – раскрыть и теоретически обосновать потенциал концептуальных карт как средства развития самодетерминации студентов за счет включения принципов конструктивистской педагогики в процесс картирования.

Для достижения цели решаются следующие исследовательские задачи:

1. определить теоретико-методологические основания модели интеграции самодетерминации, конструктивистской педагогики, и концептуального картирования;
2. описать теоретическую модель использования концептуальных карт на соединении положений теории самодетерминации, конструктивистской педагогики и концептуального картирования.

Материалы и методы исследований

Исследование теоретико-методологического и проектного характера проводилось с использованием междисциплинарного контент-анализа литературы. Разработана структурно-функциональная модель применения концептуальных карт для развития самодетерминации студентов, включающая целевой компонент (автономия, внутренняя мотивация, осознанность), методологическую основу (синтез трех направлений) и содержательно-процессуальный компонент (этапы картирования и приемы удовлетворения базовых потребностей).

Результаты и обсуждения

1. Теория самодетерминации: базовые потребности и внутренняя мотивация

Теория самодетерминации (далее – SDT) Э. Деси и Р. Райана постулирует наличие у человека трех базовых психологических потребностей – в автономии, компетентности и социальном принятии (принадлежности). Потребность в автономии означает стремление ощущать себя источником своих действий, действовать по собственному выбору и убеждению. Потребность в компетентности отражает необходимость чувствовать себя эффективным, способным справиться с задачами и достигать целей, демонстрируя мастерство. Наконец, потребность в принадлежности (в оригинале *relatedness*) исходит из стремления ощущать связь с другими, быть понятным и принятым значимыми людьми [6].

Важно отметить, что удовлетворение всех трех потребностей необходимо одновременно. Как показали исследования К. Шелдона и К. Нимиека, “сбалансированное удовлетворение базовых потребностей предсказывает более высокие уровни благополучия, чем доминирующее удовлетворение одной или двух при фрустрации остальных” [10]. Недостаток в одной потребности не компенсируется избытком другой, поскольку каждая из них имеет уникальное функциональное значение. В образовательном контексте это значит, что даже при высоком уровне поддержки компетентности (например, положительные оценки) студент может испытывать снижение мотивации, если одновременно ощущает отсутствие выбора или эмоциональную изоляцию.

Связь между потребностями проявляется особенно отчетливо в динамике развития самомотивации. Удовлетворение автономии, как показано в SDT, обеспечивает основу для добровольного вовлечения в деятельность, но для этого необходимо, чтобы ученик также ощущал себя компетентным в решаемых задачах. Как указывают Э. Деси и Р. Райан, “ощущение успеха в самостоятельной деятельности (компетентность) усиливает автономную мотивацию, делая поведение более устойчивым и самоопределенным” [11].

Эмпирические исследования демонстрируют, что автономия и принадлежность не противопоставлены: “принадлежность усиливает автономию, а не ограничивает ее – чувство связи с другими предоставляет необходимую эмоциональную безопасность для свободного выражения себя” [10]. В исследованиях развития личности это подтверждается выводами Р. Райана о том, что “дети, растущие в атмосфере поддержки и эмоциональной близости, становятся более самостоятельными и ответственными взрослыми” [12].

В рамках данной теории мотивация рассматривается как континуум от внешне контролируемой к внутренне автономной, отражающий процесс интериоризации целей и ценностей. Внешняя мотивация изначально обусловлена требованиями, вознаграждениями или наказаниями [13], но при поддерживающих условиях человек может постепенно интериоризировать [13] эти мотивы, делая их частью собственных ценностей и интересов.

Современные формы образовательного взаимодействия в вузе поддерживают базовые потребности по теории самодетерминации фрагментарно, охватывая обычно лишь один–два компонента, что создает методический разрыв и препятствует развитию автономной учебной активности.

Лекции способствуют системному представлению материала и развитию предметной компетентности, но мало вовлекают студентов в принятие решений и не поддерживают принадлежность [14]. Стоит отметить и семинары, которые, будучи более динамичной структурой, создают пространство для взаимодействия и укрепляют принадлежность [15]. Однако, устные дискуссии без фиксации знаний редко формируют устойчивую компетентность, а сильная модерация ограничивает автономию [15].

Важно выделить и групповые форматы, требующие работы над проектами. Они повышают автономию и компетентность, но бесструктурное взаимодействие, конфликты и неравномерный вклад снижают чувство принадлежности, так как в проектно-ориентированном обучении требуется тщательный дизайн групповой среды [16]. Отмечая индивидуальные форматы, например, рефлекссию, поддержка возникает на уровне автономии и осознания прогресса, но сам процесс остается приватным и редко формирует принадлежность, если не сочетать ее с социальным обсуждением [17].

Если рассматривать основные формы взаимодействия, можно выявить закономерность:

- лекции поддерживают компетентность, но не способствуют автономии и связанности;
- семинары поддерживают связанность, но не всегда ведут к устойчивую компетентности и редко дают реальную автономию;
- проекты стимулируют автономию, но не гарантируют принадлежность;
- рефлексия поддерживает автономию, но не формирует социальную включенность.

Данный анализ распространенных практик отражает разрозненность поддержки базовых психологических компонентов, что идет вразрез с фундаментальным основанием самодетерминации. Для развития

целостного подхода к развитию самодетерминации, данное исследование направляет свое внимание на конструктивистскую педагогику и предлагает рассматривать ее как подход, способный создавать условия для комплексного удовлетворения базовых потребностей.

2. Конструктивистская педагогика: интеграция диалогичности в картирование концептуальных карт как основание для развития самодетерминации

Конструктивистская педагогика берет свое начало из основного положения конструктивизма, “который подчеркивает идею не отражательной, конструктивной природы познания, языковую и культурно-историческую обусловленность сознания, опосредствованность познания и понимания мира индивидуальными конструктами, формируемыми в онтогенезе, идею конструктивного альтернативизма (множества способов концептуализации событий) и плюрализма истины” [22].

Через данное определение Ульяновский не только называется конструкты знанием человека, но и описывает это знание как “способы истолкования мира, своеобразные классификационно оценочные шаблоны, которые человек создает для предсказания событий и через которые он воспринимает мир” [22]. Иными словами, активная деятельность в “конструировании”, то есть создании собственного знания, оказывается преобладающей в контексте данной теории.

Одним из первых систематизаторов конструктивизма в педагогике была Вирджиния Ричардсон, которая в конце 1990-х выделила пять принципов, ставших устойчивой рамкой анализа конструктивистских практик. Первый принцип акцентирует внимание на индивидуальном опыте студента [23] и учитывает его существующие представления о мире и изучаемом предмете. Знание в конструктивизме не объективно и не передается извне; любые дидактические формы должны исходить из того, “что студент уже знает” [24]. Выявление предшествующего знания становится ключевым этапом: преподаватель помогает студентам осознать исходные представления, что создает возможность “бросать вызов текущим предположениям” [25] и строится прежде всего на вопросах, а не на демонстрации [26].

Второй принцип связывает понимание материала с фасилитированным диалогом. Познание возникает между субъектами, и множественность голосов расширяет понимание каждого участника. Преподаватель в конструктивистском процессе выступает не носителем “правильных ответов”, а навигатором дискуссии, регулируя темп и направление обсуждения и обеспечивая постоянную обратную связь [27].

Третий принцип подчеркивает, что включение знания в диалог часто оказывается “незапланированным” [27]. Преподаватель действует изнутри ситуации, ведя студентов через смысловые узлы, допуская разнообразие траекторий и признавая, что “знание не может быть полностью достоверным” [27]. Четвертый принцип – необходимость когнитивного диссонанса – помогает студентам осознавать разницу между предыдущими и новыми знаниями [25].

Наконец, пятый принцип направлен на метапроцессы понимания. Студенты должны не только узнавать новое через диалог, но и осознавать свое познание. Преподаватель делает процесс познания осязаемым, указывая и намекая на уже усвоенное, даже если студенты в моменте диалога не воспринимают это как познавательный процесс [25]. Все принципы Ричардсон ориентированы на развитие независимости студентов через предоставление возможностей для принятия решений и действий [23].

Конструктивистская педагогика, таким образом, создает среду, в которой базовые потребности по теории самодетерминации могут удовлетворяться комплексно. Ориентация на индивидуальный опыт и право студента на интерпретацию усиливает автономию; поэтапное прояснение понимания и работа с когнитивным диссонансом поддерживают ощущение компетентности; диалогичность и множественность голосов обеспечивают принадлежность к сообществу совместного познания. В отличие от фрагментарных образовательных практик, конструктивистский подход принципиально нацелен на интеграцию этих измерений в единую образовательную ситуацию, где самостоятельность студента не противопоставлена поддержке, а развивается благодаря ей.

Однако реализация конструктивистских принципов требует инструментов, которые способны одновременно визуализировать индивидуальное понимание, поддерживать диалог и сделать процесс познания наблюдаемым для самого студента. Концептуальное картирование отвечает этим требованиям, представляя структурированный и гибкий способ экстернализации когнитивных конструктов и основу для рефлексии и совместного обсуждения, что позволяет перевести абстрактные принципы конструктивизма в осязаемую образовательную практику, ориентированную на развитие самодетерминации.

3. Концептуальные карты как целостный инструмент развития самодетерминации

Концептуальная карта – это графический инструмент для организации знаний, позволяющий визуаль-но показывать структуру понятий и связи между ними, поскольку включает ключевые понятия в виде узлов и отношения между ними, выраженные линиями или стрелками, что делает очевидной логику пред-

метного содержания и структуру знаний [18]. Как отмечается в исследованиях, картирование ускоряет восприятие и осмысление информации, облегчает анализ, сравнение и обобщение и помогает студентам сформировать целостное понимание темы благодаря графической форме связей и отношений [18].

Новак и Каньяс подчеркивают, что карта содержит понятия, записанные в виде подписанных узлов, и связи между ними со словесными пометками, поэтому она функционирует как иерархическая сеть, в которой общие понятия располагаются выше и связаны с более частными [19]. Эта структура основана на теории осмысленного обучения Аузубеля, согласно которой новые знания усваиваются устойчиво, когда интегрируются в существующую когнитивную структуру через смысловые связи, а не через механическое запоминание [19].

Концептуальная карта является одновременно и продуктом, и процессом, так как учащийся, составляя карту, отражает и свое понимание темы, где он уже ориентируется, и где ему еще тяжело.

Однако эффективность концептуальных карт снижается, когда они перестают быть инструментом самостоятельного мышления. Механическое перенесение текста в узлы и линии без смысловой переработки превращает карту в конспект и блокирует процессы интеграции и перестройки знаний [20]. Аналогично, заранее фиксированная структура и предписанные связи ограничивают вариативность мышления и снижают автономию учащегося, поскольку шаблонные схемы препятствуют проявлению собственного понимания [19]. Карты теряют педагогическую ценность и при отсутствии метакогнитивных шагов, таких как пересмотр структуры, обсуждение альтернатив и интеграция нового знания, оставаясь статичным изображением и не затрагивая глубокие уровни понимания [21].

В контексте конструктивистской организации среды и механизмов самодетерминации концептуальное картирование выступает медиатором, способствующим интериоризации информации, переходу от фрагментарного к системному пониманию, развитию метакогнитивных навыков и поддержке саморегуляции. Исследования показывают, что подобные форматы повышают качество учебных результатов [28], особенно в заданиях, требующих концептуального анализа и интеграции знаний, а при последовательной реализации способствуют развитию автономии и формируют готовность к самообразованию.

В данном исследовании конструктивистское использование карт радикально отличается от формализованного, оценочно-контролирующего применения. Карта рассматривается как открытое пространство совместного исследования: структура не задается жестко, допускается множественность конфигураций, обсуждение сосредоточено на обоснованности и продуктивности связей. Такая организация минимизирует контролирующий характер оценивания и усиливает поддерживающую функцию обратной связи, что, в терминах SDT, смещает мотивацию к более автономным формам. Напротив, использование карты как шаблона с заранее заданными узлами лишает возможности смыслового выбора и потенциала развития самодетерминации.

Таким образом, для развития самодетерминации, картирование должно быть конструктивистской, диалогической и рефлексивной практикой, где студент выступает автором собственной когнитивной структуры, действует в поддерживающем сообществе и соотносит учебные требования с личностно значимыми целями. В такой модели концептуальные карты могут стать не только инструментом визуализации знаний, но и механизмом, через который социально-педагогические условия конструктивистской среды трансформируются в мотивационные эффекты SDT: рост автономии, компетентности и принадлежности и формирование устойчивой самодетерминированной учебной активности.

Выводы

Проведенный анализ демонстрирует, что развитие самодетерминации в образовательном процессе требует не фрагментарного воздействия на отдельные базовые потребности, а создания целостной педагогической среды, в которой автономия, компетентность и принадлежность поддерживаются одновременно и взаимосвязано. Традиционные форматы вузовского взаимодействия – лекции, семинары, проектная работа и индивидуальная рефлексия – обеспечивают лишь частичное удовлетворение этих потребностей, что препятствует интериоризации учебных мотивов и формированию устойчивой автономной активности студентов. Конструктивистская педагогика, основанная на признании активной роли студента в конструировании знания, предоставляет теоретическую и методологическую рамку для преодоления этой фрагментарности. Концептуальное картирование, рассматриваемое как открытая диалогическая практика совместного исследования и рефлексии, операционализирует конструктивистские принципы и создает условия для комплексного удовлетворения базовых потребностей: право на собственную интерпретацию и множественность конфигураций карты поддерживают автономию, поэтапное выявление связей и интеграция знаний усиливают компетентность, а совместное обсуждение и согласование структур обеспечи-

вают принадлежность к познавательному сообществу. Таким образом, интеграция концептуального картирования в конструктивистскую образовательную среду представляет собой механизм трансформации социально-педагогических условий в мотивационные эффекты теории самодетерминации, создавая основу для перехода от внешне регулируемой к внутренне мотивированной учебной деятельности и формирования готовности студентов к самостоятельному, осмысленному и устойчивому познанию.

Список источников

1. UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education / Paris: UNESCO, 2021. 186 с.
2. OECD. Student Agency for 2030. OECD Learning Compass 2030 – Concept Note / Paris: OECD, 2019. 15 с.
3. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2020 № 907 (в ред. от 27.02.2023) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования». 12 с. Доступ из сети Интернет.
4. Яцевич О.Е., Сперанская Н.Н., Омелаенко Н.В., Юдашкина В.В., Шабатура Л.Н. Реализация индивидуальных образовательных траекторий в высших учебных заведениях // Высшее образование в России (Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia). 2024. № 5 (33). С. 150 – 168.
5. Македошина Н.А. Реализация компетентного подхода в практиках подготовки специалистов нового поколения // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. 2022. № 1. С. 75 – 80.
6. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // Contemporary Educational Psychology. 2020. С. 1 – 31.
7. Fujii A. Exploring autonomy support and learning preference in higher education: introducing a flexible and personalized learning environment with technology // Discover Education. 2024. № 1 (3). 26 с.
8. Wang Y., Wang H., Wang S., Wang S. A systematic review and meta-analysis of self-determination-theory-based interventions in the education context // Learning and Motivation. 2024. (87). С. 1 – 28.
9. Novak J.D., Gowin D.B. Learning How to Learn: Cambridge University Press, 1984. 226 с.
10. Sheldon K.M., Niemiec C.P. It's not just the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being // Journal of Personality and Social Psychology. 2006. № 2 (91). С. 331 – 341.
11. Deci E.L., Ryan R.M. The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // Psychological Inquiry. 2000. № 4 (11). С. 227 – 268.
12. Гордеева Т. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории // Психологические исследования. 2010. № 12 (3). С. 1 – 16.
13. Москвичева Н.Л., Зиновьева Е.В., Филатова А.Ф., Одинцова М.М., Костромина С.Н. Феномен самодетерминации: на пути к созданию комплементарной модели. Часть 2 // Новые психологические исследования. 2023. № 1. С. 46 – 74.
14. Schmid H., Wagener S., Smeets G., Keemink L., Molen H. On the Use and Misuse of Lectures in Higher Education // Health Professions Education. 2015. № 1 (1). С. 12 – 18.
15. Chang Y., Brickman P. When Group Work Doesn't Work: Insights from Students // CBE Life Sciences Education. 2018. № 3 (17). 52 с.
16. Minnaert A., Boekaerts M., Brabander C. de Autonomy, Competence, and Social Relatedness in Task Interest within Project-Based Education // Psychological Reports. 2007. № 2 (101). С. 574 – 586.
17. Bureau J.S., Howard J.L. Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations // Review of Educational Research. 2022. № 1 (92). С. 46 – 72.
18. Novak J.D., Cañas A.J. The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them // Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2008. С. 1 – 31.
19. Chiou C.-C., Lee L.-T., Tien L.-C., Wang Y.-M. Analyzing the Effects of various Concept Mapping Techniques on Learning Achievement under different Learning Styles // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2017. № 7 (13). С. 3687 – 3708.
20. Carr-Lopez S.M., Galal S.M., Vyas D., Patel R.A., Gnesa E.H. The Utility of Concept Maps to Facilitate Higher-Level Learning in a Large Classroom Setting // American Journal of Pharmaceutical Education. 2014. № 9 (78). 170 с.

21. Joshi R., Nadley D., Nuthikattu S., Fok S., Goldbloom-Helzner L., Curtis M. Concept Mapping as a Metacognition Tool in a Problem-Solving-Based BME Course During In-Person and Online Instruction // *Biomedical Engineering Education*. 2022. № 2 (2). С. 281 – 303.
22. Улановский А.М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструкционизм: мир как интерпретация // *Вопросы психологии*. 2009. № 2. С. 35 – 45.
23. Richardson V. Constructivist Pedagogy // *Teachers College Record*. 2003. № 9 (105). С. 1623 – 1640.
24. Bada S.O., Olusegun S. Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning: Constructivism learning theory // *Journal of Research & Method in Education*. 2015. № 6 (5). С. 66 – 70.
25. Baviskar S.N., Hartle R.T., Whitney T. Essential Criteria to Characterize Constructivist Teaching: Derived from a review of the literature and applied to five constructivist - teaching method articles // *International Journal of Science Education*. 2009. № 4 (31). С. 541 – 550.
26. Miller-First M.S., Ballard K.L. Constructivist Teaching Patterns and Student Interaction // *Journal of Online Learning Research and Practice*. 2017. № 1 (6). С. 25 – 32.
27. Hendry G.D. Constructivism and Educational Practice // *Australian Journal of Education*. 1996. № 1 (40). С. 19 – 45.
28. Борзова Т.В., Плотникова Е.С. Проявление самодетерминации у студентов с разным уровнем самореализации // *Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология*. 2021. № 4. С. 6 – 16.

References

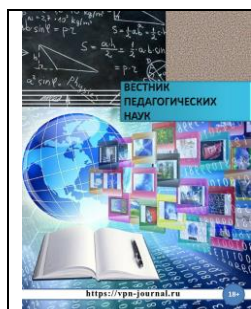
1. UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris: UNESCO, 2021. 186 p.
2. OECD. Student Agency for 2030. OECD Learning Compass 2030 – Concept Note. Paris: OECD, 2019. 15 p.
3. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 07.08.2020 No. 907 (as amended on 27.02.2023) "On approval of the federal state educational standard for higher education." 12 p. Access from the Internet.
4. Yatsevich O.E., Speranskaya N.N., Omelaenko N.V., Yudashkina V.V., Shabatura L.N. Implementation of Individual Educational Trajectories in Higher Education Institutions. *Higher Education in Russia*. 2024. No. 5 (33). P. 150 – 168.
5. Makedoshina N.A. Implementation of a Competency-Based Approach in the Practices of Training New Generation Specialists. *Telescope: Journal of Sociological and Marketing Research*. 2022. No. 1. P. 75 – 80.
6. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. P. 1 – 31.
7. Fujii A. Exploring Autonomy Support and Learning Preference in Higher Education: Introducing a Flexible and Personalized Learning Environment with Technology. *Discover Education*. 2024. No. 1 (3). 26 p.
8. Wang Y., Wang H., Wang S., Wang S. A systematic review and meta-analysis of self-determination-theory-based interventions in the education context. *Learning and Motivation*. 2024. (87). P. 1 – 28.
9. Novak J.D., Gowin D.B. *Learning How to Learn*: Cambridge University Press, 1984. 226 p.
10. Sheldon K.M., Niemiec C.P. It's not just the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2006. No. 2 (91). P. 331 – 341.
11. Deci E.L., Ryan R.M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. No. 4 (11). P. 227 – 268.
12. Gordeeva T. Self-Determination Theory: Present and Future. Part 1: Problems of Theory Development. *Psychological Research*. 2010. No. 12 (3). P. 1 – 16.
13. Moskvicheva N.L., Zinovieva E.V., Filatova A.F., Odintsova M.M., Kostromina S.N. The Phenomenon of Self-Determination: Towards Creating a Complementary Model. Part 2. *New Psychological Research*. 2023. No. 1. P. 46 – 74.
14. Schmid H., Wagener S., Smeets G., Keemink L., Molen H. On the Use and Misuse of Lectures in Higher Education. *Health Professions Education*. 2015. No. 1 (1). P. 12 – 18.
15. Chang Y., Brickman P. When Group Work Doesn't Work: Insights from Students. *CBE Life Sciences Education*. 2018. No. 3 (17). 52 p.
16. Minnaert A., Boekaerts M., Brabander C. de Autonomy, Competence, and Social Relatedness in Task Interest within Project-Based Education. *Psychological Reports*. 2007. No. 2 (101). P. 574 – 586.
17. Bureau J.S., Howard J.L. Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. *Review of Educational Research*. 2022. No. 1 (92). P. 46 – 72.

18. Novak J.D., Cañas A.J. The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2008. P. 1 – 31.
19. Chiou C.-C., Lee L.-T., Tien L.-C., Wang Y.-M. Analyzing the Effects of various Concept Mapping Techniques on Learning Achievement under different Learning Styles. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2017. No. 7 (13). P. 3687 – 3708.
20. Carr-Lopez S.M., Galal S.M., Vyas D., Patel R.A., Gnesa E.H. The Utility of Concept Maps to Facilitate Higher-Level Learning in a Large Classroom Setting. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2014. No. 9 (78). 170 p.
21. Joshi R., Nadley D., Nuthikattu S., Fok S., Goldbloom-Helzner L., Curtis M. Concept Mapping as a Metacognition Tool in a Problem-Solving-Based BME Course During In-Person and Online Instruction. *Biomedical Engineering Education*. 2022. No. 2 (2). P. 281 – 303.
22. Ulanovsky A.M. Constructivism, Radical Constructivism, Social Constructionism: The World as Interpretation. *Issues of Psychology*. 2009. No. 2. P. 35 – 45.
23. Richardson V. Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record*. 2003. No. 9 (105). P. 1623 – 1640.
24. Bada S.O., Olusegun S. Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning: Constructivism learning theory. *Journal of Research & Method in Education*. 2015. No. 6 (5). P. 66 – 70.
25. Baviskar S.N., Hartle R.T., Whitney T. Essential Criteria to Characterize Constructivist Teaching: De-rived from a review of the literature and applied to five constructivist-teaching method articles. *International Journal of Science Education*. 2009. No. 4 (31). P. 541 – 550.
26. Miller-First M.S., Ballard K.L. Constructivist Teaching Patterns and Student Interaction. *Journal of Online Learning Research and Practice*. 2017. No. 1 (6). P. 25 – 32.
27. Hendry G.D. Constructivism and Education National Practice. *Australian Journal of Education*. 1996. No. 1 (40). P. 19 – 45.
28. Borzova T.V., Plotnikova E.S. Manifestation of self-determination in students with different levels of self-realization. *Vestnik of TvSU. Series: Pedagogy and Psychology*. 2021. No. 4. P. 6 – 16.

Информация об авторах

Матвеева С.А., Тюменский государственный университет, ассистент Школы перспективных исследований (SAS) ТюмГУ, s.matveeva@utmn.ru.

© Матвеева С.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 37.032

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-95-101

¹ Тиняков С.В.

¹ Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

Анализ влияния использования наставничества на сформированность базовых профессиональных ценностных ориентаций офицеров-выпускников

Аннотация: в статье рассматривается зависимость использования традиции наставничества на сформированность базовых профессиональных ценностных ориентаций офицеров-выпускников. В условиях постоянного роста военных угроз суверенитету Российской Федерации большое значение приобретает подготовка квалифицированных офицерских кадров. Учитывая консервативный характер образовательного процесса, особое значение приобретает интеграция воспитательного потенциала различных боевых традиций в военный педагогический процесс ведомственных учебных заведений. Одной из традиций, воспитательный потенциал которой целесообразно интегрировать в учебно-воспитательный процесс ведомственного учебного заведения является наставничество. Целью исследования является анализ зависимости использования воспитательного потенциала наставничества на сформированность профессиональных ценностных ориентаций выпускников, необходимых для успешной профессиональной деятельности в качестве офицера Вооруженных Сил РФ.

В ходе исследования, автор проанализировал научную литературу по данной теме и опросил офицеров 2023-2025 гг. выпуска. Была проведена качественная оценка сформированности у них базовых профессиональных ценностных ориентаций. Автор статьи пришел к выводу, что от эффективности наставнической деятельности зависит сформированность базовых ценностных ориентаций офицеров-выпускников. В заключении статьи были сделаны выводы о необходимости интеграции наставничества в учебно-воспитательный процесс ведомственного учебного заведения. Результаты исследования могут быть использованы для улучшения качества образовательного процесса в ведомственных учебных заведениях и повышения качества подготовки профессиональных военных кадров.

Ключевые слова: ведомственные учебные заведения, курсанты, военно-педагогический процесс, профессиональные ценностные ориентации, боевые традиции, наставничество, наставническая деятельность, воспитательный потенциал наставничества

Для цитирования: Тиняков С.В. Анализ влияния использования наставничества на сформированность базовых профессиональных ценностных ориентаций офицеров-выпускников // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 95 – 101. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-95-101

Поступила в редакцию: 10 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 10 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Tinyakov S.V.

¹ Yelets State University named after I.A. Bunin

The impact analysis of mentoring on the formation of basic professional value orientations among graduating officers

Abstract: this article examines the relationship between the use of mentoring traditions and the development of basic professional value orientations in officer graduates. Given the ever-increasing military threats to the sovereignty of the Russian Federation, the training of qualified officers is of paramount importance. Given the con-

servative nature of the educational process, integrating the educational potential of various military traditions into the military pedagogical process of departmental educational institutions is particularly important. Mentoring is one tradition whose educational potential should be appropriately integrated into the educational process of a departmental educational institution. The aim of the study is to analyze the relationship between the use of mentoring's educational potential and the development of graduates' professional value orientations necessary for successful professional careers as officers in the Russian Armed Forces.

In the course of the study, the author analyzed the scientific literature on this topic and surveyed officers graduating in 2023-2025. A qualitative assessment of their basic professional value orientations was conducted. The author of the article concluded that the effectiveness of mentoring influences the development of graduating officers' core value orientations. The article concludes by highlighting the need to integrate mentoring into the educational process at departmental educational institutions. The study's findings can be used to improve the quality of the educational process at departmental educational institutions and enhance the training of professional military personnel.

Keywords: departmental educational institutions, cadets, military pedagogical process, professional value orientations, martial traditions, mentoring, mentoring activities, educational potential of mentoring

For citation: Tinyakov S.V. The impact analysis of mentoring on the formation of basic professional value orientations among graduating officers. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 95 – 101. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-95-101

The article was submitted: December 10, 2025; Accepted after reviewing: January 10, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

В современных условиях, при постоянном нарастании военных угроз суверенитету Российской Федерации, особое значение приобретает вопрос улучшения качества военного образования. Военное образование в РФ имеет несколько уровней. Ведомственные учебные заведения ведут подготовку военных специалистов на начальном, среднем и высшем уровнях образования. Высшие военные учебные заведения ведут подготовку офицерских кадров, что обуславливает наиболее высокие требования к системе высшего военного образования. Одним из актуальных вопросов является улучшение качества подготовки военных специалистов путем интеграции в систему военного образования воспитательного потенциала отдельных боевых традиций.

Одной из традиций, воспитательный потенциал которой целесообразно интегрировать в учебно-воспитательный процесс ведомственного учебного заведения является наставничество.

Общим в исследованиях является признание авторами высокого воспитательного потенциала наставничества и целесообразности его внедрения в образовательную среду высших учебных заведений.

Образовательный процесс ведомственных учебных заведений, как правило носит закрытый и консервативный характер. Высокая интенсивность учебного процесса ведомственных учебных заведений усиливает необходимость оказания психолого-педагогической и методической помощи курсантам в процессе становления их как военных специалистов. Одним из способов решения этой проблемы является использование традиции наставничества в образовательном процессе.

Особенности образовательного процесса ведомственного учебного заведения открывают широкие воспитательные возможности для использования системы наставничества. Однако, практика осуществления данной деятельности показывает, что отсутствие системного и комплексного подхода, формальное отношение наставников к осуществлению своих функций и недостаточная психолого-педагогическая подготовка значительно ухудшают педагогический результат данной деятельности.

Исходя из вышеизложенного, возникает следующая проблема: насколько распространена и эффективна используется традиция наставничества в ведомственных учебных заведениях?

Материалы и методы исследований

В исследовании использован метод анализа научной литературы (А.О. Коркурдонов А.О., Сергиевская Г.Е., Мазяева Е. А., Сафонова А.А., Войтик И.А., Першин А.Г., Черномазов И.С.) и эмпирические данные.

Помимо этого, был проведен анализ педагогической практики использования системы наставничества в военном педагогическом процессе Военной академии материально-технического обеспечения (филиал,

г. Омск), Военном университете имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ и Военной академии Материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва.

Базой для исследования стали выпускники вышеперечисленных учебных заведений, проходящие службу в частях материально-технического обеспечения. Автора исследования интересовала зависимость формирования базовых профессиональных ценностных ориентаций удовлетворённостью деятельностью в воинской должности, гордости за принадлежность к офицерам Вооруженных Сил РФ и устойчиво сформированное стремление к дальнейшему продолжению профессиональной деятельности.

Исследование проводилось в 39 офицерами, 2024-2025 годов выпуска, занимающих различные воинские должности, предусмотренные для замещения младшим офицерским составом.

Для анализа сформированности базовых профессиональных ценностных ориентаций был проведен опрос, включающий следующие вопросы:

- Удовлетворены ли вы принадлежностью к офицерскому корпусу Вооруженных Сил РФ?
- Будете ли вы заключать новый контракт с Министерством Обороны РФ?

Для анализа степень интеграции боевой традиции наставничества в учебно-воспитательный процесс ведомственного учебного заведения было предложено ответить на ряд вопросов со следующими вариантами ответов:

- Был ли у вас наставник в ходе обучения в образовательной организации высшего военного образования?
- Помог ли вам наставник в вашей учебной и профессиональной деятельности?
- Кто из участников образовательного и воспитательного процесса осуществлял в отношении вас наставническую деятельность в ходе вашего обучения в образовательной организации?
- Какие формы наставничества использовались в ходе обучения?

Результаты и обсуждения

Гипотезой нашего исследования стало предположение о том, что от степени интеграции боевой традиции наставничества в учебно-воспитательный процесс ведомственных учебных заведений зависит сформированность базовых профессиональных ценностных ориентаций, необходимых для успешной профессиональной деятельности офицера.

Высокий воспитательный потенциал наставничества и целесообразность его интеграции в учебный и воспитательный процесс отмечают В.Э. Фиошина [9], В.И. Колесов [3], С.Ю. Голосова [2].

Обратимся к трудам современных педагогов, изучавших применение воспитательного потенциала наставничества в ведомственных учебных заведениях.

Большинство авторов особое внимание уделяют индивидуальному наставничеству конкретных должностных лиц, которые непосредственно осуществляют педагогическое воздействие на курсантов.

А.О. Коркурдонов, рассматривая проблему применения наставничества при воспитании курсантов военных учебных центров высокое внимание уделяет роли педагогов-воспитателей [4, с. 150].

Г.Е. Сергиевская, анализируя историческую практику осуществления наставнической деятельности особое внимание уделяет наставникам-офицерам, ввиду своих профессиональных качеств и опыта военной службы, являющейся авторитетом для своих подчиненных [8, с. 235-236].

Е.А. Мазяева исследуя процесс интеграции боевой традиции наставничества в учебно-воспитательный процесс особое внимание акцентирует на наставнической деятельности офицеров-преподавателей курсового звена, осуществляемого в индивидуальных и групповых формах [5, с. 286].

Часть авторов предпринимают попытки рассмотрения наставнической деятельности в ведомственном учебном заведении как комплексной системы работы должностных лиц.

А.А. Сафонов, при изучении наставнической деятельности в летных военных учебных заведениях, приходит к выводу о том, что наставническую деятельность могут осуществлять различные должностные лица, имеющие необходимые профессионально важные качества, способствующие формированию компетентного специалиста [7, с. 176-182].

И.А. Войтик, при анализе наставнической деятельности в институте военных дирижёров Военного университета Министерства Обороны РФ им. князя Александра Невского особое внимание уделяет комбинированной системе наставничества, с распределением функций-ролей между должностными лицами. Автор приходит к выводу, что данная система повлияет значительно улучшить качество игры на духовых инструментах [1, с. 182].

А.Г. Першин, рассматривая наставничество в военном учебном заведении отмечает эффективность вовлечения в данную деятельность курсантов старших курсов [6, с. 164].

И.С. Черномазов для увеличения эффективности наставнической деятельности в ходе формирования и развития личности военного специалиста, предлагает ввести в образовательный процесс ведомственного учебного заведения педагогическую модель «клуба наставников», позволяющего передавать и пропагандировать передовой педагогический опыт [10, с. 56].

Общим недостатком всех вышеперечисленных работ является отсутствие системного и комплексного подхода к системе наставничества, недостаточное внимание к возможности использования некоторых субъектов воспитательной деятельности в качестве наставника.

Можно констатировать, что все авторы отмечают высокую эффективность использования наставничества в военно-педагогическом процессе ведомственных учебных заведений. Недостаточно разработан вопрос возможности создания универсальной, всеобъемлющей системы интеграции воспитательного потенциала боевой традиции наставничества в учебно-воспитательный процесс ведомственных учебных заведений. Отсутствуют исследования, описывающие влияние использования боевой традиции наставничества в ведомственных учебных заведениях на формирование базовых профессиональных ценностных ориентаций, напрямую влияющих на качество профессиональной деятельности офицера.

Анализ сформированности базовых профессиональных ценностных ориентаций у опрашиваемых офицеров представлен в таблице 1.

Таблица 1

Сформированность базовых ценностных ориентаций выпускников.

Table 1

Development of basic value orientations of graduates

Development of basic value orientations of graduates		
Удовлетворены ли вы принадлежностью к офицерскому корпусу Вооруженных Сил РФ?		
Да	Нет	
33 чел. (84,6%)	6 чел. (15,4%)	
Будете ли вы заключать новый контракт с Министерством Обороны РФ?		
Буду	Не уверен	Не буду
21 чел. (53,8%)	12 чел. (30,7%)	6 чел. (15,4%)

Анализируя вышеприведенные результаты, можно сделать вывод, что у большинства офицеров-выпускников сформированы главные ценностные ориентации, необходимые для успешной деятельности.

Рассмотрим подробнее сформированность каждой профессиональной ценностной ориентации.

«Удовлетворенность принадлежностью к офицерскому корпусу Вооруженных Сил» сформирована у 84,6 % выпускников, что свидетельствует о высоком общественном престиже и значимости статуса офицера Вооруженных Сил РФ.

Профессиональная ценностная ориентация «устойчивое стремление продолжать профессиональную деятельность в качестве офицера» полностью сформирована у 53,8 % выпускников. Автор исследования предполагает, что данный факт детерминирован недостаточной реализацией воспитательных возможностей образовательной среды ведомственного учебного заведения и слабым использованием воспитательного потенциала боевых традиций, в том числе традиции наставничества.

Для оценки эффективности использования воспитательного потенциала наставнической деятельности при формировании профессиональных ценностных ориентаций опрашиваемые были разделены на 3 группы. Группу 1 составили 21 военнослужащий с устойчиво сформированными базовыми профессиональными ценностными ориентациями. О качестве сформированности профессионально-ценностных ориентаций свидетельствует наличие у референтов чувства гордости за принадлежность к офицерскому корпусу и устойчивое желание продолжать военную службу в Вооружённых Силах РФ.

Группу 2 составили 12 офицеров с недостаточно сформированными базовыми профессиональными ценностными ориентациями. В данной группе при наличии определенного чувства гордости за офицерскую профессию, опрашиваемые сомневаются в дальнейшем продолжении службы в Вооруженных Силах РФ, что свидетельствует о недостаточной сформированности базовых профессиональных ценностных ориентаций.

Группу 3 составили 6 выпускников с несформированными профессиональными ценностными ориентациями. Опрашиваемые не испытывают чувство гордости за принадлежность к Вооруженным Силам РФ и не планируют продолжать свою профессиональную деятельность в качестве офицера. При вероятном наличии совокупности факторов основным является отсутствие сформированных устойчивых основных ценностных ориентаций.

Таблица 2

Интеграция боевой традиции наставничества в учебно-воспитательный процесс ведомственного учебного заведения.

Table 2

Integration of the military mentoring tradition into the educational process of a departmental educational institution.

	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Был ли у вас наставник в ходе обучения в образовательной организации высшего военного образования?			
Да	21 чел. (100%)	8 чел. (66,6%)	0 чел. (0%)
Нет	0 чел. (0%)	4 чел. (34,4%)	6 чел. (100%)
Помог ли вам наставник в вашей учебной и профессиональной деятельности?			
Да	21 чел. (100%)	2 чел. (15%)	0 чел. (0%)
Нет	0 чел. (0%)	6 чел. (75%)	6 чел. (100%)
Кто из нижеперечисленных участников образовательного и воспитательного процесса осуществлял в отношении вас наставническую деятельность в ходе вашего обучения в образовательной организации?			
Никто	0 чел. (0%)	4 чел. (34,4%)	6 чел. (100%)
Курсовые офицеры-воспитатели	21 чел. (100%)	8 чел. (66,6%)	0 чел. (0%)
Преподаватели кафедр	12 чел. (57,1%)	1 чел. (8,3%)	0 чел. (0%)
Курсанты старших курсов	4 чел. (19%)	0 чел. (0%)	0 чел. (0%)
Выпускники, проявившие себя в профессиональной деятельности офицера	0 чел.	0 чел. (0%)	0 чел. (0%)
Ветераны боевых действий и Вооруженных Сил	0 чел.	0 чел. (0%)	0 чел. (0%)
Представители духовенства	5 чел. (23,8%)	0 чел. (0%)	0 чел. (0%)
Какие формы наставничества использовались в ходе обучения?			
закрепление наставника за каждым обучаемым	21 чел. (100%)	5 чел. (62%)	0 чел. (0%)
закрепление наставника за учебной группой.	12 чел. (57%)	3 чел. (37%)	0 чел. (0%)
взаимодействие с наставником в служебной обстановке	21 чел. (100%)	8 чел. (66,6%)	0 чел. (0%)
взаимодействие с наставником в неформальной обстановке	5 чел. (23%)	0 чел. (0%)	0 чел. (0%)
скрытое наблюдение наставника за подопечными.	2 чел. (10%)	0 чел. (0%)	0 чел. (0%)
дистанционное взаимодействие с наставником.	11 чел. (52%)	0 чел. (0%)	0 чел. (0%)

Проводя анализ интеграции системы наставничества в учебно-воспитательный процесс ведомственных учебных заведений, можно сделать следующие выводы:

– качество и устойчивость сформированности профессиональных ценностных ориентаций зависит от степени использования боевой традиции наставничества в учебно-воспитательном процессе учебного заведения;

– большинство обучаемых считает, что наставник помог им в учебной и профессиональной деятельности;

– не в одном из исследуемых учебных заведений нет системы интеграции наставничества в военный педагогический процесс, с максимальным задействованием всех его участников Основными должностными лицами, участвующими в процессе наставничества, являются курсовые офицеры-воспитатели и преподаватели, на которых и так лежит обязанность по воспитанию и обучению курсантов. В наставнической деятельности практически не используются воспитательные возможности других субъектов образовательной системы ведомственного учебного заведения, отсутствует механизм привлечения к наставничеству должностных лиц, напрямую не являющихся участниками образовательного процесса;

– при воспитании и обучении офицеров используются не все формы наставнической деятельности. Основной формой, применяемой в образовательном процессе, является индивидуальное наставничество (закрепление наставника за каждым обучаемым), заключающееся во взаимодействии с обучаемыми в формальной обстановке. При таком взаимодействии отношения наставника и наставляемого имеют строгие формальные рамки, что значительно снижает эффективность наставнической деятельности. Практически не используются такие формы наставнической деятельности, как «тайное» наставничество (скрытое

наблюдение наставника за подопечными), дистанционное взаимодействие с наставником и взаимодействие участников в неформальной обстановке.

Выводы

Цель, поставленная в начале исследования, была достигнута. Гипотеза о зависимости сформированности профессиональных ценностных ориентаций от степени интеграции в образовательную систему ведомственного учебного заведения традиции наставничества подтвердилась.

При качественной интеграции в учебно-воспитательный процесс ведомственного учебного заведения традиции наставничества, устойчивость сформированности базовых профессиональных ценностных ориентаций значительно возрастает.

Таким образом, по итогам анализа проведенного исследования можно сделать выводы:

1. Закрытый и консервативный характер образовательного процесса, постоянная включенность обучающихся в деятельность, совмещение военной службы и учебы в ведомственных учебных заведениях обуславливает широкие воспитательные возможности применения системы наставничества.
2. Изучение и научное осмысление опыта наставнической деятельности позволит увеличить эффективность учебно-воспитательного процесса.
3. При планировании и осуществлении деятельности наставников необходимо вовлечь всех участников образовательного процесса с максимально вариативным использованием различных форм её осуществления.
4. Необходима нормативная регламентация наставнической деятельности в ведомственном учебном заведении с отражением функций, обязанностей и форм деятельности всех должностных лиц, принимающих участие в воспитании и обучении курсантов.
5. С целью более качественного формирования у курсантов профессиональных ценностных ориентаций, необходимо создать систему интеграции воспитательного потенциала наставничества в учебно-воспитательный процесс ведомственного учебного заведения.

Список источников

1. Войтик И.А., Лаптев Р.Г. Специфика системы наставничества в Военном институте (военных дирижёров) // Научно-методический бюллетень Военного университета МО РФ. 2023. № 2 (20). С. 174 – 182.
2. Голосова С.Ю. Опыт реализации социально-педагогического наставничества в современной системе высшего образования // Семья в современном обществе: проблемы и социально-помогающие практики: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Орёл, 14–15 мая 2024 года. Орёл: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2024. С. 132 – 136.
3. Колесов В.И., Архиповская Е.П. Наставничество в образовательном процессе как эффективная форма образовательной технологии // XXVIII Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции. В 2-х томах, Санкт-Петербург, 23–24 апреля 2024 года. Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2024. С. 9 – 13.
4. Кункурдонов А.О., Новрузов Р.Н. Наставничество курсантов военного учебного центра при ИГУ офицерами и преподавателями, их роль и задачи в качестве наставника // Теория и практика военного образования в гражданских вузах: педагогический поиск: сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой году педагога и наставника: в 2 частях, Екатеринбург, 16–17 ноября 2023 года. Екатеринбург: ООО "Издательство УМЦ УПИ", 2023. С. 148 – 152.
5. Мазяева Е.А., Сметанкина Л.В., Телегин Б.Д. О месте и роли педагогического наставничества в военном образовании // Офицер - педагог и наставник: материалы межвузовской научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 23 ноября 2023 года. Санкт-Петербург: Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного, 2023. С. 282 – 288.
6. Першин А.Г. Методы повышения мотивации и дисциплины у курсантов в военных учебных заведениях // МОЛОДОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬ 2024: сборник статей IX Международной научно-практической конференции. В 2 ч., Пенза, 05 декабря 2024 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. С. 162 – 164.
7. Сафонов А.А., Петровская Е.С. Актуальность реализации педагогической системы наставничества в высшем учебном заведении // Концепции современного образования: время перемен: сборник научных трудов. Казань : ООО "СитИвент", 2020. С. 176 – 182.

8. Сергиевская Г.Е. Офицер-наставник (психолого-педагогические проблемы наставничества в высших военных учебных заведениях) // Офицер - педагог и наставник: материалы межвузовской научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 23 ноября 2023 года. Санкт-Петербург: Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного, 2023. С. 232 – 237.

9. Фиошина В.Э., Белецкая Е.В. Связь наставничества и психологического благополучия в образовательной среде // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием, Ульяновск, 21–22 декабря 2023 года. Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2023. С. 356 – 360.

10. Черномазов И.С. Клуб наставничества как одно из условий становления офицеров российской армии в процессе непрерывного образования // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. 56 с.

References

1. Voitik I.A., Laptev R.G. Specifics of the Mentoring System at the Military Institute (Military Conductors). Scientific and Methodological Bulletin of the Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation. 2023. No. 2 (20). P. 174 – 182.

2. Golosova S.Yu. Experience in Implementing Social and Pedagogical Mentoring in the Modern System of Higher Education. Family in Modern Society: Problems and Socially Assisting Practices: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Orel, May 14–15, 2024. Orel: Oryol State University named after I.S. Turgenev, 2024. P. 132 – 136.

3. Kolesov V.I., Arkhipovskaya E.P. Mentoring in the Educational Process as an Effective Form of Educational Technology. XXVIII Tsarskoye Selo Readings: Proceedings of the International Scientific Conference. In 2 volumes, St. Petersburg, April 23–24, 2024. St. Petersburg: Leningrad State University named after A.S. Pushkin, 2024. P. 9 – 13.

4. Kunkurdonov A.O., Novruzov R.N. Mentoring of Cadets of the Military Training Center at Irkutsk State University by Officers and Instructors, Their Role and Tasks as Mentors. Theory and Practice of Military Education in Civilian Universities: Pedagogical Search: Collection of Materials of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation, Dedicated to the Year of the Teacher and Mentor: in 2 parts, Yekaterinburg, November 16–17, 2023. Ekaterinburg: ООО "Izdatelstvo UMC UPI", 2023. P. 148 – 152.

5. Mazyayeva E.A., Smetankina L.V., Telegin B.D. On the Place and Role of Pedagogical Mentoring in Military Education. Officer - Teacher and Mentor: Proceedings of the Interuniversity Scientific and Methodological Conference, St. Petersburg, November 23, 2023. St. Petersburg: Military Academy of Communications named after Marshal of the Soviet Union S.M. Budyonny, 2023. P. 282 – 288.

6. Pershin A.G. Methods of Improving Motivation and Discipline among Cadets in Military Educational Institutions. YOUNG RESEARCHER 2024: Collection of Articles from the IX International Scientific and Practical Conference. In 2 parts, Penza, December 5, 2024. Penza: Science and Education (IP Gulyaev G.Yu.), 2024. P. 162 – 164.

7. Safonov A.A., Petrovskaya E.S. Relevance of the Implementation of the Pedagogical Mentoring System in a Higher Education Institution. Concepts of Modern Education: Time of Change: Collection of Scientific Papers. Kazan: ООО SiTiVent, 2020. P. 176 – 182.

8. Sergievskaya G.E. Officer-Mentor (Psychological and Pedagogical Problems of Mentoring in Higher Military Educational Institutions). Officer - Teacher and Mentor: Proceedings of the Interuniversity Scientific and Methodological Conference, St. Petersburg, November 23, 2023. St. Petersburg: Military Academy of Communications named after Marshal of the Soviet Union S.M. Budyonny, 2023. P. 232 – 237.

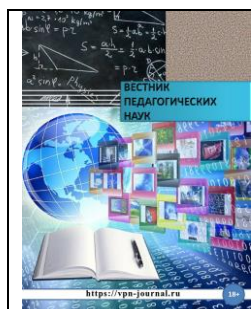
9. Finoshina V.E., Beletskaya E.V. The Relationship between Mentoring and Psychological Well-Being in the Educational Environment. Actual Problems of Modern Education: Experience and Innovations: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with Distance and International Participation, Ulyanovsk, December 21–22, 2023. Ulyanovsk: IP Kenschenskaya Victoria Valerievna (Zebra Publishing House), 2023. P. 356 – 360.

10. Chernomazov I.S. Mentoring Club as One of the Conditions for the Development of Russian Army Officers in the Process of Continuous Education. Modern Problems of Science and Education. 2021. No. 2. 56 p.

Информация об авторах

Тиняков С.В., кафедра педагогики и профессионального образования, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, РФ), sergey12111994@mail.ru

© Тиняков С.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 347.01:378.4

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-102-107

^{1, 2} Ускова А.Л.

¹ Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко

² Мелитопольский государственный университет

Сфера высшего образования и подготовки научно-педагогических кадров как объект государственного управления: сущность и особенности административно-правового регулирования

Аннотация: настоящая статья посвящена комплексному анализу сферы высшего образования и подготовки научно-педагогических кадров как ключевого объекта государственного управления в Российской Федерации, а также изучению сущности и особенностей ее административно-правового регулирования. Актуальность исследования обусловлена стратегической значимостью высшей школы для социально-экономического развития страны и необходимостью постоянной адаптации правовых механизмов к меняющимся условиям. В работе представлены результаты теоретического изучения и системного анализа нормативно-правовой базы, регулирующей деятельность высших учебных заведений. Определена роль высшего образования в системе государственного управления, рассмотрены его функции и принципы. Выявлены ключевые особенности административно-правового регулирования, включая многоуровневость, двойственный характер статуса образовательных организаций, специфику методов и форм контроля. Особое внимание уделено проблемам, возникающим в процессе регулирования, таким как поиск баланса между автономией вузов и государственным контролем, недостаточная гибкость законодательства и вопросы оценки качества научно-педагогических кадров. Сформулированы научно обоснованные рекомендации по оптимизации действующего административно-правового регулирования, направленные на повышение эффективности, адаптивности и инновационного потенциала системы высшего образования. Статья представляет интерес для специалистов в области административного и образовательного права, органов государственного управления, руководителей образовательных организаций и научно-педагогических работников.

Ключевые слова: высшее образование, государственное управление, административно-правовое регулирование, научно-педагогические кадры, образовательные организации, автономия вузов, контроль качества

Для цитирования: Ускова А.Л. Сфера высшего образования и подготовки научно-педагогических кадров как объект государственного управления: сущность и особенности административно-правового регулирования // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 102 – 107. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-102-107

Поступила в редакцию: 10 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 10 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

^{1, 2} Uskova A.L.

¹ Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko

² Melitopol State University

The sphere of higher education and training of scientific and pedagogical personnel as an object of state administration: essence and features of administrative and legal regulation

Abstract: this article is devoted to a comprehensive analysis of the sphere of higher education and the training of scientific and pedagogical personnel as a key object of state administration in the Russian Federation, as well as an

examination of the essence and features of its administrative and legal regulation. The relevance of the research is determined by the strategic importance of higher education for the socio-economic development of the country and the need for constant adaptation of legal mechanisms to changing conditions. The paper presents the results of a theoretical study and systemic analysis of the regulatory framework governing the activities of higher educational institutions. The role of higher education in the system of public administration is defined, and its functions and principles are considered. Key features of administrative and legal regulation are identified, including its multi-level nature, the dual status of educational organizations, and the specifics of control methods and forms. Particular attention is paid to the problems arising in the regulation process, such as finding a balance between university autonomy and state control, insufficient flexibility of legislation, and issues of assessing the quality of scientific and pedagogical personnel. Scientifically sound recommendations for optimizing the current administrative and legal regulation are formulated, aimed at increasing the efficiency, adaptability, and innovative potential of the higher education system. The article is of interest to specialists in administrative and educational law, public administration bodies, heads of educational organizations, and scientific and pedagogical staff.

Keywords: higher education, state administration, administrative and legal regulation, scientific and pedagogical personnel, educational organizations, university autonomy, quality control

For citation: Uskova A.L. The sphere of higher education and training of scientific and pedagogical personnel as an object of state administration: essence and features of administrative and legal regulation. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 102 – 107. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-102-107

The article was submitted: December 10, 2025; Accepted after reviewing: January 10, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Высшее образование и подготовка научно-педагогических кадров являются одним из ключевых факторов устойчивого социально-экономического развития любого современного государства. В условиях глобализации, быстрого технологического прогресса и нарастающей конкуренции на рынке труда, качество и эффективность функционирования системы высшей школы приобретают стратегическое значение. Российская Федерация, стремясь к укреплению своих позиций на международной арене и построению инновационной экономики, уделяет особое внимание развитию высшего образования, что неразрывно связано с вопросами государственного управления и административно-правового регулирования этой сферы.

Государственное управление в сфере высшего образования представляет собой сложную, многоуровневую систему, направленную на обеспечение реализации конституционного права граждан на образование, формирование квалифицированных специалистов и развитие научного потенциала страны. Административно-правовое регулирование, в свою очередь, выступает основным инструментом реализации государственной политики, устанавливая правовые рамки деятельности образовательных организаций, порядок их взаимодействия с государственными органами, права и обязанности участников образовательного процесса.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью системного осмысления сущности и особенностей административно-правового регулирования в сфере высшего образования и подготовки научно-педагогических кадров в условиях постоянно меняющегося законодательства и возрастающих требований к качеству образования. Наблюдаются дискуссии о балансе между автономией образовательных организаций и государственным контролем, о степени детализации правовых норм, о механизмах оценки качества и эффективности деятельности вузов. Эти вопросы требуют глубокого научного анализа для выработки оптимальных решений, способствующих гармоничному развитию системы высшего образования.

Целью настоящей статьи является всестороннее изучение сущности и особенностей сферы высшего образования и подготовки научно-педагогических кадров как объекта государственного управления, а также анализ специфики ее административно-правового регулирования в Российской Федерации. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: 1. Определить место и роль высшего образования и подготовки научно-педагогических кадров в системе государственного управления. 2. Раскрыть основные принципы и функции государственного управления в рассматриваемой сфере. 3. Выявить ключевые особенности административно-правового регулирования деятельности высших учебных заведений. 4. Проанализировать текущие проблемы и перспективы развития административно-правового регулирования в сфере высшего образования и подготовки научно-педагогических кадров. 5. Сформулиро-

вать научно обоснованные рекомендации по оптимизации действующего административно-правового регулирования.

Материалы и методы исследований

Теоретической основой исследования послужили фундаментальные положения теории государственного управления, административного права, образовательного права, а также работы отечественных и зарубежных ученых в области педагогики и менеджмента образовательных организаций. Изучены труды таких авторов, как Ю.Н. Старилов, В.М. Корельский, В.Д. Сорокин, Б.Н. Габричидзе, А.В. Кустова, Л.В. Лазарев, М.Н. Марченко, Н.В. Черногорцева, Н.А. Шевелева, А.А. Скворцов, М.В. Сырых, которые внесли значительный вклад в развитие представлений о государственном управлении и административно-правовом регулировании различных сфер. Педагогический и управленческий аспекты базировались на работах Ю.К. Бабанского, В.С. Лазарева, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой, А.М. Моисеева, рассматривающих вопросы управления качеством образования, инновационных процессов в высшей школе и подготовки научно-педагогических кадров.

Методологическая база исследования включает общенаучные и частнонаучные методы познания. Основными методами выступили:

Системный подход позволил рассмотреть сферу высшего образования и подготовки научно-педагогических кадров как целостную систему, включающую взаимосвязанные элементы (образовательные организации, обучающиеся, научно-педагогические работники, органы управления), функционирующую в определенном правовом поле.

Формально-юридический метод использовался для анализа нормативно-правовых актов, регулирующих деятельность высших учебных заведений, выявления их структуры, содержания, взаимосвязей и правовых коллизий.

Метод сравнительно-правового анализа применялся для сопоставления различных подходов к административно-правовому регулированию в Российской Федерации и, в некоторых аспектах, в зарубежных странах, что позволило выявить как общие тенденции, так и национальную специфику.

Исторический метод использовался для изучения эволюции подходов к государственному управлению высшим образованием и развития соответствующей нормативной правовой базы.

Метод логического анализа и синтеза позволил обобщить полученные данные, выстроить аргументированные выводы и сформулировать предложения по совершенствованию административно-правового регулирования.

Метод классификации применялся для систематизации видов административно-правовых норм, форм и методов государственного управления.

Эмпирической базой исследования послужили Конституция Российской Федерации, Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», иные федеральные законы, указы Президента Российской Федерации, постановления Правительства Российской Федерации, ведомственные нормативные акты Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, регулирующие вопросы лицензирования, аккредитации, государственного контроля (надзора), финансово-экономической деятельности, трудовых отношений и подготовки кадров высшей квалификации. Также были проанализированы научные публикации, монографии, диссертационные исследования и аналитические отчеты, посвященные проблемам управления и правового регулирования в сфере высшего образования за последние пять лет.

Результаты и обсуждения

Высшее образование и подготовка научно-педагогических кадров представляют собой сложный социокультурный феномен, который в контексте государственного управления выступает в качестве многоаспектного объекта. Его сущность определяется стратегической значимостью для государства и общества. Во-первых, это ключевой элемент формирования человеческого капитала, обеспечивающего экономический рост и инновационное развитие. Во-вторых, это базис для развития фундаментальной и прикладной науки, генерации новых знаний и технологий. В-третьих, это институт социализации личности, трансляции культурных ценностей и формирования гражданского общества. Государство, управляя этой сферой, стремится обеспечить доступность качественного образования, соответствие подготовки специалистов потребностям рынка труда и задачам национальной безопасности [1].

Особенности административно-правового регулирования деятельности высших учебных заведений в Российской Федерации обусловлены рядом факторов.

1. Двойственный характер статуса образовательных организаций. Высшие учебные заведения, с одной стороны, являются самостоятельными юридическими лицами, обладающими значительной автономией в своей деятельности (академическая свобода, право на разработку и реализацию образовательных программ, управление финансово-хозяйственной деятельностью). С другой стороны, они являются субъектами государственного управления и жестко регулируются административно-правовыми нормами, что проявляется в лицензировании образовательной деятельности, государственной аккредитации, федеральном государственном контроле (надзоре) в сфере образования [2].

2. Многоуровневый характер регулирования. Система административно-правового регулирования охватывает различные уровни:

Конституционный уровень: закрепление права на образование, гарантий его доступности и бесплатности.

Федеральный уровень: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон «О науке и государственной научно-технической политике», а также многочисленные подзаконные акты Правительства РФ и Министерства науки и высшего образования РФ, детализирующие порядок лицензирования, аккредитации, финансирования, реализации образовательных программ и др.

Региональный и муниципальный уровни: принятие нормативных актов, регулирующих отдельные аспекты деятельности образовательных организаций, находящихся в ведении субъектов РФ или муниципальных образований, хотя в сфере высшего образования их роль менее выражена, чем на федеральном уровне.

Локальный уровень: уставы образовательных организаций, положения, правила внутреннего распорядка, детализирующие и конкретизирующие требования федерального законодательства с учетом специфики конкретного вуза [3].

3. Специфика методов и форм государственного управления. Административно-правовое регулирование в сфере высшего образования сочетает в себе императивные (обязательные) и диспозитивные (допускающие выбор) методы. К императивным относятся лицензирование образовательной деятельности, государственная аккредитация образовательных программ, государственный контроль (надзор) за соблюдением законодательства об образовании, устанавливающие минимальные стандарты и требования. К диспозитивным можно отнести формы поддержки инновационной деятельности вузов, грантовое финансирование, стимулирование участия в международных проектах, где государство выступает скорее, как партнер и инвестор [4].

4. Ориентация на качество и эффективность. Современное административно-правовое регулирование акцентирует внимание на результативности и качестве образовательной деятельности. Это выражается в наличии государственных образовательных стандартов, процедурах оценки качества образования, формировании рейтингов вузов, а также в требованиях к квалификации профессорско-преподавательского состава и научно-педагогических работников [5].

5. Цифровизация и международная интеграция. Тенденции последних лет включают внедрение цифровых технологий в образовательный процесс и управление (электронное обучение, дистанционные образовательные технологии), а также стремление к интеграции в мировое образовательное пространство (участие в международных рейтингах, признание иностранных дипломов, академическая мобильность). Административно-правовое регулирование вынуждено адаптироваться к этим вызовам, создавая правовую основу для новых форм обучения и международного сотрудничества [6].

Однако, несмотря на значительные усилия по совершенствованию законодательства, существующая система административно-правового регулирования не лишена проблем. Одной из ключевых является поиск оптимального баланса между государственной регламентацией и академической автономией. Чрезмерная регламентация приводит к бюрократизации, снижает инициативу и инновационный потенциал вузов. Недостаточное же регулирование может негативно сказаться на качестве образования и привести к недобросовестной конкуренции [7]. Другая проблема связана с недостаточной гибкостью законодательства в условиях быстро меняющихся потребностей рынка труда и развития технологий. Процессы разработки и принятия новых нормативных актов часто отстают от реалий, что затрудняет оперативное внедрение инноваций в образовательный процесс.

Важным аспектом является недостаточная разработанность механизмов оценки качества научно-педагогических кадров. Существующие критерии часто ориентированы на количественные показатели (количество публикаций, участие в конференциях), а не на реальный вклад в науку и педагогическую эффективность. Это требует совершенствования системы аттестации и оценки квалификации, а также стимулирования профессионального развития научно-педагогических работников [8]. Проблемы возникают

и в части обеспечения финансовой устойчивости высших учебных заведений, где административно-правовое регулирование, определяя порядок бюджетного финансирования и внебюджетной деятельности, должно стимулировать диверсификацию источников дохода и эффективное расходование средств [9].

Обсуждая эти результаты, стоит подчеркнуть, что административно-правовое регулирование в сфере высшего образования должно не только контролировать, но и стимулировать развитие. Эффективная система должна быть предсказуемой, прозрачной и ориентированной на поддержку инноваций. Необходимо смещение акцента с тотального контроля на стратегическое планирование и оценку результатов, предоставляя вузам большую свободу в выборе методов достижения поставленных целей. Роль государства в этом процессе видится в создании благоприятной правовой и экономической среды, формировании долгосрочных приоритетов развития, а также в обеспечении общественного контроля за качеством образования. Важно учитывать, что подготовка научно-педагогических кадров – это не только воспроизводство научных школ, но и создание новых поколений ученых и преподавателей, способных отвечать на вызовы будущего, что требует инвестиций в их развитие и создание привлекательных условий для работы в сфере науки и образования [10].

Выводы

На основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Сфера высшего образования и подготовки научно-педагогических кадров является стратегически важным объектом государственного управления в Российской Федерации, определяющим будущее страны в контексте формирования человеческого капитала, научного прогресса и культурного развития. Государственное управление в этой сфере направлено на обеспечение доступности и качества образования, эффективное использование ресурсов и интеграцию в мировое образовательное пространство.

2. Административно-правовое регулирование деятельности высших учебных заведений характеризуется многоуровневостью, комплексностью и сочетанием императивных и диспозитивных методов. Оно охватывает широкий спектр отношений, от лицензирования и аккредитации до финансового обеспечения и кадровой политики, и нацелено на обеспечение соблюдения государственных стандартов и гарантий прав участников образовательного процесса.

3. Ключевыми особенностями современного административно-правового регулирования являются его адаптация к глобальным трендам (цифровизация, интернационализация) и акцент на качество и эффективность. Однако существуют и значительные проблемы, такие как необходимость оптимизации баланса между автономией вузов и государственным контролем, недостаточная гибкость законодательства, а также потребность в совершенствовании механизмов оценки и стимулирования научно-педагогических кадров.

4. Для оптимизации действующего административно-правового регулирования в сфере высшего образования и подготовки научно-педагогических кадров в Российской Федерации необходимо:

- Разработать более гибкие и адаптивные правовые механизмы, позволяющие оперативно реагировать на изменяющиеся потребности общества и экономики, а также на вызовы технологического прогресса.

- Пересмотреть подходы к государственному контролю (надзору), смещая акцент с проверки соблюдения формальных требований на оценку реальных результатов и качества образовательной и научной деятельности, с предоставлением вузам большей свободы в выборе путей достижения стратегических целей.

- Усовершенствовать систему аттестации и стимулирования научно-педагогических работников, ориентируя ее на развитие инновационной активности, реальный вклад в науку и повышение педагогического мастерства.

- Создать более благоприятные правовые и экономические условия для привлечения и удержания высококвалифицированных специалистов в сфере высшего образования и науки.

- Продолжить развитие цифровой инфраструктуры и правовой базы для электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, обеспечивая при этом защиту персональных данных и интеллектуальной собственности.

Предложенные рекомендации направлены на повышение эффективности системы высшего образования, обеспечение ее конкурентоспособности и соответствие стратегическим задачам развития Российской Федерации, гармонизируя при этом интересы государства, общества и образовательных организаций.

Список источников

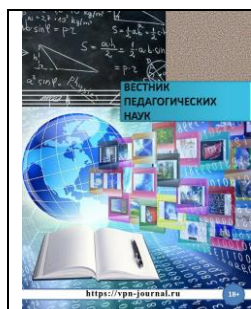
1. Игнатенко В.Н. Государственное регулирование высшего образования: правовые аспекты и современные вызовы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки. 2021. Т. 25. № 2. С. 256 – 270.
2. Комаров С.А. Автономия высших учебных заведений и государственный контроль: проблемы правового баланса // Право и образование. 2020. № 6. С. 34 – 45.
3. Лукина О.С. Особенности административно-правового регулирования деятельности образовательных организаций высшего образования // Административное право и процесс. 2022. № 3. С. 19 – 24.
4. Петров В.В. Формы и методы государственного управления в сфере высшего образования: теоретико-правовой анализ // Образовательное право: актуальные вопросы. 2021. № 4. С. 112 – 125.
5. Сидорова Е.А. Система оценки качества высшего образования в России: правовой аспект // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Юриспруденция. 2019. № 1. С. 78 – 87.
6. Архипов А.В. Цифровизация образования: административно-правовые аспекты и перспективы регулирования // Информационное право. 2022. № 1. С. 30 – 37.
7. Захаров И.В. Административно-правовые барьеры в развитии инновационного потенциала высшего образования // Современное право. 2020. № 9. С. 58 – 66.
8. Козлова Н.Ю. Правовое регулирование аттестации научно-педагогических работников: проблемы и пути совершенствования // Высшее образование в России. 2023. № 5. С. 45 – 56.
9. Соловьева Л.П. Финансово-правовые основы деятельности высших учебных заведений: вопросы автономии и государственного контроля // Финансовое право. 2021. № 1. С. 39 – 48.
10. Гусева Т.Л. Государственная политика в сфере высшего образования: цели, механизмы, результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Право. 2019. Т. 10. № 2. С. 341 – 356.

References

1. Ignatenko V.N. State regulation of higher education: legal aspects and modern challenges. Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Legal Sciences. 2021. Vol. 25. No. 2. P. 256 – 270.
2. Komarov S.A. Autonomy of higher educational institutions and state control: problems of legal balance. Law and education. 2020. No. 6. P. 34 – 45.
3. Lukina O.S. Features of administrative and legal regulation of the activities of educational organizations of higher education. Administrative law and process. 2022. No. 3. P. 19 – 24.
4. Petrov V.V. Forms and methods of public administration in the field of higher education: theoretical and legal analysis. Educational law: topical issues. 2021. No. 4. P. 112 – 125.
5. Sidorova E.A. The System of Quality Assessment of Higher Education in Russia: Legal Aspect. Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Jurisprudence. 2019. No. 1. P. 78 – 87.
6. Arkhipov A.V. Digitalization of Education: Administrative and Legal Aspects and Prospects of Regulation. Information Law. 2022. No. 1. P. 30 – 37.
7. Zakharov I.V. Administrative and Legal Barriers to the Development of Innovative Potential of Higher Education. Modern Law. 2020. No. 9. P. 58 – 66.
8. Kozlova N.Yu. Legal regulation of certification of scientific and pedagogical workers: problems and ways of improvement. Higher education in Russia. 2023. No. 5. P. 45 – 56.
9. Solovieva L.P. Financial and legal foundations of the activities of higher educational institutions: issues of autonomy and state control. Financial law. 2021. No. 1. P. 39 – 48.
10. Guseva T.L. State policy in the field of higher education: goals, mechanisms, results. Bulletin of St. Petersburg University. Law. 2019. Vol. 10. No. 2. P. 341 – 356.

Информация об авторах

Ускова А.Л., кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и эстетического образования, «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко»; доцент кафедры музыкального и хореографического образования, «Мелитопольский государственный университет», alenauskova77@mail.ru



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 378.14

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-108-114

¹ Герасимова О.Ю., ² Батурина Р.В., ³ Желудкова Т.В., ⁴ Жаркой А.Б., ⁵ Исавнин А.Г.

¹ Набережночелнинский государственный педагогический университет

² Казанского национального исследовательского технического университета имени А.Н. Туполева-КАИ

³ Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт

⁴ РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)

⁵ Казанский (Приволжский) федеральный университет

Модернизация подготовки учителей математики и информатики в условиях цифровой трансформации образования: эмпирическое обоснование приоритетных направлений

Аннотация: статья посвящена проблеме модернизации подготовки будущих учителей математики и информатики в условиях цифровой трансформации образования. Обосновывается необходимость формирования цифровой готовности педагогов к применению современных технологий искусственного интеллекта, анализа больших данных и интерактивных предметно-ориентированных сред. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе педагогического университета с участием 65 студентов. Выявлен критический дефицит компетенций: только 9,2% будущих педагогов достигли интегративного уровня цифровой готовности. Определены три приоритетных направления модернизации образовательного процесса: проектирование интерактивных ресурсов, педагогическое применение искусственного интеллекта и анализ образовательных данных. Наибольший разрыв между востребованностью и уровнем подготовки зафиксирован в области ИИ-технологий (индекс дефицита 2,7). Результаты исследования могут служить основой для разработки обновленных образовательных программ педагогического образования.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, подготовка учителей математики и информатики, цифровая готовность, искусственный интеллект, анализ больших данных, интерактивные образовательные ресурсы

Для цитирования: Герасимова О.Ю., Батурина Р.В., Желудкова Т.В., Жаркой А.Б., Исавнин А.Г. Модернизация подготовки учителей математики и информатики в условиях цифровой трансформации образования: эмпирическое обоснование приоритетных направлений // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 108 – 114. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-108-114

Поступила в редакцию: 10 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 10 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Gerasimova O.Yu., ² Baturina R.V., ³ Zheludkova T.V., ⁴ Zharkoy A.B., ⁵ Isavnin A.G.

¹ Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

² Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev-KAI

³ Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute

⁴ Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg)

⁵ Kazan (Volga Region) Federal University

Modernizing the training of mathematics and informatics teachers in the context of the digital transformation of education: an empirical justification of priority areas

Abstract: this article addresses the challenge of modernizing the training of pre-service mathematics and informatics teachers amidst the digital transformation of education. It substantiates the need to develop teachers' digital readiness to apply modern technologies such as artificial intelligence, big data analytics, and interactive subject-specific environments. The paper presents the results of an empirical study conducted at a pedagogical university involving 65 students. A critical competency gap was revealed: only 9.2% of pre-service teachers achieved the integrative level of digital readiness. Three priority areas for modernizing the educational process were identified: designing interactive resources, the pedagogical application of artificial intelligence, and the analysis of educational data. The most significant gap between the demand for skills and the level of proficiency was recorded in the field of AI technologies (deficit index of 2.7). The findings of this study can serve as a basis for developing updated teacher education programs.

Keywords: digital transformation of education, mathematics and informatics teacher training, digital readiness, artificial intelligence, big data analytics, interactive educational resources

For citation: Gerasimova O.Yu., Baturina R.V., Zheludkova T.V., Zharkoy A.B., Isavnin A.G. Modernizing the training of mathematics and informatics teachers in the context of the digital transformation of education: an empirical justification of priority areas. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 108 – 114. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-108-114

The article was submitted: December 10, 2025; Accepted after reviewing: January 10, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Глубокая цифровая трансформация образования ставит повышенные требования к подготовке педагогических кадров, особенно учителей математики и информатики, ответственных за формирование у школьников цифрового мышления и ключевых компетенций. Согласно Указу Президента РФ № 309 [7], обеспечение цифровой трансформации является важнейшей стратегической задачей. В этом контексте на учителей математики и информатики ложится миссия по подготовке нового поколения к работе с большими данными, искусственным интеллектом и сложными алгоритмическими системами.

Для педагога в области точных наук цифровизация – это глубокая интеграция в методику преподавания таких инструментов, как системы компьютерной алгебры, языки программирования и платформы для машинного обучения. Однако существующая система подготовки педагогов не в полной мере соответствует этим требованиям, что создает противоречие между новыми профессиональными вызовами и традиционными образовательными программами.

Это противоречие подтверждается результатами исследований. Анализ, проведенный О.А. Агатовой, выявляет существенный разрыв в цифровых компетенциях педагогов. С одной стороны, многие учителя уверенно используют стандартные тренировочные сервисы («Решу ОГЭ», «Учи.ру» и др.), но, с другой стороны, демонстрируют недостаточную активность в освоении интерактивных сред и инструментов на базе ИИ. По мнению автора, это отражает общую незрелость дидактики цифровых образовательных сред [1, с. 176].

Другие исследователи предлагают пути преодоления этих дефицитов. С.М. Ажыкулов подчеркивает, что трансформация педагогического взаимодействия в цифровой образовательной среде является ключевым фактором повышения эффективности учебного процесса [2, с. 56]. Развивая эту идею, А.Ю. Уваров отмечает, что центральной задачей современной цифровизации образования становится построение индивидуальных образовательных маршрутов, для чего активно применяются сквозные технологии – искусственный интеллект, технологии больших данных и др. Использование этих инструментов, как подчеркивает автор, является частью системного обновления всего образовательного процесса, затрагивающего

как содержание, так и его формы, и методы [6, с. 23]. Это неизбежно актуализирует потребность в непрерывной переподготовке учителей и совершенствовании их цифровых компетенций.

И.В. Роберт акцентирует внимание на том, что для эффективного электронного обучения необходимо не только разрабатывать новые цифровые ресурсы, но и комплексно подходить к решению сопутствующих проблем, особенно в контексте подготовки педагогических кадров [5, с. 869].

В исследовании М.В. Дороненко, посвященном развитию цифровых компетенций у различных слоев населения, особо отмечается важность этого процесса для педагогических работников [3, с. 56]. Эту мысль развивают А.А. Краузе, С.И. Соловьева и А.В. Шишигин, указывая на то, что изучение современных цифровых технологий должно быть включено во все аспекты профессиональной деятельности педагога [4, с. 280].

По мнению О.И. Вагановой с соавторами, цифровизация образования обладает рядом достоинств, среди которых: рост учебной мотивации, наглядность подачи материала, мобильный доступ к информации, возможность геймификации, развитие персональных качеств обучающихся и построение индивидуальных образовательных траекторий [9, с. 53].

Анализируя зарубежный опыт, В.А. Фулин с соавторами в своей статье приводит позицию А. Джамала (Areejay Stya University, Индия), который видит в технологиях ИИ инструмент для качественного улучшения подготовки учителей и их дальнейшего персонализированного профессионального развития. Вместе с тем, автор разделяет опасения зарубежного коллеги о том, что внедрение ИИ в образовательный процесс невозможно без тщательной проработки этических норм и формирования у педагогов критического отношения к его возможностям и недостаткам [8, с. 249].

Исследование, проведенное учеными из Университета А'Шаркия в Омане (А.С.А. Матари и др.), показало, что преподаватели вуза в целом согласны с возможностью использования ИИ для персонализации обучения, автоматизации оценивания, виртуальной поддержки и анализа данных. Вместе с тем, выявились разногласия в вопросах практического внедрения ИИ, обусловленные необходимостью проработки этических и регуляторных аспектов его применения в образовании [10].

Несмотря на исследования, сохраняется значительный разрыв между стремительным развитием технологий в сфере Data Science, AI и реальным содержанием педагогических программ. Существующие научные работы в основном фокусируются на общих вопросах цифровой грамотности, без должного внимания к специфике учителей математики и информатики. В результате отсутствует целостная научно обоснованная модель модернизации их подготовки.

Таким образом, необходима разработка и реализация научно-обоснованных рекомендаций по формированию готовности будущих учителей математики и информатики к целесообразному применению цифровых инструментов для решения предметных задач. Эти рекомендации должны охватывать три направления: проектирование интерактивных предметно-ориентированных ресурсов, педагогическое применение искусственного интеллекта и анализ образовательных данных для управления учебным процессом.

В свете выявленного научного пробела, целью исследования является разработка и научное обоснование направлений модернизации подготовки будущих учителей математики и информатики, реализующих указанные компоненты цифровой компетентности и направленных на формирование их готовности к эффективной профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: определить ключевые цифровые компетенции учителя математики и информатики, востребованные в современной школе; выявить существующие дефициты в подготовке будущих педагогов; разработать и апробировать модель модернизации образовательного процесса, обеспечивающую формирование необходимых компетенций.

Основываясь на данных исследований о том, что дефицит цифровых компетенций учителей берет начало на этапе вузовской подготовки, мы сфокусировали наше эмпирическое исследование на студентах педагогического университета, оценивая их готовность к применению цифровых технологий в профессии.

Материалы и методы исследований

Исследование посвящено оценке цифровой готовности будущих учителей математики и информатики. Его теоретической основой стал анализ научных трудов, а в качестве практических методов использовались педагогическое наблюдение, анкетирование и тестирование. В эксперименте приняли участие 65 студентов государственного педагогического университета.

С помощью анкетирования выявлялись представления студентов о востребованных цифровых инструментах, их профессиональные дефициты и образовательные запросы. Практическое тестирование оцени-

вало готовность применять технологии анализа больших данных и искусственного интеллекта в реальных педагогических ситуациях.

Для оценки результатов использовалась методика В.П. Беспалько, на основе которой были выделены три уровня цифровой готовности:

1. Адаптивный (низкий): репродуктивное владение инструментами.
2. Презентативный (базовый): применение технологий для решения стандартных задач.
3. Интегративный (высокий): творческое проектирование учебных сценариев с интеграцией цифровых инструментов.

Статистическая обработка данных позволила количественно оценить уровень готовности студентов, выявив проблемные зоны и перспективные направления в их профессиональной подготовке.

Результаты и обсуждения

По результатам исследования определены ключевые направления модернизации подготовки будущих учителей математики и информатики для их профессиональной деятельности в цифровой среде. Выделены три взаимосвязанных направления, отражающие специфику их работы в условиях цифровизации.

1. Проектирование интерактивных предметно-ориентированных образовательных ресурсов.

Это направление фокусируется на формировании у студентов компетенций по созданию и методически грамотной интеграции интерактивных ресурсов, а не простому использованию готовых продуктов. Для будущих педагогов критически важно владеть специализированными инструментами:

- для математики: системы динамической геометрии (GeoGebra), пакеты компьютерной алгебры (Maple), среды для статистического анализа.
- для информатики: интерактивные среды программирования, платформы для совместной разработки (Git), симуляторы компьютерных сетей.

Студенты должны научиться не просто демонстрировать эти ресурсы, а проектировать на их основе практико-ориентированные задания для организации исследовательской деятельности и дифференциации обучения школьников.

2. Педагогическое применение и преподавание основ искусственного интеллекта (ИИ).

Это направление включает два аспекта:

- ИИ как педагогический инструмент. Будущие учителя должны освоить ИИ-сервисы в роли ассистентов для генерации задач, анализа программного кода, создания адаптированных материалов и персонализации обучения на основе цифрового следа ученика.
- ИИ как объект изучения. Особенно для учителей информатики, подготовка должна включать готовность преподавать школьникам основы машинного обучения. Это требует от студентов понимания алгоритмов, работы с профильными библиотеками (Python) и разработки учебных проектов (распознавание образов, анализ текстов). Важно формировать у них сбалансированное представление о возможностях, ограничениях и этике ИИ.

3. Анализ образовательных данных (Big Data) для управления учебным процессом.

Данное направление заключается в формировании компетенций в области педагогической аналитики. Учитель должен владеть методами работы с большими данными, которые накапливаются цифровыми платформами: логи ответов, временные метрики, паттерны ошибок, индивидуальные траектории решения задач.

Анализ этих данных позволяет диагностировать как системные затруднения на уровне всего класса, так и выявлять индивидуальные пробелы в знаниях. На основе этого педагог может своевременно корректировать образовательный процесс, предлагая ученикам персонализированные задания и гибко изменяя методику преподавания.

Именно синтез этих трех направлений формирует у будущего педагога ключевую компетенцию – способность к проектированию и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, основанных на объективном анализе данных и возможностях современных цифровых технологий.

Результаты анкетирования, отражающие оценку студентами важности этих направлений и их текущий уровень готовности, были обработаны и сведены в таблицу 1.

Таблица 1

Результаты анкетирования студентов по оценке направлений цифровой подготовки.

Table 1

Results of the student survey assessing digital training areas.

№ п/п	Направление подготовки	Оценка востребованности средний балл ¹	Самооценка готовности (средний балл) ²	Индекс дефицита компетенций ³
1	Проектирование интерактивных предметных ресурсов (GeoGebra, Jupyter и др.)	4,6	3,5	1,1
2	Педагогическое применение ИИ и нейросетей (генерация задач, анализ кода)	4,8	2,1	2,7
3	Анализ образовательных данных (Big Data) для управления учебным процессом	4,3	2,0	2,3
4	Построение индивидуальных образовательных маршрутов на основе цифровых технологий	4,7	2,4	2,3

¹Оценка востребованности: Средний балл оценки важности умения для будущей профессии (где 1 – не важно, 5 – критически важно).

²Самооценка готовности: Средний балл самооценки текущего уровня подготовки в вузе (где 1 – низкий уровень, 5 – высокий уровень).

³Индекс дефицита: Разница между «Востребованностью» и «Готовностью». Показывает разрыв между значимостью компетенции и реальным уровнем подготовки.

Как видно из представленных данных, наибольший дефицит компетенций наблюдается в направлениях, связанных с новейшими технологиями. Так, «Педагогическое применение ИИ и нейросетей» имеет самый высокий индекс дефицита (2,7), что свидетельствует о высочайшей востребованности этой темы среди будущих педагогов и одновременно о крайне низкой оценке ими текущего уровня своей подготовки.

Схожая ситуация наблюдается в областях «Анализ образовательных данных (Big Data)» и «Построение индивидуальных образовательных маршрутов», где индекс дефицита составил 2,3. Студенты осознают важность персонализации обучения и анализа данных для повышения эффективности, но не чувствуют себя готовыми к этой деятельности.

Наименьший разрыв (индекс 1.1) зафиксирован в более традиционном направлении «Проектирование интерактивных предметных ресурсов». Это можно объяснить тем, что данные темы уже в определенной степени интегрированы в существующие учебные курсы.

Результаты анкетирования эмпирически подтверждают необходимость модернизации программ подготовки учителей математики и информатики с акцентом на освоение искусственного интеллекта и анализа больших данных.

Для объективной оценки цифровой готовности студентов, помимо анкетирования, было проведено практико-ориентированное тестирование. Респондентам предлагалось решить задачи, имитирующие реальные педагогические ситуации:

- разработать в среде GeoGebra интерактивное задание по геометрии с элементами исследовательской деятельности для учащихся разного уровня;
- применить нейросеть (ChatGPT или аналог) для генерации дифференцированного учебного контента по алгебре с последующей методической экспертизой полученных материалов;
- проанализировать фрагмент образовательных данных (логи онлайн-тестирования по информатике) для выявления типичных ошибок и разработки персонализированных рекомендаций.

На основе коэффициента усвоения знаний ($k = n/m$), где n – количество верно выполненных операций в задании, а m – общее число предложенных операций, были получены следующие результаты (таблица 2).

Таблица 2

Уровни цифровой готовности студентов.

Table 2

Students' digital readiness levels.

Уровень	Коэффициент усвоения (k)	Кол-во студентов	%
Адаптивный	$k \leq 0,3$	28	43,1
Презентативный	$0,4 \leq k \leq 0,7$	31	47,7
Интегративный	$k \geq 0,8$	6	9,2
ИТОГО	–	65	100,0

Анализ данных таблицы 2 выявляет критическую ситуацию: подавляющее большинство будущих учителей математики и информатики (90,8%) находятся на адаптивном или презентативном уровне цифровой готовности.

Выводы

Проведенное исследование выявило критический разрыв между требованиями цифровой экономики к учителям математики и информатики и реальным уровнем их подготовки в педагогических вузах. Только 9,2% будущих педагогов достигли интегративного уровня цифровой готовности, способного обеспечить эффективную профессиональную деятельность в условиях цифровой трансформации образования.

Обоснованы три приоритетных направления модернизации образовательного процесса: проектирование интерактивных предметно-ориентированных ресурсов, педагогическое применение искусственного интеллекта и анализ больших образовательных данных. Наибольший дефицит компетенций зафиксирован в области применения ИИ-технологий (индекс 2,7) и анализа данных (индекс 2,3).

Результаты исследования могут служить основой для разработки обновленных образовательных программ подготовки учителей математики и информатики, соответствующих вызовам цифровой экономики.

Список источников

1. Агатова О.А. Дидактика и педагогическая антропология цифровых образовательных сред // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2023. Т. 20. № 2. С. 176 – 197. DOI: 10.22363/2312-8631-2023-20-2-176-197.
2. Ажыкулов С.М. Роль цифровой образовательной среды в профессиональном развитии педагога // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. 2023. № 1 (5). С. 56 – 60.
3. Дороненко М.В. Базовые цифровые компетенции экономически активного населения // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2022. № 6-1. С. 54 – 59. DOI: 10.17513/vaael.2245.
4. Краузе А.А., Соловьева С.И., Шишигин А.В. Формирование современной цифровой образовательной среды: междисциплинарный подход к исследованию // Kant. 2022. № 2 (43). С. 280 – 292. DOI: 10.24923/2222-243X.2022-43.50.
5. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития // Россия: тенденции и перспективы развития: ежегодник: материалы XX Национальной научной конференции с международным участием, Москва, 14–15 декабря 2020 года. Москва: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2021. Т. 16. № 1. С. 868 – 876.
6. Уваров А.Ю. Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования // Исследователь/Researcher. 2019. № 1-2 (25-26). С. 22 – 37.
7. 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» // Собрание законодательства РФ. 2024. № 20. С. 2853 – 2872.
8. Фулин В.А., Иванова Д.С., Костикова Л.П. Ключевые направления подготовки будущих педагогов в контексте цифровой трансформации образования // Научно-методический электронный журнал "Концепт". 2025. № 8. С. 244 – 257. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11162.
9. Ваганова О.И., Гладков А.В., Коновалова Е.Ю., Воронина И.Р. Цифровые технологии в образовательном пространстве // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 2 (31). С. 53 – 56. DOI: 10.26140/bgj3-2020-0902-0012.

10. Matari A.S.A., Mukit A., Saadi S.A.S. Artificial Intelligence and the Future of Teaching in Higher Education at A'Sharqiyah University (ASU) in Oman. 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/377272384_Artificial_Intelligence_and_the_Future_of_Teaching_in_Higher_Education_at_A'Sharqiyah_University_ASU_in_Oman.

References

1. Agatova O.A. Didactics and pedagogical anthropology of digital educational environments. Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of education. 2023. Vol. 20. No. 2. P. 176 – 197. DOI: 10.22363/2312-8631-2023-20-2-176-197.
2. Azhykulov S.M. The role of the digital educational environment in the professional development of a teacher. Bulletin of the St. Petersburg Research Institute of Pedagogy and Psychology of Higher Education. 2023. No. 1 (5). P. 56 – 60.
3. Doronenko M.V. Basic digital competencies of the economically active population. Bulletin of the Altai Academy of Economics and Law. 2022. No. 6-1. P. 54 – 59. DOI: 10.17513/vaael.2245.
4. Krause A.A., Solovieva S.I., Shishigin A.V. Formation of a modern digital educational environment: an interdisciplinary approach to research. Kant. 2022. No. 2 (43). P. 280 – 292. DOI: 10.24923/2222-243X.2022-43.50.
5. Robert I.V. Digital transformation of education: value guidelines, development prospects. Russia: trends and development prospects: yearbook: materials of the XX National scientific conference with international participation, Moscow, December 14–15, 2020. Moscow: Institute of Scientific Information on Social Sciences, Russian Academy of Sciences, 2021. Vol. 16. No. 1. P. 868 – 876.
6. Uvarov A.Yu. The Digital School Model and the Digital Transformation of Education. Researcher. 2019. No. 1-2 (25-26). P. 22 – 37.
7. Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2024, No. 309 “On the National Development Goals of the Russian Federation through 2030 and through 2036.” Collected Legislation of the Russian Federation. 2024. No. 20. P. 2853–2872.
8. Fulin V.A., Ivanova D.S., Kostikova L.P. Key areas of training future teachers in the context of the digital transformation of education. Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2025. No. 8. P. 244 – 257. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11162.
9. Vaganova O.I., Gladkov A.V., Konovalova E.Yu., Voronina I.R. Digital technologies in the educational space. Baltic Journal for the Humanities. 2020. Vol. 9. No. 2 (31). P. 53 – 56. DOI: 10.26140/bg3-2020-0902-0012.
10. Matari A.S.A., Mukit A., Saadi S.A.S. Artificial Intelligence and the Future of Teaching in Higher Education at A'Sharqiyah University (ASU) in Oman. 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/377272384_Artificial_Intelligence_and_the_Future_of_Teaching_in_Higher_Education_at_A'Sharqiyah_University_ASU_in_Oman.

Информация об авторах

Герасимова О.Ю., кандидат педагогических наук, доцент, Набережночелнинский государственный педагогический университет

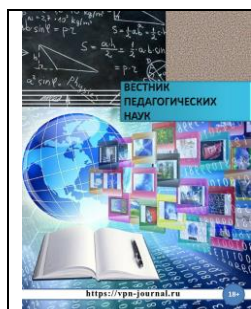
Батурина Р.В., кандидат педагогических наук, доцент, Альметьевский филиал Казанского национально-исследовательского технического университета имени А.Н. Туполева-КАИ

Желудкова Т.В., кандидат физико-математических наук, доцент, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт

Жаркой А.Б., кандидат физико-математических наук, доцент, РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)

Исавнин А.Г., доктор физико-математических наук, профессор, ФГАОУ ВО Казанский (Приволжский) федеральный университет Набережночелнинский институт (филиал)

© Герасимова О.Ю., Батурина Р.В., Желудкова Т.В., Жаркой А.Б., Исавнин А.Г., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 378.1

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-115-120

¹ Крючева Я.В., ¹ Елсуков И.Е., ¹ Крашаков Д.А.

¹ Тюменский индустриальный университет

Профилактика технологической зависимости

Аннотация: в эпоху информационных технологий проблема чрезмерного использования цифровых устройств становится особенно актуальной. Подростки, в силу своих психофизиологических особенностей (когнитивная любознательность, поиск независимости и автономии от родителей, желание быть признанными и услышанными) являются наиболее уязвимыми слоями населения в отношении данной проблемы.

Работа направлена на анализ психологических механизмов, определяющих формирование технологической аддикции, и выявление ключевых аспектов, влияющих на её развитие.

В практической части акцент сделан на изучении проявлений зависимости, интерпретации результатов опроса и разработке профилактической поэтапной программы, способствующей снижению уровня технологической аддикции и развитию коммуникативных навыков вне виртуального мира. Программа профилактики технологической зависимости включает три этапа: информационно-просветительский, практический и рефлексивно-оценочный. В её рамках проводится работа с подростками и родителями, что позволяет укрепить семейное взаимодействие, переосмыслить установки, ценности и интересы, а также формировать более здоровое отношение к цифровой среде.

Исследование проводилось с помощью теоретических (сравнительный анализ, обобщение и систематизация; изучение психолого-педагогической литературы) и эмпирических (наблюдение, метод фиксации данных, сравнение, анкетирование) методов.

Такой взгляд на проблему исследования будет интересен преподавателям, учителям, аспирантам, интересующимся проблемой технологической зависимости обучающихся.

Ключевые слова: технологическая зависимость, аддикция, подростки, программа профилактики

Для цитирования: Крючева Я.В., Елсуков И.Е., Крашаков Д.А. Профилактика технологической зависимости // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 115 – 120. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-115-120

Поступила в редакцию: 10 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 10 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Kryucheva Ya.V., ¹ Yelsukov I.E., ¹ Krashakov D.A.

¹ Industrial University of Tyumen

Prevention of technological dependence

Abstract: in the information technology era, the problem of excessive use of digital devices is becoming particularly relevant. Adolescents, due to their psychophysiological characteristics (cognitive curiosity, the search for independence and autonomy from parents, the desire to be recognized and heard) are the most vulnerable segments of the population in relation to this problem.

The work is aimed at analyzing the psychological mechanisms that determine the formation of technological addiction and identifying key aspects that influence its development.

In the practical part, the emphasis is on studying the manifestations of addiction, interpreting the survey results and developing a preventive step-by-step program that helps reduce the level of technological addiction and develop communication skills outside the virtual world. The program for the prevention of technological dependence includes three stages: information and educational, practical and reflexive-evaluative. It works with teenagers.

ers and parents to strengthen family interaction, rethink attitudes, values and interests, and foster a healthier attitude towards the digital environment.

The research was conducted using theoretical (comparative analysis, generalization and systematization; study of psychological and pedagogical literature) and empirical (observation, method of data fixation, comparison, questionnaire) methods.

This view of the research problem will be of interest to teachers, teachers, and graduate students interested in the problem of technological dependence of students.

Keywords: technological dependence, addiction, adolescents, prevention program

For citation: Kryucheva Ya.V., Yelsukov I.E., Krashakov D.A. Prevention of technological dependence. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 115 – 120. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-115-120

The article was submitted: December 10, 2025; Accepted after reviewing: January 10, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Общество в наши дни живёт в процессе стремительного цифрового и технологического прогресса, который привносит в нашу жизнь не только удобство и оптимизацию части жизненных процессов, но и определенные психологические изменения внутри каждого из нас.

Информационно-коммуникационные технологии и гаджеты – неразрывная часть нашей жизни. Однако чрезмерное использование цифровых устройств может вызывать поведенческую зависимость и приводить к снижению самоконтроля и ухудшению социального и ментального состояния человека.

Материалы и методы исследований

Термин «технологические зависимости» был предложен М. Гриффитсом для определения нехимических (поведенческих) зависимостей, которые включают в себя взаимодействие человека и машины. С его точки зрения, зависимым может стать любое поведение, за которое человек получает позитивное подкрепление (например, удовольствие), а это возможно и без употребления психоактивных веществ. При этом награда за поведение носит немедленный и краткосрочный характер, тогда как его долгосрочные последствия поведения негативны. Оно может быть пассивным (телевидение) или активным (компьютерные игры) [2].

Технологическая зависимость (аддикция) характеризуется чрезмерным и неконтролируемым использованием цифровых устройств и онлайн-платформ. Наиболее часто данная аддикция проявляется среди представителей поколений зумеров и альфа, выросших в цифровой среде. Именно для этих возрастных групп характерна повышенная увлечённость социальными сетями, компьютерными играми и видеоконтентом. С одной стороны, такая интеграция в технологическую среду делает подростков гибкими в использовании новых технологий, но с другой стороны – усиливает их зависимость от цифровых устройств.

Согласно биопсихосоциальной модели Гриффитса, технологические зависимости включают следующие ключевые компоненты: сверхценность технологии; частые и не объективные изменения настроения; толерантность при использовании технологий; симптомы отмены; конфликты с окружающим миром и рецидив, заставляющий возвращаться к технологиям снова и снова в больших объемах [8].

Зависимость формируется при помощи определённых внутренних механизмов, активация которых происходит в цифровой среде. В соответствии с теорией оперантного научения (Б.Ф. Скиннер), закрепление поведения происходит за счёт немедленного подкрепления, вызывающего положительные эмоции [6]. В условиях соцсетей такими подкреплениями становятся лайки, комментарии, уведомления, которые стимулируют человека к повторному использованию приложения. Возникает замкнутый цикл цифрового поведения, где положительные эмоции подкрепляют привычку, несмотря на возможные долгосрочные негативные последствия.

Стоит отметить теорию компенсационного интернет-использования (Carlan), автор которой рассматривает цифровую среду как средство, помогающее людям справляться с негативными эмоциями, тревогой и чувством одиночества [9]. Уход в виртуальную реальность позволяет временно избегать неприятных переживаний. Однако при длительном использовании снижается способность к саморегуляции и возрастает эмоциональная зависимость от цифровых стимулов. В особенности уязвимы пользователи с низкой самооценкой, которые ищут внешнего подтверждения и одобрения [1].

Зачастую онлайн-общение становится заменой реальному взаимодействию, формируя иллюзию полноценных социальных связей, тем самым подпитывая зависимость.

К тому же, психологическая нестабильность личности может провоцировать зависимые формы поведения в условиях социальной неопределенности и непредсказуемости. Особенно этому подвержены подростки, находящиеся на этапе становления личности и активного формирования мировоззрения. При поиске своего «Я» и определения своей идентичности, они используют цифровую среду как пространство для самопрезентации, что нередко приводит к возникновению аддикции.

Результаты и обсуждения

На базе Школы инженерного резерва Тюменского индустриального университета было проведено психолого-педагогическое исследование с целью выявления распространенности признаков технологической зависимости среди школьников разных возрастных групп, а также последующей разработки профилактической программы технологической аддикции.

Задачи исследования:

- провести анкетирование обучающихся 2–11 классов по ключевым признакам технологической зависимости;
- сопоставить результаты между младшей, средней и старшей возрастными группами;
- проанализировать тенденции в поведении школьников при взаимодействии с цифровыми устройствами;
- разработать комплекс мероприятий по профилактике технологической аддикции.

Для определения уровня технологической зависимости использовалась авторская анкета, включающая 7 вопросов и охватывающая следующие аспекты:

- частоту использования гаджетов;
- эмоциональную реакцию на отсутствие доступа к цифровым устройствам;
- готовность жертвовать сном, учёбой или общением;
- самоконтроль и осознанность в использовании гаджетов;
- попытки снижения времени в сети;
- влияние на настроение;
- оценку ситуации со стороны взрослых.

В исследовании приняли участие 150 обучающихся Школы инженерного резерва Тюменского индустриального университета, равномерно распределённых по возрастным группам:

- младшие классы (2–4): 50 человек;
- средние классы (5–8): 50 человек;
- старшие классы (9–11): 50 человек.

На вопрос «Как часто ты пользуешься гаджетами?» 64% старшеклассников ответили «почти постоянно». Среди учеников младших и средних классов используют их регулярно 12% и 47% соответственно, остальные отдают предпочтение общению вне виртуального пространства.

1/3 учащихся средних и старших классов испытывают беспокойство, если не могут проверить соцсети или игры. Среди младших школьников преобладают те, кто не испытывает тревоги при отсутствии доступа к гаджетам.

Половина старшеклассников часто «жертвуют» сном, учёбой или общением ради гаджетов. Среди учеников средних классов этот показатель составляет 28%, а среди младших – около 16%.

Вопрос «Как ты оцениваешь свою способность отложить гаджет?», заставил задуматься старшеклассников и многие отметили, что это вызывает у них затруднения. Младшие школьники чаще выбирали вариант «легко откладываю».

Старшеклассники пытаются сократить время проведения в гаджетах, но безуспешно. Обучающиеся младших возрастных групп даже не задумывались об ограничениях.

Ученики старших и средних классов при использовании технологических девайсов отмечают изменения в своем настроении, причем, как в лучшую, так и в худшую сторону. Причинами ухудшения эмоционального состояния выступают насмешки и травли в интернете, неудачи и проигрыши в игре, негативный контент (страшные/тревожные видео), игнорирование в чатах и мессенджерах.

Младшие школьники преимущественно указывали, что гаджеты не влияют на их эмоции.

Старшеклассники значительно чаще других получают такие замечания от родителей/учителей, что они слишком много проводят времени в телефоне. В младших классах подобные сигналы со стороны взрослых встречаются значительно реже.

Результаты анкетирования показали рост признаков технологической зависимости с возрастом. Особенно уязвимой категорией являются старшеклассники: они проявляют высокую вовлечённость, испытывают трудности с самоконтролем, эмоционально зависят от гаджетов, и при этом не могут самостоятельно снизить активность.

С целью раннего выявления и своевременного предупреждения развития зависимости была составлена программа профилактики аддиктивного поведения «Цифровой баланс».

Задачи программы:

1. Повышение информационной компетентности школьников и их родителей в вопросах технологической зависимости.
2. Развитие навыков социального взаимодействия.
3. Формирование у подростков осознанного отношения к цифровому поведению, укрепление самоконтроля и устойчивости к признакам технологической зависимости.
4. Воспитание ценностного отношения к друзьям и непосредственному общению.

Целевая аудитория: учащиеся 2–11 классов Школы инженерного резерва Тюменского индустриального университета

Сроки реализации: 12 недель.

Форма реализации: классные часы, факультативные занятия, тематические недели, работа с родителями.

Структура и содержание программы

Программа рассчитана на 3 месяца и включает в себя следующие этапы:

1. Информационно-просветительский этап – предполагает работу как с детьми, так и с их родителями. Для школьников проводятся тематические классные часы на темы: «Что такое цифровая зависимость?», «Как работают соцсети и почему мы в них зависаем?», организуются просмотры видеороликов «Люди и гаджеты», «Жизнь вне сети», «Невидимая зависимость» с их последующим обсуждением. Особая роль отводится дискуссиям, способствующим осознанию учащимися последствий цифровой зависимости и механизмов её формирования. Это позволяет школьникам понять, как работают алгоритмы соцсетей и почему они влияют на нашу самооценку и поведение. Темы дискуссий могут быть следующими: «Что я теряю, когда всё время в телефоне?», «Цифровой мир – враг или помощник?», «Что будет, если я проведу день без интернета?» и др.

Работа с родителями направлена на информирование о проблеме цифровой зависимости и ее актуальности, на разъяснение психологических особенностей подросткового и юношеского возраста [7, 10].

В рамках просветительской деятельности для родителей проводятся семинары и консультации, где обсуждаются причины, последствия и проявления цифрового поведения подростков, влияние гаджетов на эмоциональное и психическое здоровье. Особое внимание уделяется вопросам взаимодействия с ребенком с учетом его возраста и индивидуальных особенностей, эффективным стратегиям контроля и поддержки. Родителям раздаются информационные памятки, предлагаются рекомендации по формированию здоровой семейной цифровой среды. Целью проведения подобных мероприятий является формирование у взрослых положительной мотивации по созданию комфортных условий в семье, способствующих развитию личности ребенка [3, 4].

2. Практический этап программы включает ведение «дневника цифровой активности», в котором школьники ежедневно фиксируют время, проведенное в сети и анализируют, на что оно было потрачено. В рамках этого этапа предлагаются задания по сознательному сокращению времени в гаджетах, например – «один час без экрана», «цифровая пятница» и другие действия, развивающие навыки самоконтроля. Также проводятся психологические тренинги на развитие навыков рефлексии, проработки своих чувств, образов, мыслей. Занятия способствуют наполнению жизни подростка и юноши интересным содержанием; овладению приемами самопознания, принятия своего «Я», адекватного выражения своего эмоционального состояния. Например, техника «5 чувств» или метод «стоп-пауза-выбор» позволяют быстро сменить фокус с экранной активности на внешнюю реальность или внутреннее состояние, что способствует снижению переутомления, повышению осознанности и укреплению навыков саморегуляции.

Также на тренинговых занятиях отводится место вопросам планирования дня. Отрабатываются приёмы тайм-менеджмента, позволяющие организовать свой день и правильно распределить время. К примеру, «метод Pomodoro», приоритизация задач, введение цифровых перерывов помогут выстроить режим сна, учёбы и отдыха [5].

Неотъемлемой частью практического этапа программы является участие в офлайн-мероприятиях – настольных играх, спортивных соревнованиях, мастер-классах, творческих встречах, которые направлены

на восстановление живого социального взаимодействия и расширение спектра интересов за пределами цифровой среды. Подобные формы работы способствуют выработке сбалансированного образа жизни, личностному росту и самовыражению, укреплению командного духа и развитию социальных навыков.

Родители на тренинговых занятиях разрабатывают домашние правила пользования интернетом и нахождения в онлайн-играх; создают список совместных семейных offline-активностей, новых домашних традиций и ритуалов; пересматривают ценности, культивируемые в семье; планируют время для поездок на природу, отдыха. Вовлечение родителей в практико-ориентированную деятельность усиливает их компетентность в вопросах цифрового воспитания, учит конструктивному взаимодействию и доверительному общению с детьми в цифровом пространстве.

3. Заключительный – рефлексивно-оценочный этап – позволяет обсудить полученный опыт, зафиксировать изменения в поведении, установках, а также оценить уровень технологической зависимости до и после реализации программы. Проводятся круглые столы, на которых участники делятся своими впечатлениями, успехами и трудностями, связанными с формированием навыков цифровой гигиены, отвечают на вопрос «Что я понял за эти 4 недели?».

Родителям и школьникам выдаются сертификаты об участии в программе «Цифровой баланс», оформляется итоговая презентация результатов.

Ожидаемыми эффектами от внедрения программы являются: снижение времени, проводимого с гаджетами, повышение цифровой осознанности, укрепление стратегий и навыков поведения, ведущих к формированию здорового образа жизни и препятствующих чрезмерному использованию интернет пространства.

Выводы

Таким образом, разработанная нами программа по профилактике технологической зависимости ориентирована на активное взаимодействие психологов, педагогов, родителей и их детей, что, в свою очередь, позволит укрепить семейные и межличностные связи, повысить уровень цифровой грамотности и сформировать у подростков ответственное отношение к цифровым технологиям.

Разнообразие форм работы с детьми поможет сформировать навыки саморегуляции, критического отношения к онлайн потреблению и более устойчивой личностной позиции в условиях цифровой среды.

Список источников

1. Акимова А.Н., Афанасьева Л.И. Особенности интернет-зависимости подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-1. С. 390 – 392 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-internet-zavisimosti-podrostkov> (дата обращения: 21.10.2025).
2. Емелин В.А., Тхостов А.Ш., Рассказова Е.И. Психологические факторы развития и хронификации технологических зависимостей // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 1 – 16. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n1/59107 (дата обращения: 05.11.2025).
3. Курносоева А.А., Рогов М.В. Роль семьи в профилактике интернет-зависимости младшего школьника // Современные проблемы психологии образования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году семьи в Российской Федерации. Воронеж, 2024. С. 29 – 34.
4. Пронина Н.А. Родительская компетентность в вопросах профилактики интернет-зависимости у подростков // Материалы ивановских чтений. 2022. № 1. С. 52 – 54.
5. Резник С.Д., Бондаренко В.В., Удалов Ф.Е., Чемезов И.С. Персональный менеджмент. М.: Инфра-М, 2023. 453 с.
6. Скиннер Б.Ф. О бихевиоризме. Москва: Эксмо, 2023. 332 с.
7. Янг К. Интернет-зависимость: диагностика и статистика. М.: Эксмо, 2020. 192 с.
8. Griffiths M.D. A components model of addiction within a biopsychosocial framework // Journal of Substance Use. 2005. № 10. P. 191 – 197.
9. Caplan S.E. Theory and measurement of generalized problematic Internet use: a two-step approach // Computers in Human Behavior. 2010. № 26. P. 1089 – 1097. URL: <https://udspace.udel.edu/handle/19716/32639>.
10. Kryucheva Y.V., Tolstoukhova I.V. Psychological characteristics of internet addicted students // Turismo: Estudos & Práticas (UERN), Mossoró/RN, Caderno Suplementar. 2019. № 02. P. 1 – 6.

References

1. Akimova A.N., Afanasyeva L.I. Features of Internet Addiction in Adolescents. Problems of Modern Pedagogical Education. 2024. No. 84-1. P. 390 – 392. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-internet-zavisimosti-podrostkov> (accessed: 21.10.2025).
2. Emelin V.A., Tkhostov A.Sh., Rasskazova E.I. Psychological Factors in the Development and Chronification of Technological Dependencies. Psychological Science and Education. 2013. No. 1. P. 1 – 16. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n1/59107 (accessed: 05.11.2025).
3. Kurnosova A.A., Rogov M.V. The Role of the Family in the Prevention of Internet Addiction in Primary School Children. Modern Problems of Educational Psychology: Proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conference Dedicated to the Year of the Family in the Russian Federation. Voronezh, 2024. P. 29 – 34.
4. Pronina N.A. Parental Competence in Preventing Internet Addiction in Adolescents. Proceedings of the Ivanovo Readings. 2022. No. 1. P. 52 – 54.
5. Reznik S.D., Bondarenko V.V., Udalov F.E., Chemezov I.S. Personal Management. Moscow: Infra-M, 2023. 453 p.
6. Skinner B.F. On Behaviorism. Moscow: Eksmo, 2023. 332 p.
7. Young K. Internet addiction: diagnostics and statistics. Moscow: Eksmo, 2020. 192 p.
8. Griffiths M.D. A components model of addiction within a biopsychosocial framework. Journal of Substance Use. 2005. No. 10. P. 191 – 197.
9. Caplan S.E. Theory and measurement of generalized problematic Internet use: a two-step approach. Computers in Human Behavior. 2010. No. 26. P. 1089 – 1097. URL: <https://udspace.udel.edu/handle/19716/32639>.
10. Kryucheva Y.V., Tolstoukhova I.V. Psychological characteristics of internet addicted students. Turismo: Estudos & Práticas (UERN), Mossoró/RN, Caderno Suplementar. 2019. No. 02. P. 1 – 6.

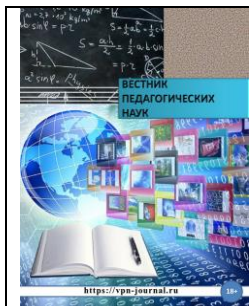
Информация об авторах

Крючева Я.В., кандидат педагогических наук, Тюменский индустриальный университет, yanakryucheva@mail.ru

Елсуков И.Е., педагог дополнительного образования, Тюменский индустриальный университет, elsukovie@tyuiu.ru

Крашаков Д.А., педагог дополнительного образования, Тюменский индустриальный университет, krashakovda@tyuiu.ru

© Крючева Я.В., Елсуков И.Е., Крашаков Д.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (педагогические науки)

УДК 372.857 + 37.013.73

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-121-126

¹ Джамалутдинова Т.М., ² Новикова М.В., ³ Есипов Р.А., ⁴ Усов С.С.

¹ Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова

² Российский биотехнологический университет (Москва)

³ Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС»

⁴ Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Москва)

Формирование естественно-научной грамотности школьников на уроках биологии в условиях реализации ФГОС

Аннотация: статья посвящена исследованию процесса формирования естественно-научной грамотности школьников на уроках биологии в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Актуальность темы обусловлена необходимостью подготовки обучающихся, способных применять научные знания для решения практических задач, критически оценивать информацию и использовать результаты научных наблюдений и экспериментов в реальных жизненных ситуациях. В ходе исследования был проведён педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы, что позволило оценить эффективность внедрения практико-ориентированных, исследовательских и цифровых технологий обучения биологии. В экспериментальной группе применялись задания PISA-формата, лабораторные исследования, мини-проекты и цифровые образовательные инструменты, способствующие развитию исследовательских умений, пониманию биологических закономерностей и формированию навыков анализа научной информации. Полученные результаты показали значительное повышение уровня естественно-научной грамотности у учащихся экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Существенно возросла доля учащихся, достигших высокого уровня компетентности, уменьшилось число школьников с низкими результатами, усилилась учебная мотивация и активность. Проведённое исследование подтверждает, что комплексная методическая система, включающая исследовательские и практико-ориентированные формы работы, соответствует требованиям ФГОС и обеспечивает повышение качества биологического образования. Полученные выводы могут быть использованы педагогами, методистами и руководителями образовательных организаций для совершенствования учебного процесса и разработки программ формирования естественно-научной грамотности.

Ключевые слова: естественно-научная грамотность, исследовательская деятельность, практико-ориентированное обучение, цифровые образовательные технологии, функциональная грамотность

Для цитирования: Джамалутдинова Т.М., Новикова М.В., Есипов Р.А., Усов С.С. Формирование естественно-научной грамотности школьников на уроках биологии в условиях реализации ФГОС // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 121 – 126. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-121-126

Поступила в редакцию: 10 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 10 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Dzhamalutdinova T.M., ² Novikova M.V., ³ Esipov R.A., ⁴ Usov S.S.

¹ Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov

² Russian Biotechnology University (Moscow)

³ National University of Science and Technology MISIS

⁴ Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow)

Developing scientific literacy of school students in biology lessons under the Federal State Educational Standard (FSES)

Abstract: the article examines the process of developing scientific literacy among school students in biology lessons within the framework of the Federal State Educational Standard of Basic General Education. The relevance of this topic is determined by the growing need to prepare learners who are capable of applying scientific knowledge to solve practical problems, critically evaluate information, and use the results of scientific observations and experiments in real-life contexts. The study included a pedagogical experiment consisting of the diagnostic, formative, and control stages, which made it possible to assess the effectiveness of integrating practice-oriented, inquiry-based, and digital teaching methods into the biology curriculum. In the experimental group, PISA-type tasks, laboratory investigations, mini-projects, and digital educational tools were used to foster inquiry skills, enhance understanding of biological concepts, and develop students' abilities to analyze scientific information.

The findings indicate a significant increase in the level of scientific literacy among students in the experimental group compared to those in the control group. The proportion of students demonstrating a high level of competence increased considerably, while the number of low-performing learners decreased. Furthermore, students exhibited higher motivation and engagement in learning activities. The study confirms that a comprehensive methodological system incorporating inquiry-based and practice-oriented approaches aligns with FSES requirements and contributes to improving the quality of biology education. The results may be useful for teachers, methodologists, and school administrators seeking to enhance instructional practices and design programs aimed at developing scientific literacy.

Keywords: natural science literacy, research activities, practice-oriented learning, digital educational technologies, functional literacy

For citation: Dzhamalutdinova T.M., Novikova M.V., Esipov R.A., Usov S.S. Developing scientific literacy of school students in biology lessons under the Federal State Educational Standard (FSES). Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 121 – 126. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-121-126

The article was submitted: December 10, 2025; Accepted after reviewing: January 10, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Современное образование ориентировано на подготовку выпускника, способного осознанно использовать научные знания для решения практических задач, критически воспринимать информацию и принимать обоснованные решения в разнообразных жизненных ситуациях. В этом контексте одно из ключевых направлений развития школьного образования – формирование естественно-научной грамотности, рассматриваемой как интегральное качество личности, включающее понимание научных закономерностей, умение применять их в реальных обстоятельствах, интерпретировать данные и оценивать научно значимые явления [3, с. 43].

Актуальность данной проблемы обусловлено требованиями Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, согласно которым предметные результаты обучения биологии должны быть тесно связаны с метапредметными и личностными, обеспечивая развитие исследовательских умений, функциональной грамотности и способности к самостоятельному познанию [9]. Биология, являясь базовой естественно-научной дисциплиной, обладает высоким потенциалом для формирования научного стиля мышления, экологической культуры и навыков работы с информацией, что делает её ключевым звеном в развитии естественно-научной грамотности школьников.

Вместе с тем результаты международных сравнительных исследований (PISA, TIMSS) и отечественных мониторингов демонстрируют недостаточный уровень сформированности естественно-научной грамотности у значительной части обучающихся, что обусловлено необходимостью совершенствования ме-

тодики преподавания биологии, внедрения практико-ориентированных заданий, исследовательских методов, проектной деятельности, а также создания образовательной среды, стимулирующей познавательную активность школьников.

Проблема формирования естественно-научной грамотности на протяжении последних десятилетий является предметом научного анализа отечественных и зарубежных исследователей. В международной педагогической практике данный термин прочно связан с исследованиями OECD PISA [11], в рамках которых естественно-научная грамотность трактуется как способность учащихся применять знания о природе для объяснения явлений, формулировки научно обоснованных суждений и принятия решений, связанных с окружающим миром и технологиями. Концептуальные подходы, предложенные зарубежными исследователями, акцентируют внимание на необходимости формирования у школьников функционального понимания научных процессов, исследовательского поведения и умения работать с научной информацией в разнообразных контекстах [10, 12].

В отечественной педагогике понятие естественно-научной грамотности развивается в русле исследований функциональной грамотности и компетентностного подхода. В таких исследованиях подчеркивается значимость формирования у учащихся системного биологического мышления, умений наблюдать, анализировать, классифицировать явления природы и делать научно обоснованные выводы [1-8].

Современные исследования методики преподавания биологии подчёркивают потенциал предмета в развитии исследовательских компетенций. Исследователи рассматривают использование лабораторных и практико-ориентированных заданий, моделирования, проектной и исследовательской деятельности как ключевых средств формирования естественно-научной грамотности [2, 4, 7, с. 184]. Особое значение придаётся интеграции биологических знаний с экологическими, химическими и географическими аспектами, что позволяет учащимся осмысленно применять знания в междисциплинарных ситуациях [6, с. 33].

Значительная часть современных педагогических публикаций посвящена влиянию требований Федерального государственного образовательного стандарта на содержание и организацию обучения биологии [9]. ФГОС ориентирует педагогов на достижение метапредметных результатов, развитие универсальных учебных действий и применение компетентностно-ориентированных технологий обучения. Подчеркивается, что формирование естественно-научной грамотности невозможно без использования практических задач, работы с проблемными ситуациями, анализа научных данных и результатов эксперимента [1, с. 85, 5, с. 202].

В последние годы внимание уделяется цифровым технологиям как инструменту повышения качества естественно-научной подготовки. Исследования показывают эффективность использования виртуальных лабораторий, биологических симуляторов, цифровых микроскопов, интерактивных карт и других ИКТ-средств, позволяющих расширить спектр исследовательских практик и повысить мотивацию учащихся [8, с. 40, 7, с. 187].

Материалы и методы исследований

Исследование формирования естественно-научной грамотности школьников на уроках биологии проводилось в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и направлено на выявление эффективности педагогических условий, способствующих развитию у обучающихся исследовательских умений, практико-ориентированного мышления и способности применять биологические знания в реальных жизненных ситуациях [9]. Эмпирическая часть исследования была проведена на базе общеобразовательных организаций. В исследовании участвовали учащиеся 7–9 классов в возрасте 13–15 лет. Общая выборка составила 157 человек, из них контрольную группу составили 49 учащихся, экспериментальную – 108 учащихся. Формирование групп осуществлялось с учётом принципа сопоставимости исходного уровня подготовки.

В рамках исследования использовались следующие материалы: рабочие программы и учебно-методические комплекты по биологии, разработанные в соответствии с требованиями ФГОС; диагностические работы, включающие задания на применение знаний, работу с графиками, таблицами, биологическими моделями и научными текстами; задания исследовательского и практико-ориентированного характера, направленные на развитие умений планировать эксперимент, наблюдать, анализировать и интерпретировать данные; методические разработки уроков с использованием лабораторных работ, моделей, ИКТ и элементов проектной деятельности; анкеты и опросники для выявления уровня учебной мотивации и отношения к исследовательской деятельности.

Результаты и обсуждения

Проведённый педагогический эксперимент позволил определить динамику формирования естественно-научной грамотности школьников при использовании практико-ориентированных, исследовательских и цифровых методов обучения биологии в соответствии с требованиями ФГОС. Анализ результатов констатирующего этапа показал, что значительная часть учащихся обеих групп испытывала затруднения в применении биологических знаний для решения проблемных ситуаций, интерпретации биологических данных, а также в планировании и проведении простейших исследований.

В ходе формирующего этапа в экспериментальной группе были внедрены разработанные педагогические условия: использование заданий PISA-формата [11], лабораторных и моделирующих работ, цифровых микроскопов и симуляторов, а также включение учащихся в мини-проекты и проблемные обсуждения. Контрольная группа обучалась по традиционной методике. По завершении экспериментального воздействия была проведена итоговая диагностика, результаты которой представлены ниже (таблица 1).

Таблица 1

Динамика уровней естественно-научной грамотности учащихся экспериментальной и контрольной групп (в %).

Table 1

Dynamics of levels of natural science literacy of students in the experimental and control groups (in %).

Уровень естественно-научной грамотности	Констатирующий этап (ЭГ)	Констатирующий этап (КГ)	Контрольный этап (ЭГ)	Контрольный этап (КГ)
Низкий уровень	42 %	39 %	12 %	34 %
Средний уровень	48 %	51 %	57 %	53 %
Высокий уровень	10 %	10 %	31 %	13 %

Анализ данных показывает, что в экспериментальной группе произошло существенное повышение уровня естественно-научной грамотности. Доля учащихся, продемонстрировавших высокий уровень компетентности, увеличилась более чем втрое (с 10% до 31%), тогда как в контрольной группе прирост составил лишь 3%. Количество учащихся с низким уровнем в экспериментальной группе сократилось с 42% до 12%, что свидетельствует о значительном улучшении способности применять биологические знания, интерпретировать научную информацию и выполнять исследовательские действия.

Качественный анализ работ учащихся экспериментальной группы показал, что после реализации программы они стали успешнее выполнять задания, требующие интерпретации графиков и таблиц, объяснения биологических процессов на основе научных моделей, а также выявления причинно-следственных связей. Учащиеся активно использовали полученные исследовательские навыки при выполнении лабораторных работ и мини-проектов, демонстрируя сформированность элементов научного мышления.

В контрольной группе также наблюдалась положительная динамика, однако значительно менее выраженная, что связано преимущественно с естественным накоплением биологических знаний и тренировкой отдельных учебных действий, однако без системного формирования исследовательских компетенций и практико-ориентированного мышления.

Полученные данные подтверждают эффективность предложенной методики и обоснованность выделенных педагогических условий, направленных на развитие естественно-научной грамотности школьников на уроках биологии в условиях реализации ФГОС.

Результаты проведённого педагогического эксперимента свидетельствуют о значительном потенциале практико-ориентированных, исследовательских и цифровых методов обучения биологии для формирования естественно-научной грамотности школьников в условиях реализации ФГОС. Сопоставление данных экспериментальной и контрольной групп позволяет выявить ключевые тенденции и уточнить педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса обучения.

Выводы

Анализ динамики уровней естественно-научной грамотности показал, что учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали более выраженный прогресс по сравнению с учащимися контрольной группы. При этом наибольший прирост отмечен в показателях высокого уровня, что указывает на развитие у школьников способностей к анализу научных данных, объяснению биологических процессов и применению знаний в новых ситуациях.

В ходе исследования установлено, что наибольший развивающий эффект оказывают задания, приближенные к реальным жизненным ситуациям, – формата PISA, лабораторные исследования, мини-проекты

и работа с цифровыми инструментами. Такие методы способствуют развитию исследовательских умений, умению интерпретировать информацию и формировать аргументированную позицию (таблица 2).

Таблица 2

Основные результаты и их интерпретация.

Table 2

Main results and their interpretation.

Показатель / аспект исследования	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Интерпретация результата
Прирост доли учащихся с высоким уровнем естественно-научной грамотности	+3%	+21%	Значительный эффект от применения исследовательских и практико-ориентированных методов, развитие анализа и интерпретации данных
Снижение доли учащихся с низким уровнем	–5%	–30%	Систематическая работа с заданиями реального содержания повышает понимание биологических процессов и научных явлений
Активность и мотивация учащихся	Незначительные изменения	Существенный рост	Цифровые инструменты и практические задания способствуют интересу к предмету и вовлеченности в обучение
Качество выполнения лабораторных и исследовательских заданий	Стабильный уровень	Существенное улучшение	Формирование исследовательских умений требует целенаправленной методической поддержки

Результаты исследования подтверждают, что требования ФГОС создают методологическую основу для развития естественно-научной грамотности, но их реализация требует применения современных методов обучения, интеграции междисциплинарных подходов и активного использования цифровых ресурсов. На основании анализа динамики результатов, наблюдений и отзывов учащихся выделены следующие педагогические условия: систематическое применение практико-ориентированных и исследовательских заданий; включение учащихся в проектную деятельность; использование цифровых лабораторий, симуляторов и визуализаций; организация проблемных обсуждений и рефлексии полученных результатов; дифференциация заданий с учётом уровня подготовки учащихся.

Следует отметить, что эксперимент проводился в ограниченной выборке и в условиях отдельных образовательных организаций. Для подтверждения универсальности результатов требуется расширение выборки и включение школ с разным уровнем материально-технического обеспечения.

Проведённое исследование подтверждает, что внедрение исследовательской, практико-ориентированной и цифровой деятельности в процесс обучения биологии способствует формированию ключевых элементов естественно-научной грамотности. Полученные данные свидетельствуют о необходимости пересмотра традиционных подходов и внедрения методов, ориентированных на развитие критического мышления, способность работать с научной информацией и применять знания в жизненных ситуациях.

Список источников

1. Береснева Н.В. Формирование естественно-научной грамотности по биологии через внеурочную деятельность // Образование в Кировской области. 2024. № 2 (70). С. 85 – 88.
2. Богданова С.В. Исследовательская деятельность учащихся на уроках биологии. М.: Учитель, 2019. 128 с.
3. Борзова З.В. Формирование естественно-научной грамотности - приоритетная цель изучения предметов естественного цикла // Биология в школе. 2021. № 3. С. 43 – 47.
4. Виноградова Н.Ф. Современный урок биологии: теория и практика. М.: Сфера, 2020. 176 с.
5. Горбатова О.Н. К вопросу о формировании естественно-научной грамотности школьников (опыт анализа результатов диагностических работ) // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6 (103). С. 202 – 205. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-202-205.

6. Григорьева Н.С. Формирование естественно-научной грамотности: задания для учащихся 8-9 классов // Химия в школе. 2024. № 5. С. 33 – 35. DOI: 10.62709/0368-5632-2024-5-33-35.
7. Жаркой А.Б., Лужков А.А., Подходова Н.С. Образовательные видеоролики - перспективная форма самостоятельной работы обучающихся // Физика в системе современного образования (ФССО-2023): материалы XVII Международной конференции, Санкт-Петербург, 27–30 июня 2023 года. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2023. С. 184 – 189.
8. Перевозчикова Н.В. Из опыта формирования естественно-научной грамотности // Химия в школе. 2020. № 9. С. 40 – 43.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Минобрнауки России № 1897 от 17.12.2010; ред. от 31.12.2015). М.: Минобрнауки России, 2015. 48 с.
10. Hodson D. Teaching and Learning about Science: Language, Theories, Methods, History, Traditions and Values. Rotterdam: Sense Publishers, 2009. 406 p.
11. OECD. PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing, 2019. 355 p.
12. Osborne J., Dillon J. Science Education in Europe: Critical Reflections. London: Nuffield Foundation, 2008. 84 p.

References

1. Beresneva N.V. Formation of Natural Science Literacy in Biology through Extracurricular Activities. Education in the Kirov Region. 2024. No. 2 (70). P. 85 – 88.
2. Bogdanova S.V. Research Activities of Students in Biology Lessons. Moscow: Uchitel, 2019. 128 p.
3. Borzova Z.V. Formation of Natural Science Literacy - a Priority Goal of Studying Subjects of the Natural Sciences. Biology at School. 2021. No. 3. P. 43 – 47.
4. Vinogradova N.F. Modern Biology Lesson: Theory and Practice. Moscow: Sfera, 2020. 176 p.
5. Gorbatoва O.N. On the Formation of Schoolchildren's Scientific Literacy (An Experience of Analyzing the Results of Diagnostic Work). The World of Science, Culture, and Education. 2023. No. 6 (103). P. 202 – 205. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-202-205.
6. Grigorieva N.S. Formation of Scientific Literacy: Assignments for 8th–9th Grade Students. Chemistry at School. 2024. No. 5. P. 33 – 35. DOI: 10.62709/0368-5632-2024-5-33-35.
7. Zharkoy A.B., Luzhkov A.A., Podkhodova N.S. Educational videos are a promising form of independent work for students. Physics in the System of Modern Education (FSSO-2023): Proceedings of the XVII International Conference, St. Petersburg, June 27–30, 2023. St. Petersburg: A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia, 2023. P. 184 – 189.
8. Perevozchikova N.V. From the experience of developing natural science literacy. Chemistry at School. 2020. No. 9. P. 40 – 43.
9. Federal State Educational Standard of Basic General Education (approved by Order of the Ministry of Education and Science of Russia No. 1897 dated December 17, 2010; as amended on December 31, 2015). Moscow: Ministry of Education and Science of Russia, 2015. 48 p.
10. Hodson D. Teaching and Learning about Science: Language, Theories, Methods, History, Traditions and Values. Rotterdam: Sense Publishers, 2009. 406 p.
11. OECD. PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing, 2019. 355 p.
12. Osborne J., Dillon J. Science Education in Europe: Critical Reflections. London: Nuffield Foundation, 2008. 84 p.

Информация об авторах

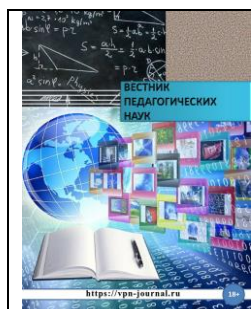
Джамалутдинова Т.М., кандидат биологических наук, доцент, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова (Махачкала)

Новикова М.В., кандидат культурологии, доцент, Российский биотехнологический университет (Москва)

Есипов Р.А., старший преподаватель, Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС» (Москва)

Усов С.С., старший преподаватель, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Москва)

© Джамалутдинова Т.М., Новикова М.В., Есипов Р.А., Усов С.С., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 378.147

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-127-132

¹ Хачатурова С.С.

¹ Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

Формирование практических навыков у экономистов через симуляционное обучение

Аннотация: актуальность настоящего исследования обусловлена противоречием в подготовке экономистов между теоретическим знанием правовых норм и навыком их применения в профессиональном контексте. Речь идет о формировании у будущего специалиста-экономиста правового мышления как естественного способа анализа хозяйственных процессов. В качестве основного решения предлагается метод симуляционного обучения, который позволяет спроектировать смоделированную динамическую среду, где правовые риски становятся элементами экономического расчета. Такой кейс, приближенный к реальности, путем погружения студентов в профессиональную среду, вынуждает обучающихся самостоятельно идентифицировать правовые риски, интерпретировать нормативные ограничения и находить юридически корректные варианты экономических решений. В основе работы лежат правовые проблемы экономического образования, исследуемые автором. В результате исследования находится не просто констатация проблемы экономического образования, но и анализ конкретного педагогического инструмента. Автор ставит задачу показать, как именно имитационные практики позволяют интегрировать право в структуру экономических знаний, обеспечивая их интеграцию. В статье раскрывается логика педагогического эксперимента по внедрению симуляций: от диагностики типичных ошибок студентов до проектирования игровых сценариев.

Работа носит практико-ориентированный характер и предназначена для преподавателей, заинтересованных в повышении качества экономического образования.

Ключевые слова: правовые проблемы экономического образования, симуляционное обучение, профессиональные компетенции, практические навыки

Для цитирования: Хачатурова С.С. Формирование практических навыков у экономистов через симуляционное обучение // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 127 – 132. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-127-132

Поступила в редакцию: 10 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 10 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Khachaturova S.S.

¹ Plekhanov Russian University of Economics

Building practical skills in economists through simulation-based learning

Abstract: the relevance of this study stems from the contradiction in the training of economists between theoretical knowledge of legal norms and the ability to apply them in a professional context. The goal is to develop legal thinking in future economists as a natural way to analyze economic processes. As a key solution, we propose a simulation-based learning method that allows for the design of a simulated dynamic environment where legal risks become financial elements of economic calculation. This realistic case, immersing students in a professional environment, forces them to independently identify legal risks, interpret regulatory restrictions, and find legally correct economic solutions. The work is based on the legal problems of economic education, explored by the author. The study not only addresses the problem of economic education but also analyzes a specific pedagogical

tool. The author aims to demonstrate how simulation practices enable the integration of law into the structure of economic knowledge, ensuring its integration. The article reveals the logic of a pedagogical experiment on the implementation of simulations: from diagnosing typical student errors to designing game scenarios.

This work is practice-oriented and intended for educators interested in improving the quality of economic education.

Keywords: legal issues in economic education, simulation training, professional competencies, practical skills

For citation: Khachaturova S.S. Building practical skills in economists through simulation-based learning. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 127 – 132. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-127-132

The article was submitted: December 10, 2025; Accepted after reviewing: January 10, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Профессиональная деятельность современного экономиста любой специализации – будь то финансист, аналитик или управленец, разворачивается не в вакууме теоретических моделей, а в правовом поле. Каждая хозяйственная операция, от выбора организационно-правовой формы до оптимизации издержек или выхода на рынок, представляет собой интеграцию экономического расчета и юридического оформления. Руководители и экономисты компаний должны постоянно отслеживать и всегда иметь под рукой необходимые нормативно-законодательные документы, чтобы своевременно корректировать свои действия под их быстроменяющиеся требования [14]. Решение этой фундаментальной задачи начинается с этапа профессионального образования. Ключевая роль здесь отводится вузовской науке, которая должна привить студентам-экономистам принцип, согласно которому любая профессиональная задача, от инвестиционного анализа до разработки стратегии, должна решаться через призму действующего законодательства. В рамках большинства учебных планов экономических факультетов право и экономика существуют как параллельные, слабо пересекающиеся знания. Студенты изучают Гражданское и Налоговое право в виде свода статей, а на курсах по финансам или менеджменту оперируют абстрактными категориями. Результатом становится хорошо знакомая каждому практикующему преподавателю ситуация: выпускник, блестяще владеющий методами дисконтирования денежными потоками в компании или построения эконометрических моделей, оказывается беспомощным при столкновении с необходимостью легализовать бизнес-идею, оценить правовые последствия договора или минимизировать регуляторные риски. Этот системный дефицит побудил автора инициировать поиск педагогических подходов, способных интегрировать знания экономики и права [15]. Средства обучения могут быть использованы для организации эффективного учебного процесса и восполнения указанного дефицита [13].

Одним из актуальных направлений использования информационных достижений в учебно-познавательном процессе выступает концепция деловых игр, позволяющая увеличить эффективность и качество образовательного процесса [5]. Симуляционная игра является одной из разновидностей деловых игр, она максимально приближена к реальным условиям функционирования организации, ее отдельным бизнес-процессам [4].

Симуляция рассматривается как интерактивный метод подготовки экономистов, имеющий систему правил и задач и нацеленный на формирование такого набора компетенций, которые помогут обучающемуся в последующей экономической деятельности [2].

Материалы и методы исследований

Материалом для исследования легла логика педагогического эксперимента, растянутого во времени и проводившегося в условиях учебного процесса. Работа началась с диагностики правовой проблемы экономического образования. Был проведен системный анализ типичных ошибок в курсовых и дипломных работах. Выявилась закономерность, что студенты правовые знания подключали к проекту для оформления уже готового экономического решения, т.е. на поздних этапах. Это приводило к фатальным ошибкам и просчетам, например, в финансовой модели не закладывались издержки на получение лицензии, или выбранная схема расчетов противоречила валютному законодательству.

На основе этой диагностики был сформулирован ключевой принцип для проектирования симуляций: право должно быть интегрировано в исходные условия задачи как неотъемлемый параметр, влияющий на все экономические переменные. Задача студента – не вспомнить статью закона, а научиться задавать по-

следовательные себе вопросы: «Какие правовые формы доступны для моей цели? Какие издержки и риски несет каждая? Как это изменит мою финансовую модель и операционную деятельность?»

Процесс проектирования был последовательным и включал следующие этапы работы:

1. Первая этап – пилотный. Внедрение микро-симуляций длительностью в 30-60 минут в рамках традиционных лекционных курсов, например, дисциплин «Экономика предприятия», «Основы предпринимательства». Цель – точечная отработка навыка, например, выбора формы договора и оценки его влияния на себестоимость.

Второй этап – модульный. Разработка сквозных симуляций на 4-8 академических часов, охватывающих целый комплекс решений, например, «Запуск онлайн-сервиса: от регистрации Юридического лица до привлечения первых инвестиций». Эти симуляции становились итоговым практикумом для модуля.

Третий этап – междисциплинарный. Создание деловой игры на несколько недель, объединяющей усилия преподавателей экономики, права и информатики.

Студенты работали в командах-стартапах. Для реализации симуляций был создан специальный набор адаптированных материалов:

1. Правовые пакеты: не полные тексты законов, а скомпилированные подборки норм, прямо релевантных задаче. Например, «Пакет №1: Регистрация малого бизнеса» включал выдержки о организационно-правовых формах Индивидуальный предприниматель (ИП)/Общество с ограниченной ответственностью (ООО), системах налогообложения, ограничениях по видам деятельности из 2-3 ключевых законов и пояснительную записку.

2. Шаблоны финансовых моделей в MS Excel: макеты таблиц, где были заранее заложены формулы, чувствительные к правовому выбору. Выбор Общей системы налогообложения или Упрощенной системы налогообложения автоматически пересчитывал налоговую нагрузку, указание типа договора с исполнителем меняло статью расходов на страховые взносы.

3. Библиотека типовых документов: образцы устава ООО, договоров оказания услуг, заявлений в органы в виде текстовых файлов с комментариями и полями для заполнения.

4. Набор карточек от имени различных авторов (письмо из налоговой, претензия клиента, предложение от инвестора), которые вводились преподавателем в ключевые моменты игры для создания неопределенности и необходимости адаптации стратегии.

5. Ролевые карты, то есть специальные формы отчетности, которые дают не просто цифры, а картину эффективности работы каждого участника.

Результаты и обсуждения

Формирование рынка и рыночных отношений выявили потребность в законодательстве [3, 14]. Траектория развития российской экономики предполагает определение форм и методов правового регулирования, которые бы позволили получить оптимальный вариант развития и регулирования хозяйственных отношений [7, 11].

Эффективность симуляционного обучения в данном контексте обусловлена его способностью преодолевать фундаментальные ограничения классических методов. Лекция и даже кейс часто представляют право, как набор статических правил. В симуляции право становится динамическим процессом. Студент не заучивает, что, например, необходимо заключать письменный договор подряда на сумму свыше 10 тыс. рублей, а на собственном опыте, столкнувшись с претензией недовольного исполнителя без договора, осознает, что отсутствие этого документа ведет к финансовым потерям, таким, как судебные издержки, штраф и к репутационным рискам. Цена правовой ошибки становится осязаемой.

Команда выбирает схему серой оптимизации налогов, а в следующем раунде получает информацию о внеплановой проверке с большими штрафами. Им приходится экстренно пересчитывать финансовую модель. Этот эмоционально насыщенный опыт запоминается и усваивается на уровне практического навыка гораздо глубже, чем прочитанная лекция о составах налоговых правонарушений.

Интеграция знаний происходит через конфликт интересов внутри команды. Ролевое распределение - финансовый директор ПРОТИВ юриста - искусственно создает здоровый профессиональный конфликт. Экономист в роли финансового директора компании предлагает рискованную, но дешевую схему. Студент в роли юриста-консультанта должен не просто сказать нельзя, а найти нормы, аргументировать риски и предложить легальную альтернативу. В ходе таких споров и рождается понимание, что оптимальное решение – это выбор между экономической выгодой и правовой безопасностью.

Таким образом, внедрение и применение игровых имитационных методов – ролевые и деловые игры – используются в процессе закрепления сформированных умений и навыков. Опыт использования игры для

обучения студентов показал, что студенты с большим энтузиазмом изучают темы дисциплины с помощью игры, чем с помощью классических видов работ [16].

В подобной ситуации большинство участников приобретают самое главное и ценное – новый опыт, построенный на основе проб, достижений и ошибок [4]. Из практики известно, что знания и умения, приобретенные в результате равномерных усилий, сохраняются более чем на половину в течение десятка лет [8].

В реальной жизни последствия правовой ошибки могут наступить через годы. В сжатой симуляции они проявляются в течение часа или дня. В симуляции у студента есть экономическая цель и он вынужден искать правовые инструменты для ее достижения.

Выводы

Неоспоримым является поиск инновационных подходов в обучении и развитии, которые, с одной стороны, соответствовали бы современным вызовам, а с другой – обеспечивали высококачественную подготовку специалистов и руководителей, их ключевых и профессиональных компетенций на современном уровне [6].

Использование в учебном процессе интерактивных методов обучения является неперенным условием подготовки компетентного экономиста [2, 5].

Для решения вышеизложенных задач целесообразным является внедрение в практику обучения инновационной педагогической технологии - симуляционного обучения. Во-первых, этот метод доказал свою высокую эффективность в преодолении ключевого дефицита экономического образования – разрыва между знаниями экономики и права. Он трансформирует право из скучного свода запретов в живой и мощный инструмент экономического анализа и управления рисками.

Во-вторых, успех метода напрямую зависит от качества педагогического проектирования. Недостаточно просто разбить студентов на команды и дать им задачу. Наибольшую сложность представляет именно подготовительная работа преподавателя. В этом случае преподаватель становится организатором, помощником и прогнозистом одновременно. В то же время в игре он не столько оценивает роль каждого участника, сколько помогает студентам выйти на путь субъектного профессионального развития [10]. Необходимы тщательно проработанные правовые материалы, финансовые шаблоны, продуманные сценарии и система обратной связи. Когда студенты активно участвуют в обучении, их когнитивная деятельность усиливается, а результативность растет [9].

В-третьих, симуляционное обучение требует перестройки самой роли преподавателя. Современному преподавателю важно уметь не только использовать, но и создавать элементы игры в учебной деятельности [1]. Из транслятора знаний он превращается в модератора и консультанта.

Крайне полезным является сотрудничество с преподавателями юридических кафедр, которые могут помочь в адаптации нормативного материала и выступят в роли арбитров в сложных игровых ситуациях.

Перспективы развития метода видятся в двух направлениях: углубленная цифровизация - создание онлайн-платформ с элементами внедрения игровых элементов и автоматизированной обратной связью и еще большая интеграция с реальным бизнес-сообществом, таким как приглашение практикующих юристов и предпринимателей в качестве экспертов и наблюдателей в финальных стадиях игр.

Образовательные игры позволят повысить мотивацию обучающихся к учебной деятельности, развить интерес к получаемой профессии [12]. В конечном счете, симуляционное обучение – это не просто методический прием, а инвестиция в формирование нового поколения квалифицированного экономиста, который мыслит не только цифрами, но и категориями ответственности, устойчивости и законности, что является безусловным требованием к профессионалу в XXI веке.

Список источников

1. Бессонов М.П. Обучающие игры как инструмент подготовки кадров для цифровой экономики // Цифровые инструменты обеспечения устойчивого развития экономики и образования: новые подходы и актуальные проблемы: сборник научных трудов IV-й Национальной научно-практической конференции (с международным участием), Орел, 23 апреля 2025 года. Орел: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, 2025. С. 39 – 43.
2. Реутов В.Е., Реутова В.В., Кравченко Л.А., Троян И.А. Бизнес-симуляция как интерактивный метод подготовки экономистов // Научный вестник: финансы, банки, инвестиции. 2021. № 1 (54). С. 162 – 171.
3. Видяпин В.И. Экономическое право. Изд-во СПб-Питер, 2004. С. 79 – 80.

4. Дюжева М.Б., Роговская Н.И. Симуляционные деловые игры в учебном процессе высшей школы // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 12. С. 54 – 59.
5. Евенко Е.В., Морозова О.Н. Целевые игры и игрофикация в современном образовательном процессе // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2024. № 3 (93). С. 137 – 144. DOI: 10.17277/voprosy.2024.03.pp.137-144.
6. Иванова О.А. Бизнес-симуляции как форма бизнес-обучения: от идеи до прототипа // Кадровик. 2025. № 1. С. 64 – 69.
7. Казаков В.В. Правовое регулирование, экономика, налогообложение: теоретические основы (по итогам конференции) // Право и управление. 2023. № 1. С. 37 – 41.
8. Крылов Г.О., Белявский А.А. Инновационные методики дисциплины "Информационные технологии в юридической деятельности" // Информационное право. 2014. № 2. С. 20 – 22.
9. Макеева В.Г. Образовательные и бизнес-технологии для повышения мотивации и вовлеченности участников // Восточно-Европейский научный вестник. 2025. Т. 21. № 2. С. 23 – 25.
10. Мальцева Т.Е. Эффективность применения имитационных и других компьютерных игр в образовательном пространстве ВУЗа // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2020. № 12. 2902 с.
11. Михайлов А.В. Правовое регулирование хозяйственной деятельности в современных экономических условиях: перспективы развития законодательства // Теоретико-прикладные перспективы правового обеспечения развития экономики: материалы международного круглого стола, Минск, 24 октября 2023 года. Минск: Белорусский государственный университет, 2023. С. 237 – 243.
12. Романова Д.С., Романова Н.С. Цифровые игры в обучении студентов // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию ФГБОУ ВО Красноярский ГАУ, Красноярск, 19–21 апреля 2022 года. Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2022. С. 498 – 500.
13. Старинович А.А. Игровые методики в современном образовательном процессе // Современные тенденции и инновации в науке и производстве: материалы XIII международной научно-технической конференции, Междуреченск, 24 апреля 2024 года. Междуреченск: Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева, 2024.
14. Хачатурова С.С. Правовые проблемы экономического образования // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 11 (53). С. 63 – 64.
15. Хачатурова С.С. Гипертекстовая интеграция справочно-правовой подсистемы в образовательную среду: специальность 08.00.13 "Математические и инструментальные методы экономики": диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук. Москва, 2006. 165 с.
16. Цуканов А.В. Деловые компьютерные игры при изучении бизнес-процессов // Дистанционные образовательные технологии: сборник трудов VI Международной научно-практической конференции, Ялта, 20–22 сентября 2021 года. Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2021. С. 186 – 187.

References

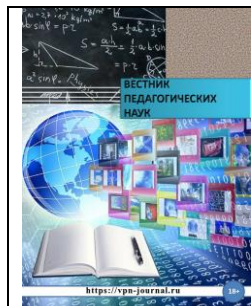
1. Bessonov M.P. Educational games as a tool for training personnel for the digital economy. Digital tools for ensuring sustainable development of the economy and education: new approaches and current problems: collection of scientific papers of the IV National Scientific and Practical Conference (with international participation), Orel, April 23, 2025. Orel: Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, 2025. P. 39 – 43.
2. Reutov V.E., Reutova V.V., Kravchenko L.A., Troyan I.A. Business simulation as an interactive method for training economists. Scientific Bulletin: finance, banks, investments. 2021. No. 1 (54). P. 162 – 171.
3. Vidyapin V.I. Economic law. SPb-Piter Publishing House, 2004. P. 79 – 80.
4. Dyuzheva M.B., Rogovskaya N.I. Simulation Business Games in the Educational Process of Higher Education. Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2020. No. 12. P. 54 – 59.
5. Evenko E.V., Morozova O.N. Target Games and Gamification in the Modern Educational Process. Issues of Modern Science and Practice. Vernadsky University. 2024. No. 3 (93). P. 137 – 144. DOI: 10.17277/voprosy.2024.03.pp.137-144.
6. Ivanova O.A. Business Simulations as a Form of Business Training: From Idea to Prototype. Kadrovik. 2025. No. 1. P. 64 – 69.

7. Kazakov V.V. Legal Regulation, Economics, Taxation: Theoretical Foundations (Following the Results of the Conference). Law and Management. 2023. No. 1. P. 37 – 41.
8. Krylov G.O., Belyavsky A.A. Innovative Methods of the Discipline "Information Technologies in Legal Activity". Information Law. 2014. No. 2. P. 20 – 22.
9. Makeeva V.G. Educational and Business Technologies for Improving Motivation and Engagement of Participants. East European Scientific Bulletin. 2025. Vol. 21. No. 2. P. 23 – 25.
10. Maltseva T.E. Efficiency of Using Simulation and Other Computer Games in the Educational Space of a University. Letters to the Issue. Offline. 2020. No. 12. 2902 p.
11. Mikhailov A.V. Legal Regulation of Economic Activity in Modern Economic Conditions: Prospects for Legislation Development. Theoretical and Applied Prospects of Legal Support for Economic Development: Proceedings of the International Round Table, Minsk, October 24, 2023. Minsk: Belarusian State University, 2023. P. 237 – 243.
12. Romanova D.S., Romanova N.S. Digital games in student teaching. Science and education: experience, problems, development prospects: materials of the international scientific and practical conference dedicated to the 70th anniversary of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Krasnoyarsk State Agrarian University, Krasnoyarsk, April 19–21, 2022. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Agrarian University, 2022. P. 498 – 500.
13. Starinovich A.A. Gaming methods in the modern educational process. Modern trends and innovations in science and production: materials of the XIII international scientific and technical conference, Mezhdurechensk, April 24, 2024. Mezhdurechensk: Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev, 2024.
14. Khachaturova S.S. Legal problems of economic education. Problems of modern science and education. 2016. No. 11 (53). P. 63 – 64.
15. Khachaturova S.S. Hypertext integration of the reference and legal subsystem into the educational environment: specialty 08.00.13 "Mathematical and instrumental methods of economics": dissertation for the degree of candidate of economic sciences. Moscow, 2006. 165 p.
16. Tsukanov A.V. Business computer games in the study of business processes. Distance educational technologies: collected papers of the VI International scientific and practical conference, Yalta, September 20-22, 2021. Simferopol: Limited Liability Company "Publishing House Typography" Arial ", 2021. P. 186 – 187.

Информация об авторах

Хачатурова С.С., кандидат экономических наук, доцент, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

© Хачатурова С.С., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 378.14

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-133-139

¹ Герасимова О.Ю., ¹ Филатова З.М., ² Шамсутдинов Р.С., ³ Исавнин А.Г.

¹ Набережночелнинский государственный педагогический университет

² Альметьевский филиал Казанского национального исследовательского технического университета имени А.Н. Туполева-КАИ

³ Казанский (Приволжский) федеральный университет

Системные барьеры формирования ИИ-компетенций студентов педагогических вузов: теоретический анализ

Аннотация: статья посвящена теоретико-аналитическому исследованию проблем формирования компетенций в области искусственного интеллекта (ИИ) у студентов педагогических вузов. Актуальность обусловлена стремительным внедрением ИИ-технологий в образовательную практику и возрастающими требованиями к цифровой грамотности современного учителя.

Цель исследования – выявление системных барьеров, препятствующих эффективной подготовке будущих педагогов к работе с технологиями искусственного интеллекта, и обоснование педагогических условий их преодоления. Методологическую основу составили компетентностный и системный подходы. Выявлены три группы системных проблем: кадровые (дефицит квалифицированных преподавателей, слабая интеграция вузов и IT-компаний), инфраструктурные (недостаточность материально-технической базы, ограниченный доступ к современному ПО), нормативно-методологические (отсутствие стандартов интеграции ИИ в образовательные программы). Обоснована необходимость повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, развития сетевого партнерства с технологическими компаниями и модернизации образовательных программ с включением практико-ориентированных модулей.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровые компетенции, педагогическое образование, системные барьеры, цифровая трансформация

Для цитирования: Герасимова О.Ю., Филатова З.М., Шамсутдинов Р.С., Исавнин А.Г. Системные барьеры формирования ИИ-компетенций студентов педагогических вузов: теоретический анализ // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 133 – 139. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-133-139

Поступила в редакцию: 10 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 10 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Gerasimova O.Yu., ¹ Filatova Z.M., ² Shamsutdinov R.S., ³ Isavnin A.G.

¹ Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

² Almet'yevsk branch of the Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev-KAI

³ Kazan (Volga Region) Federal University

Systemic barriers to developing AI competencies in pedagogical university students: a theoretical analysis

Abstract: the article presents a theoretical and analytical study of the problems regarding the formation of artificial intelligence (AI) competencies among students of pedagogical universities. The relevance of the study stems from the rapid integration of AI technologies into educational practice and the increasing demands for digital literacy among modern teachers.

The aim of the study is to identify the systemic barriers hindering the effective preparation of future teachers for working with AI technologies and to substantiate the pedagogical conditions for overcoming them. The methodo-

logical basis consists of competency-based and systemic approaches. Three groups of systemic problems were identified: personnel (shortage of qualified instructors, weak integration between universities and IT companies), infrastructural (insufficient material and technical base, limited access to modern software), and regulatory-methodological (lack of standards for integrating AI into educational programs). The study substantiates the necessity for professional development of faculty, the expansion of network partnerships with technology companies, and the modernization of educational programs to include practice-oriented modules.

Keywords: artificial intelligence, digital competencies, teacher education, systemic barriers, digital transformation

For citation: Gerasimova O.Yu., Filatova Z.M., Shamsutdinov R.S., Isavnin A.G. Systemic barriers to developing AI competencies in pedagogical university students: a theoretical analysis. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 133 – 139. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-133-139

The article was submitted: December 10, 2025; Accepted after reviewing: January 10, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Современный этап развития высшего педагогического образования протекает в условиях глобальной цифровой трансформации и смены технологических укладов. Стремительное развитие генеративных нейросетей и интеллектуальных систем кардинально меняет требования к профессиональному портрету современного учителя. Если ранее цифровая грамотность педагога ограничивалась владением офисными приложениями и средствами мультимедиа, то сегодня понятие цифровых компетенций расширяется за счет необходимости взаимодействия с технологиями искусственного интеллекта (ИИ).

Актуальность темы обусловлена тем, что ИИ перестает быть просто технологической новинкой и становится инструментом повседневной педагогической практики: от автоматической проверки заданий до персонализации образовательных траекторий школьников. Как отмечают Зулунов Р.М. и Тиллаволиев А.О., в условиях прогрессирующей автоматизации образовательных процессов перед студентами педагогических вузов стоит задача освоения грамотного и профессионального применения технологий искусственного интеллекта [5, с. 138]. В регионах с высоким уровнем цифровизации образования владение инструментами ИИ становится не просто конкурентным преимуществом, а базовым требованием к квалификации.

Внедрение интеллектуальных систем в педагогическую практику обеспечивает значительный прирост эффективности образовательного процесса благодаря возможности прецизионной настройки учебных стратегий под характеристики конкретного обучающегося [6, с. 34]. Вместе с тем существует противоречие между объективной потребностью школы в учителях, владеющих компетенциями работы с ИИ для реализации такой персонализации, и системными ограничениями образовательной среды педагогических вузов, препятствующими формированию этих навыков. Дефицит квалифицированных кадров среди профессорско-преподавательского состава, недостаточность материально-технической базы и отсутствие нормативно-методической основы интеграции ИИ-технологий в учебный процесс создают барьеры для эффективной подготовки будущих педагогов к работе в цифровой образовательной среде.

Цель исследования заключается в проведении обзорно-аналитического исследования текущего состояния развития цифровых компетенций студентов педагогических вузов в области искусственного интеллекта. На основе теоретического анализа научных источников и нормативно-правовой документации планируется выявить ключевые системные проблемы, препятствующие эффективному формированию ИИ-компетенций в процессе профессиональной подготовки, а также обосновать педагогические условия, необходимые для их преодоления.

Практическая значимость работы состоит в том, что выявленные в ходе теоретического анализа дефициты и барьеры в подготовке студентов могут стать основой для модернизации рабочих программ дисциплин и разработки методических рекомендаций. Это позволит трансформировать процесс обучения так, чтобы он обеспечивал не стихийное, а системное развитие цифровых компетенций, позволяя выпускникам эффективно и этично применять технологии искусственного интеллекта в будущей профессиональной деятельности.

Материалы и методы исследований

Методологическую основу исследования составили положения компетентностного и системного подходов к процессу профессиональной подготовки в педагогических вузах, определяющие роль технологий искусственного интеллекта в структуре цифровой культуры учителя.

Теоретико-аналитическое исследование опирается на нормативные акты и научную литературу. Проанализировано более 50 актуальных источников (2020–2025 гг.) из баз eLIBRARY, Киберленинка, а также ФГОС ВО 44.00.00, профстандарт «Педагог» и стратегии развития цифровой среды.

В качестве методов исследования был применен теоретический анализ и синтез для выделения ключевых барьеров формирования ИИ-компетенций, систематизации подходов к структуре цифровых компетенций педагога.

Результаты и обсуждения

Анализ существующей практики подготовки педагогических кадров свидетельствует о том, что процесс формирования цифровых компетенций студентов в контексте технологий ИИ сталкивается с рядом системных ограничений. В условиях трансформации высшего педагогического образования наиболее остро стоят следующие проблемы.

Для систематизации выявленных проблем, факторов их возникновения и проявлений в образовательном процессе представим результаты анализа в структурированном виде (табл. 1).

Таблица 1

Системные проблемы формирования ИИ-компетенций в педагогических вузах.

Table 1

Systemic challenges in developing AI competencies in pedagogical universities.

Проблема	Факторы возникновения	Проявления в образовательном процессе	Последствия
Дефицит цифровой грамотности ППС	Диспаритет в доходах с IT-сектором; Слабая интеграция вузов и IT-компаний; Консервативный подход к привлечению экспертов	Фрагментарные представления об ИИ у студентов; Отрыв знаний от практики; Низкая активность в выборе ИИ-тематики для НИР	Неготовность выпускников к работе с ИИ; Необходимость переподготовки после диплома
Недостаточность материально-технической базы	Бюджетные ограничения; Технологическая изоляция; Проблемы лицензирования ПО	Теоретизация дисциплин; Снижение учебной мотивации; Отсутствие практического опыта	Профессиональный риск для выпускников; Снижение имиджа вуза; Потеря конкурентоспособности
Отсутствие нормативно-методической базы	Высокая динамика технологий; Концептуальная неопределенность; Дефицит верифицированных моделей	Гетерогенность подготовки; Невозможность аудита качества; Затруднения в обосновании расходов	Нарушение единства образовательного пространства; Отсутствие стандартов оценки

Рассмотрим более детально первую проблему – дефицит квалифицированных кадров среди ППС, обладающих компетенциями в области технологий искусственного интеллекта на уровне, достаточном для эффективного обучения студентов [2, с. 67]. Возникновение данной проблемы обусловлено влиянием следующих факторов:

Диспаритет в доходах с IT-сектором. Значительный разрыв в уровне оплаты труда между вузами и компаниями IT-индустрии (включая сектор EdTech) приводит к оттоку специалистов. Преподаватели, обладающие актуальными навыками работы с нейросетями и машинным обучением, часто переходят в коммерческий сектор, где могут монетизировать свои компетенции через реализацию инновационных образовательных продуктов и сервисов.

Слабая интеграция вузов и технологических компаний. Каналы коммуникации между педагогическими университетами и разработчиками ИИ-решений развиты недостаточно [3, с. 66]. Технологические гиганты являются держателями передовых практик и баз данных, однако для преподавателей педвузов этот

ресурс часто остается закрытым. В результате вузы оказываются в информационной изоляции от новейших трендов в области искусственного интеллекта.

Специфика привлечения внешних экспертов. Практика вовлечения специалистов-практиков в учебный процесс в педагогических вузах носит консервативный характер. Как правило, приглашаются опытные учителя-методисты или руководители школ, транслирующие традиционные подходы. При этом эксперты из сферы цифровой дидактики, разработчики интеллектуальных обучающих систем и специалисты по внедрению ИИ в образование практически не участвуют в подготовке студентов.

Проявление рассматриваемой проблемы в образовательном процессе выражается в формировании у студентов фрагментарных, теоретизированных представлений об ИИ, оторванных от реальных задач современной школы. Выпускники, не получая актуальных прикладных навыков от преподавателей, оказываются не готовы использовать ИИ для персонализации обучения или автоматизации рутины. Кроме того, низкая компетентность наставников тормозит научно-исследовательскую работу студентов: будущие педагоги редко выбирают темы, связанные с методикой применения ИИ, из-за отсутствия квалифицированного научного руководства [9, с. 43].

Не менее важным барьером, наряду с кадровым дефицитом, является слабая материально-техническая база. Отсутствие современного оборудования и ПО делает практическое освоение ИИ невозможным даже при наличии квалифицированных преподавателей. Выделим ключевые факторы этой проблемы:

1) Фактор бюджетных ограничений и технологической изоляции образовательных организаций. Для большинства педагогических университетов закупка и обслуживание высокопроизводительного оборудования, позволяющего студентам осваивать практические навыки работы с ИИ, не является приоритетным направлением бюджетного финансирования [4, с. 180]. В современных условиях приоритетом остается обновление базового аудиторного фонда, в то время как закупка мощных вычислительных станций или серверного оборудования, необходимого для локального развертывания и обучения нейросетевых моделей, финансируется по остаточному принципу.

Ситуация усугубляется текущими геополитическими условиями, существенно ограничивающими доступ к передовым аппаратным решениям – специализированным графическим ускорителям, системам виртуальной реальности с поддержкой ИИ и другому высокотехнологичному оборудованию [8, с. 22]. Поскольку флагманами в разработке «железа» для ИИ выступают зарубежные вендоры, педагогические вузы сталкиваются со сложностями при попытке оснастить технопарки и лаборатории актуальным оборудованием. Это приводит к тому, что будущие педагоги обучаются на морально устаревшей технике, не позволяющей запускать ресурсоемкие интеллектуальные образовательные среды.

2) Проблемы лицензирования и доступа к программному обеспечению (ПО). Данный фактор тесно связан с предыдущим и касается программной части инфраструктуры. Большинство передовых генеративных нейросетей и облачных образовательных платформ на базе ИИ являются разработками зарубежных компаний. В условиях санкционных ограничений вузы лишены возможности легально приобретать корпоративные лицензии и подписки на такие сервисы. Это создает ситуацию, когда институциональное внедрение лучших мировых инструментов в учебный процесс становится юридически и технически невозможным, а отечественные аналоги находятся на стадии активной разработки и апробации.

Отсутствие современной инфраструктуры превращает изучение ИИ в сугубо теоретический процесс, лишая студентов практического опыта и снижая их мотивацию. В результате выпускники имеют лишь абстрактные знания, но не владеют конкретными инструментами для работы в цифровой школе. Это не только снижает качество подготовки, но и усугубляет образовательное неравенство. Как отмечается в исследованиях, «в случае неравномерного распространения технологий ИИ между различными учебными заведениями и регионами может возникнуть риск увеличения неравенства в образовательном доступе и возможности получения качественного образования» [7, с. 164].

Проблема цифрового неравенства в педагогическом образовании проявляется в существенной дифференциации доступа студентов к современным ИИ-технологиям, стабильному интернет-соединению и квалифицированной технической поддержке, обусловленной социально-экономическим статусом региона, географическим положением вуза и уровнем его институциональных ресурсов. Как справедливо отмечают исследователи, «в случае неравномерного распространения технологий ИИ между различными учебными заведениями и регионами может возникнуть риск увеличения неравенства в образовательном доступе и возможности получения качественного образования» [10, с. 101248]. Выпускники вузов, не обеспеченных современной инфраструктурой, оказываются в заведомо невыгодном положении по сравнению с коллегами из технологически продвинутых университетов.

Рассматривая данное проявление анализируемой проблемы через призму подготовки будущих педагогов, следует отметить, что в условиях современной школы, где ставится задача персонализации обучения и снижения бюрократической нагрузки на учителя (в том числе посредством внедрения интеллектуальных ассистентов), выпускники, не обладающие практическими навыками работы с нейросетями, оказываются в зоне профессионального риска. Специалисты, не готовые использовать ИИ-инструментарий для конструирования уроков или анализа образовательных данных, сталкиваются с проблемой длительной и болезненной адаптации к реалиям цифровой образовательной среды, что зачастую требует от них прохождения программ переподготовки сразу после получения диплома.

В широком смысле указанная проблема способна существенно снизить имиджевую привлекательность педагогического вуза среди абитуриентов. Для современного поступающего критически важно осознавать, что обучение в университете гарантирует получение передовых знаний и освоение практических цифровых компетенций, которые обеспечат его конкурентоспособность и востребованность на рынке образовательных услуг. Если вуз не предоставляет возможности работать с актуальными технологиями, он теряет статус центра инновационной подготовки кадров.

3. Анализируя проблему отсутствия нормативно-правовой и методической базы, регламентирующей интеграцию искусственного интеллекта в образовательные программы педагогических вузов (в том числе через внедрение лучших практик и обновление стандартов), выделим ключевые факторы, обуславливающие данную ситуацию:

Фактор высокой динамики технологического обновления. Экспоненциальная скорость развития нейросетевых моделей приводит к тому, что инструменты цифровой дидактики меняются практически ежедневно [1, с. 730]. В этих условиях жесткая стандартизация образовательных программ (ФГОС, рабочие программы дисциплин) сталкивается с риском мгновенного устаревания. Рекомендации и требования, зафиксированные в нормативных документах сегодня, могут потерять актуальность еще до момента выпуска студентов, ввиду появления принципиально новых алгоритмов и методов генерации контента.

Фактор концептуальной неопределенности. На текущий момент в педагогическом сообществе отсутствуют единые, конвенционально принятые подходы к определению объема и содержания понятия «ИИ-компетентность педагога». Это существенно усложняет процедуру унификации образовательных программ: сложно стандартизировать то, что не имеет четких дефиниций в контексте профессионального стандарта педагога.

Фактор дефицита верифицированных моделей (бенчмарков). Отсутствие утвержденных на международном или федеральном уровне методических рекомендаций, которые могли бы служить эталоном, создает трудности при разработке локальных актов вуза. Университетам приходится действовать «вслепую», без опоры на проверенную методологическую базу интеграции ИИ в педагогическое образование.

Проявление рассматриваемой проблемы в образовательной практике выражается в критической гетерогенности (разнородности) подготовки выпускников. Из-за отсутствия единых требований уровень владения ИИ-инструментами у молодых учителей из разных вузов может кардинально отличаться: от продвинутого владения промпт-инжинирингом до полного цифрового нигилизма. Это нарушает принцип единства образовательного пространства страны.

Кроме того, отсутствие механизмов стандартизации ИИ-модулей делает невозможным объективный аудит качества образования. Без четких критериев оценки (KPI) невозможно определить, насколько эффективно вуз обучает будущих педагогов работе с новыми технологиями, и провести сравнительный анализ программ разных университетов.

Важно также отметить административно-финансовый аспект проблемы. В условиях отсутствия нормативного закрепления ИИ-технологий в образовательных стандартах, руководство вузов сталкивается со сложностями при обосновании бюджетных расходов. Становится затруднительным легитимно выделить средства на закупку подписок, оборудования или проведение мероприятий по внедрению ИИ, так как формально эти траты могут не попадать под статьи обеспечения обязательного образовательного процесса.

Выводы

Проведенное теоретико-аналитическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Выявлены три системные проблемы, препятствующие эффективному формированию ИИ-компетенций у студентов педагогических вузов: дефицит цифровой грамотности профессорско-преподавательского состава; недостаточность материально-технической базы; отсутствие нормативно-правовой и методической базы интеграции ИИ в образовательные программы.

2. Установлено, что данные проблемы носят взаимосвязанный характер и обусловлены экономическими (диспаритет доходов с ИТ-сектором), геополитическими (технологическая изоляция) и организационными (слабая интеграция вузов и технологических компаний) факторами.

3. Доказано, что выявленные проблемы критически влияют на качество подготовки: выпускники получают фрагментарные теоретические знания об ИИ, не обладая практическими навыками его применения в профессиональной деятельности.

4. Обоснована необходимость создания специальных педагогических условий: повышение квалификации ППС в области ИИ-технологий, создание сетевых партнерств с ИТ-компаниями, формирование институциональной нормативной базы, модернизация образовательных программ с включением практико-ориентированных модулей по работе с интеллектуальными системами.

5. Перспективы исследований связаны с разработкой конкретных методических решений по интеграции ИИ-технологий в профессиональную подготовку будущих учителей.

Список источников

1. Асадуллина А.В., Белоусова В.С. Глобальные тренды в развитии и регулировании технологий искусственного интеллекта // Вопросы инновационной экономики. 2023. № 2. С. 727 – 748.

2. Бурганова Л.А., Юрьева О.В. Готовность вузовских преподавателей к работе в цифровой образовательной среде: компетентностный подход // Вестник экономики, права и социологии. 2021. № 2. С. 67 – 72.

3. Грязнов С.А., Кузнецов М.И. Проблемы взаимодействия вузов и работодателей в сфере информационных технологий // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 8. С. 66 – 68.

4. Елисеева С.В. Проблемы финансирования деятельности государственных вузов в России // Известия Тульского государственного университета. Экономические и юридические науки. 2011. № 3. С. 179 – 184.

5. Зулунов Р.М., Тиллаволдиев А.О. Использование технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе // Periodica Journal of Modern Philosophy, Social Sciences and Humanities. 2022. Т. 12. С. 137 – 142.

6. Кравченко Д.А., Блескина И.А., Каляева Е.Н. Персонализация в образовании: от программируемого к адаптивному обучению // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 3. С. 34 – 46. DOI: 10.17759/jmfp.2020090303.

7. Кузьменко Е.Л., Белоусова Т.М., Лещенко Е.М. Проблемы и риски интеграции искусственного интеллекта в высшее образование // Регион: системы, экономика, управление. 2024. № 2 (65). С. 164 – 168. DOI: 10.22394/1997-4469-2024-65-2-164-168.

8. Куш Е.Н., Фурсов В.А. Цифровая трансформация российской экономики в условиях санкционного давления // Форпост науки. 2022. № 3. С. 21 – 25.

9. Сухачёва Ж.И., Воронин И.В. Проблемы преподавания ИТ-дисциплин в вузах // Территория науки. 2014. № 5. С. 42 – 46.

10. Gong Y., Wang S., Dong Y. Integrating artificial intelligence in entrepreneurship education: Dynamic capabilities and marketing performance among student entrepreneurs // The International Journal of Management Education. 2025. Т. 23. № 3. 101248 с. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101248> (дата обращения: 11.12.2025).

References

1. Asadullina A.V., Belousova V.S. Global trends in the development and regulation of artificial intelligence technologies. Issues of innovation economics. 2023. No. 2. P. 727 – 748.

2. Burganova L.A., Yuryeva O.V. Readiness of university teachers to work in the digital educational environment: a competency-based approach. Bulletin of Economics, Law and Sociology. 2021. No. 2. P. 67 – 72.

3. Gryaznov S.A., Kuznetsov M.I. Problems of interaction between universities and employers in the field of information technology. International journal of humanities and natural sciences. 2024. No. 8. P. 66 – 68.

4. Eliseeva S.V. Problems of financing the activities of public universities in Russia. Bulletin of Tula State University. Economic and legal sciences. 2011. No. 3. P. 179 – 184.

5. Zulunov R.M., Tillavoldiev A.O. Using artificial intelligence technologies in the educational process. Periodica Journal of Modern Philosophy, Social Sciences and Humanities. 2022. Vol. 12. P. 137 – 142.

6. Kravchenko D.A., Bleskina I.A., Kalyaeva E.N. Personalization in education: from programmable to adaptive learning. Modern foreign psychology. 2020. Vol. 9. No. 3. P. 34 – 46. DOI: 10.17759/jmfp.2020090303.

7. Kuzmenko E.L., Belousova T.M., Leshchenko E.M. Problems and risks of integrating artificial intelligence into higher education. Region: systems, economy, management. 2024. No. 2 (65). P. 164 – 168. DOI: 10.22394/1997-4469-2024-65-2-164-168.
8. Kushch E.N., Fursov V.A. Digital transformation of the Russian economy under sanctions pressure. Outpost of science. 2022. No. 3. P. 21 – 25.
9. Sukhacheva Zh.I., Voronin I.V. Problems of teaching IT disciplines in universities. Territory of science. 2014. No. 5. P. 42 – 46.
10. Gong Y., Wang S., Dong Y. Integrating artificial intelligence in entrepreneurship education: Dynamic capabilities and marketing performance among student entrepreneurs. The International Journal of Management Education. 2025. Vol. 23. No. 3. 101248 p. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101248> (accessed: 11.12.2025).

Информация об авторах

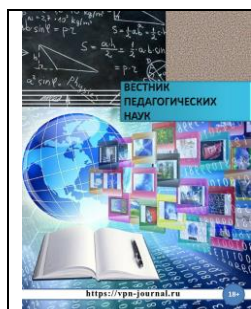
Герасимова О.Ю., кандидат педагогических наук, доцент, Набережночелнинский государственный педагогический университет

Филатова З.М., кандидат педагогических наук, доцент, Набережночелнинский государственный педагогический университет

Шамсутдинов Р.С., кандидат технических наук, доцент, Альметьевский филиал Казанского национального исследовательского технического университета имени А.Н. Туполева-КАИ

Исавнин А.Г., доктор физико-математических наук, профессор, ФГАОУ ВО Казанский (Приволжский) федеральный университет, Набережночелнинский институт (филиал)

© Герасимова О.Ю., Филатова З.М., Шамсутдинов Р.С., Исавнин А.Г., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (педагогические науки)

УДК 372.857 + 37.013.73

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-140-145

¹ Сюй Жань

¹ Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

Исследование многомерного влияния общего музыкального образования на эстетическое воспитание китайских подростков

Аннотация: на фоне реформы образования в новую эпоху общее музыкальное образование служит основным способом для эстетического воспитания в китайских школах, играя ключевую роль в развитии эстетической грамотности подростков. В данном исследовании рассматриваются актуальные проблемы музыкального образования, такие как отсутствие традиционной музыки и влияние мультикультурных факторов. В нем создана многомерная аналитическая структура, охватывающая эстетическое восприятие, эмоциональное выражение, культурную идентичность и стратегию творчества. В ходе исследования проводится сравнение результатов традиционного и популярного музыкального образования, а также анализируются кейсы интеграции в учебный процесс и внеклассных кружков.

Результаты исследования показывают, что общее музыкальное образование улучшает эстетическое восприятие благодаря систематическому обучению, способствует эмоциональному самовыражению через практические занятия, укрепляет культурную идентичность благодаря интеграции традиционной и популярной музыки, а также стимулирует эстетическое творчество. Традиционное и популярное музыкальное образование демонстрируют взаимодополняющий эффект с точки зрения их влияния и восприятия подростками.

Ключевые слова: общее музыкальное образование (ОМО), подростки, эстетическое образование (ЭО), традиционная и популярная музыка, влияние, эстетическое восприятие, китайские школы

Для цитирования: Сюй Жань. Исследование многомерного влияния общего музыкального образования на эстетическое воспитание китайских подростков // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 140 – 145. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-140-145

Поступила в редакцию: 10 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 10 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Xu Ran

¹ Gomel State University named after F. Skaryna

A study of the multidimensional impact of general music education on the aesthetic education of Chinese adolescents

Abstract: with the backdrop of education reform in the new era, general music education is the main way to teach aesthetics in Chinese schools, playing a key role in developing adolescents' aesthetic literacy. This study examines current issues in music education, such as the absence of traditional music and the impact of multicultural factors. It creates a multidimensional analytical framework covering aesthetic perception, emotional expression, cultural identity, and creative strategy. The study compares the results of traditional and popular music education and analyzes cases of integration into the educational process and extracurricular clubs.

The results show that general music education improves aesthetic perception through systematic training, promotes emotional self-expression through practical activities, strengthens cultural identity through the integration

of traditional and popular music, and stimulates aesthetic creativity. Traditional and popular music education demonstrate a complementary effect in terms of the impact and perception of adolescents.

Keywords: general music education (GME), adolescents, aesthetic education (AE), traditional and popular music, influence, aesthetic perception, Chinese schools

For citation: Xu Ran. A study of the multidimensional impact of general music education on the aesthetic education of Chinese adolescents. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 140 – 145. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-140-145

The article was submitted: December 10, 2025; Accepted after reviewing: January 10, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

На фоне всестороннего углубления комплексной реформы эстетического образования (ЭО) в китайских школах в новую эпоху укрепление ЭО подростков стало одной из ключевых задач национальной стратегии в области образования. При этом современная практика ЭО в китайских школах по-прежнему сталкивается с многочисленными проблемами. К ним относятся утилитарная тенденция, преобладающая в общем музыкальном образовании (ОМО), которая ставит техническое мастерство выше художественного восприятия, а также относительное отсутствие традиционной музыкальной культуры в рамках учебной программы [1]. Подростки в процессе взросления обладают критическим периодом для поведенческого и психологического развития. Тем не менее, длительное влияние экзаменационного образования привело к недостаткам у некоторых подростков в области эстетического восприятия, эмоционального выражения и творчества.

В то же время, под влиянием мультикультурных тенденций, музыкальные формы становятся все более разнообразными. Это представляет собой «богатый ресурс для ОМО в высших учебных заведениях и начальных школах, так и новый вызов в плане эффективного руководства подростками в формировании здоровых эстетических стандартов» [12].

Как подчеркивают исследователи, ОМО в качестве одного из основных направлений эстетического воспитания в школах направлено на развитие музыкальных знаний и навыков подростков посредством педагогической практики, развитие их способности ценить и выражать музыку, в конечном итоге, пробудить любовь к музыке и устойчивый интерес к ней. «Оно является не только фундаментальным компонентом качественного образования, играя положительную роль в укреплении физического и психического здоровья подростков, развитии их эстетических способностей и командного духа, но и служит важным средством передачи культуры и воспитания характера» [13].

Таким образом, цель данного исследования заключается в изучении факторов влияния ОМО на эстетическое восприятие, эмоциональное выражение, культурную идентичность и творческое развитие подростков в контексте современного образования в Китае. Посредством построения многомерной аналитической модели и сравнения практических результатов традиционного и популярного музыкального образования на основе конкретных кейсов, исследование стремится предоставить теоретические рекомендации и практические выводы для оптимизации системы ЭО в китайских школах и содействия всестороннему развитию подростков.

Материалы и методы исследований

Материалы исследования для данной статье включают в себя научную литературу, касающуюся интеграции ЭО с музыкальным образованием, и также относящуюся к концепциям художественной эстетики Сьюзен Лангер, связанные с теориями восприятия, символической, музыкой и искусством [2].

В данном исследовании используется метод сопоставительного анализа, позволяющий проанализировать различия в восприятии и уровне принятия подростками основных аспектов традиционных и популярных музыкальных форм. Кроме того, в исследовании применяется анализ кейс-стади, охватывающий интегрированные подходы к преподаванию в школьных музыкальных классах и практические модели обучения, основанные на активных занятиях, в рамках внешкольных музыкальных кружков.

Результаты и обсуждения

ЭО ставит своей основной целью развитие эстетического восприятия, эмоционального выражения, творческих способностей и культурной грамотности человека с помощью художественных форм, что в конечном итоге способствует его всестороннему развитию. Для подростков ЭО направлено на то, чтобы помочь «подросткам укрепить свое тонкое эстетическое восприятие, развить богатое эстетическое вооб-

ражение, углубить свое эстетическое понимание и стимулировать глубокие эстетические эмоции, тем самым развивая здоровую эстетическую чувствительность» [14].

ОМО является одной важной составляющей ЭО в Китае. Оно представляет собой комплексную, эстетически ориентированную форму качественного образования, которая объединяет психологию и музыкальную эстетику. Под руководством учителя, учащиеся развивают свои музыкальные способности в ходе практических занятий, воспитывая любовь и интерес к этому виду искусства и одновременно совершенствуя свое эстетическое восприятие.

Стоит отметить, что «эстетическая ценность ОМО заключается в способности музыки дарить интуитивные эмоциональные впечатления, что позволяет учащимся понимать эмоциональные концепции, заложенные в музыке. Согласно концепции Сьюзен Лангер о художественной эстетике, эстетическая ценность ОМО заключается в его способности дарить звуковые и интуитивные эмоциональные впечатления» [3]. В результате ОМО служит как средством передачи музыкальных знаний и навыков, так и средством развития эстетического восприятия, укрепления культурной идентичности и стимулирования художественного творчества у подростков.

Анализ многомерного влияния ОМО на ЭО подростков

Подходы улучшения ЭО

Основной подход к развитию ЭО подростков посредством ОМО заключается в том, чтобы научить их тонкому восприятию и эстетической оценке основных музыкальных элементов с помощью систематического аудиального обучения и анализа различных музыкальных стилей. Данный процесс в первую очередь основан на глубоком опыте взаимодействия с формальными музыкальными элементами, такими как ритм, мелодия и тембр, и их понимании.

Согласно исследованиям, ОМО оказывает глубокое влияние на развитие нервной системы подростков, усиливая пластичность мозга. Этот укрепляет нейронные связи и обмен информацией в нервной системе, создавая физиологическую основу для координации работы нескольких областей мозга и совершенствования восприятия. В практическом преподавании учителя должны помогать ученикам осваивать эмоциональные концепции, заложенные в музыке [8].

Кроме того, учителя могут внедрять традиционную музыкальную культуру в ОМО с помощью этнических ударных инструментов. Такой подход способствует пониманию учащимися музыкальных форм и их скрытого значения, а также помогает им развивать эмоциональную связь с музыкальными произведениями. В результате автор утверждает, что данный подход может улучшить ЭО подростков в ОМО.

Выражение и стратегия творчества эстетического восприятия

ОМО предоставляет подросткам важные возможности для самовыражения. Через сочинение и пение подростки проявляют свои внутренние эмоции. В рамках музыкальной программы учителя могут направлять учащихся к непосредственному участию в создании и исполнении музыкальных произведений. Выражая личные чувства в художественной форме, учащиеся эффективно повышают самосознание и коммуникативные навыки, а также снимают стресс и регулируют негативные эмоции [7].

Основная стратегия стимулирования эстетического творчества у подростков в рамках ОМО заключается в том, чтобы с помощью практических занятий, таких как импровизация и музыкальная адаптация, перевести их от подражания к инновациям, что активизирует художественное воображение и развивает творческое мышление.

Согласно точке зрения Чиксентмихайи, «для проявления творческого потенциала подростки должны обладать прочной базой навыков в области музыки и учиться в благоприятной среде. Поэтому эффективные стратегии обучения должны в первую очередь обеспечивать подростков необходимыми музыкальными знаниями и навыками, на основе которых должны разрабатываться открытые творческие задания» [5].

В рамках проектного обучения музыке подростки могут свободно выбирать проекты в соответствии со своими индивидуальными интересами и способностями. В процессе создания музыкальных произведений подростки могут в полной мере выражать свои эмоции, что способствует снятию стресса, регулированию настроения и эффективному развитию творческих способностей и воображения. Таким образом, ОМО может создать комплексное направление для развития подростков, охватывающее как приобретение навыков, так и творческое самовыражение, что приводит к глубокому развитию эстетического и творческого мышления.

Конструктивная функция эстетической культурной идентичности

ОМО играет ключевую роль в формировании эстетической и культурной идентичности подростков. Оно сохраняет основы национальной культуры и способствует современной культурной интеграции, тем

самым формируя культурную идентичность и ценностные ориентации подростков. Традиционное ОМО является важным путем для развития национальной культурной идентичности. Оно служит важным средством ЭО в китайских средних школах, а также является основным средством передачи выдающейся традиционной культуры Китая и укрепления национальной гордости.

Автор данной статьи утверждает, что внедрение в учебную программу традиционного культурного содержания, такого как история развития китайской музыки, может эффективно усилить чувство культурной принадлежности и эстетическую грамотность учащихся.

Кроме того, образование в области популярной музыки имеет важное значение для интеграции подростков в современную культуру и развития понимания культурного разнообразия. Необходимо подчеркнуть, что «популярная музыка оказывает значительное влияние на музыкальные предпочтения, эстетические восприятия и культурные взгляды подростков, что имеет большое влияние на личностное развитие и укрепление культурного разнообразия» [9].

На фоне глобализации и мультикультурализма ОМО должно опираться на междисциплинарные и межкультурные модели, такие как «учебная программа музыкального театра», для изучения новых эстетических форм. Следует отметить, что «данный подход способствует развитию у подростков уважения и инклюзивного отношения к различным цивилизациям» [10].

Таким образом, автор данной статьи утверждает, что традиционное ОМО, благодаря органичному объединению традиционных и популярных элементов, формирует эстетическую культурную идентичность, укорененную в местных традициях и ориентированную на динамичный мультикультурный мир.

Кейсы из практики ОМО

Кейс 1 - интегрированное преподавание на уроках музыки в школе

На примере курса «传统民乐+流行金曲» («Традиционная народная музыка + популярные золотые хиты»), предлагаемого в китайских школах, эта программа эффективно повышает эстетическое восприятие и культурную идентичность учащихся посредством интегрированных методов обучения. При разработке курса были учтены цели в области эстетической грамотности и культурного наследия, подчеркнутые в «义务教育艺术课程标准 (2022 年版)» («Стандарт учебной программы по искусству в системе обязательного образования (2022)»), с выбором классических народных произведений, таких как «茉莉花» («Цветок жасмина»), наряду с современными поп-композициями, включающими этнические элементы, для сравнительного восприятия [11].

В процессе обучения учитель помогает подросткам использовать интуитивный и эмоциональный опыт, который подчеркивается в концепции художественного восприятия Сьюзен Лангер, позволяя им воспринимать «эмоциональные концепции», присущие различным музыкальным формам, и тем самым углублять остроту своего эстетического восприятия.

Кроме того, в классе учителя могут способствовать пониманию учащимися эстетической и ритмической красоты, присущей традиционной музыке, путем анализа творческой трансформации традиционного музыкального словаря в популярных хитах [4]. Такой подход позволяет подросткам углублять понимание и способствовать укреплению чувства идентичности и уверенности в выдающейся традиционной культуре Китая через межпоколенческий музыкальный диалог.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что данная практика в классе, использующая модель преподавания, органично объединяющую традиционную и популярную музыку, выходит за рамки ограничений отдельных музыкальных форм. Стимулируя вовлеченность учащихся, она предоставляет эффективный практический подход к синергетическому развитию их эстетического восприятия и культурной идентичности.

Кейс 2 - Внешкольные музыкальные кружки

Внеклассные музыкальные кружки служат важным продолжением ОМО в школе, предоставляя подросткам необходимую платформу для практики эстетического самовыражения и стимулирования творчества. Мероприятия в рамках китайских музыкальных кружков включают исполнение традиционных ударных произведений, таких как «Гонги и барабаны», что демонстрирует глубокое понимание традиционной музыкальной культуры и передачу навыков. Курсы ансамбля развивают у подростков навыки музыкального сотрудничества. Кроме того, «при исполнении традиционных песен учащиеся знакомятся с эмоциональным и эстетическим самовыражением национальной культуры с помощью поведения, звука и пространственного восприятия» [10].

Автор данной статьи опирается на современные общества популярной музыки, которые уделяют больше внимания непосредственному выражению личных эмоций и индивидуальному творчеству. Их деятельность часто сосредоточена на адаптации популярной музыки, импровизации и оригинальных компо-

зиях. Данный подход более эффективен для стимулирования энтузиазма студентов к спонтанному творчеству и самовыражению, тем самым развивая их эстетическое творчество и чувство индивидуальности в более свободной и открытой атмосфере.

Таким образом, автор данной статьи утверждает, что учащиеся, участвующие во внеклассных музыкальных мероприятиях, демонстрируют более выраженное развитие положительных эмоций и эстетических способностей. Различные типы кружков, благодаря дифференцированным практическим подходам, соответственно усиливают эмоционально-выразительную деятельность, ориентированную на культурную идентичность, и творчески стимулирующую деятельность, ориентированную на индивидуальное самовыражение. В совокупности они составляют незаменимое практическое измерение в рамках ОМО [6].

Выводы

В данном исследовании используется многомерная аналитическая модель для изучения влияния ОМО на эстетическую грамотность подростков. Автор данной статьи пришел к выводу, что ОМО оказывает глубокое положительное влияние на всестороннее развитие подростков. Оно улучшает эстетическое восприятие, расширяет эмоциональную выразительность, укрепляет культурную идентичность и стимулирует творчество.

Кроме того, в данной статье показывается, что традиционное ОМО имеет уникальную ценность для углубления культурной идентичности и эстетического восприятия, в то время как образование в области популярной музыки оказывается более эффективным для повышения вовлеченности и вызова эмоционального резонанса.

Таким образом, можно сделать вывод, что для оптимизации современного музыкального и эстетического образования подростков в Китае необходимо разработать сбалансированную и взаимодополняющую структуру музыкальной учебной программы, которая должна объединять глубину традиционной музыки с широтой популярной музыки в рамках образовательной структуры, что позволит достичь гармонии между культурным наследием и современной жизнеспособностью.

Список источников

1. Bi Huan. An Exploration of the Aesthetic Education Function in University Music Education Programs - Review of Music Education in General Higher Education Institutions // Journal of The Chinese Society of Education. 2023. № 11. 43 p.
2. Chen Lijun, Wen Qi. Aesthetic Experience of Music Appreciation Teaching and Empirical Evidences for the Functions // Journal of East China Normal University (Educational Sciences). 2017. № 35 (5). P. 117 – 127.
3. David Lines. Music and Aesthetics in Education: Towards a Contemporary View // Beijing International Review of Education. 2022. № 4. P. 408 – 421.
4. Gong Jiani, Krisada Daoruang. The Influence of Traditional Chinese Aesthetics on the Improvement of Aesthetic Musical Abilities // Journal of Ecohumanism. 2024. № 3 (8). P. 7514 – 7521. DOI: 10.62754/joe.v3i8.5379.
5. Harry Burke. A Systems View of Creativity and Its Implication for Classroom Music Education // Proceedings of the XXIXth Annual Conference Music Education Research. In P. de Vries, & J. Southcott (Eds.). Australian Association for Research in Music Education (AARME). 2007. P. 1 – 7.
6. Ilari Beatriz, Eun Cho. Musical participation and positive youth development in middle school // Frontiers in psychology. 2023. № 13. URL: https://www.researchgate.net/publication/367238050_Musical_participation_and_positive_youth_development_in_middle_school.
7. Kyoung-Hwa Kim. Exploring the Educational Value of Practical-Aesthetic Music Education in the Post-Human Era: Casting Light on Understanding Selfness and Otherness // Korean Music Education Society. 2025. Vol. 54. № 1. P. 31 – 51. DOI: 10.30775/kmes.54.1.31.
8. Liang Yu. Brain evoked potential Analysis of Effects of Popular Music Training on Adolescents' Cognitive Neurobehavioral Plasticity // Neuroquantology. 2018. № 16 (5). P. 654 – 658. <https://doi.org/10.14704/nq.2018.16.5.1424>.
9. Li Li. An Analysis of the Path of Music Education Reform in Colleges and Universities from the Perspective of National Cultural Heritage // Region - Educational Research and Reviews. 2021. № 3 (3). P. 44 – 47. DOI:10.32629/rerr.v3i3.461.
10. Li Yue. On the Application of “Music Theater Course” in Music Aesthetic Education // Journal of Contemporary Educational Research. 2020. № 4 (3). P. 17 – 20. DOI:10.26689/jcer.v4i3.1114.

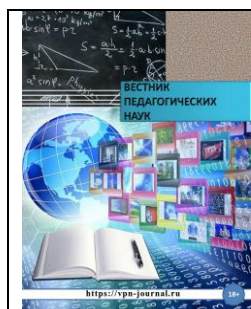
11. LI Zitong. A Comparative Study of Music Curriculum Standards in China and South Korea: Policy Development and Educational Strategies // International Theory and Practice in Humanities and Social Sciences. № 2 (6). P. 198 – 211. <https://doi.org/10.70693/itphss.v2i6.750>.
12. Ma Menghe. Analyzing Pathways for Music Aesthetic Education in Higher Education Under Multiculturalism // Modern Music. 2022. № 5. P. 52 – 54.
13. Tian Yayuan. Exploring the Cultivation of Music Aesthetic Taste in Primary School Music Education // Advances in Education. 2024. № 14 (9). P. 956 – 961.
14. Yang Daolin, Tie Shenglan. On the Aesthetic Psychology of Chinese Education // Journal of Hanshan Normal University. 2020. № 41 (01). P. 83 – 90.

References

1. Bi Huan. An Exploration of the Aesthetic Education Function in University Music Education Programs - Review of Music Education in General Higher Education Institutions. Journal of The Chinese Society of Education. 2023. No. 11. 43 p.
2. Chen Lijun, Wen Qi. Aesthetic Experience of Music Appreciation Teaching and Empirical Evidences for the Functions. Journal of East China Normal University (Educational Sciences). 2017. No. 35 (5). P. 117 – 127.
3. David Lines. Music and Aesthetics in Education: Towards a Contemporary View. Beijing International Review of Education. 2022. No. 4. P. 408 – 421.
4. Gong Jiani, Krisada Daoruang. The Influence of Traditional Chinese Aesthetics on the Improvement of Aesthetic Musical Abilities. Journal of Ecohumanism. 2024. № 3 (8). P. 7514 – 7521. DOI: 10.62754/joe.v3i8.5379.
5. Harry Burke. A Systems View of Creativity and Its Implication for Classroom Music Education. Proceedings of the XXIXth Annual Conference Music Education Research. In P. de Vries, & J. Southcott (Eds.). Australian Association for Research in Music Education (AARME). 2007. P. 1 – 7.
6. Ilari Beatriz, Eun Cho. Musical participation and positive youth development in middle school. Frontiers in psychology. 2023. No. 13. URL: https://www.researchgate.net/publication/367238050_Musical_participation_and_positive_youth_development_in_middle_school.
7. Kyoung-Hwa Kim. Exploring the Educational Value of Practical-Aesthetic Music Education in the Post-Human Era: Casting Light on Understanding Selfness and Otherness. Korean Music Education Society. 2025. Vol. 54. № 1. P. 31 – 51. DOI: 10.30775/kmes.54.1.31.
8. Liang Yu. Brain evoked potential Analysis of Effects of Popular Music Training on Adolescents' Cognitive Neurobehavioral Plasticity. Neuroquantology. 2018. No. 16 (5). P. 654 – 658. <https://doi.org/10.14704/nq.2018.16.5.1424>.
9. Li Li. An Analysis of the Path of Music Education Reform in Colleges and Universities from the Perspective of National Cultural Heritage. Region - Educational Research and Reviews. 2021. No. 3 (3). P. 44 – 47. DOI:10.32629/rerr.v3i3.461.
10. Li Yue. On the Application of “Music Theater Course” in Music Aesthetic Education. Journal of Contemporary Educational Research. 2020. No. 4 (3). P. 17 – 20. DOI:10.26689/jcer.v4i3.1114.
11. LI Zitong. A Comparative Study of Music Curriculum Standards in China and South Korea: Policy Development and Educational Strategies. International Theory and Practice in Humanities and Social Sciences. No. 2 (6). P. 198 – 211. <https://doi.org/10.70693/itphss.v2i6.750>.
12. Ma Menghe. Analyzing Pathways for Music Aesthetic Education in Higher Education Under Multiculturalism. Modern Music. 2022. No. 5. P. 52 – 54.
13. Tian Yayuan. Exploring the Cultivation of Music Aesthetic Taste in Primary School Music Education. Advances in Education. 2024. No. 14 (9). P. 956 – 961.
14. Yang Daolin, Tie Shenglan. On the Aesthetic Psychology of Chinese Education. Journal of Hanshan Normal University. 2020. No. 41 (01). P. 83 – 90.

Информация об авторах

Сюй Жан, факультет психологии и педагогики, УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», г. Гомель, Республика Беларусь, 602607325@qq.com



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (педагогические науки)

УДК 378.147

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-146-152

¹ Ли Жуйцзэ

¹ Московский педагогический государственный университет

Методика совершенствования исполнительской техники студентов-пианистов в КНР при исполнении произведений традиционной китайской музыки

Аннотация: в статье рассматривается проблема совершенствования исполнительской техники студентов-пианистов в КНР при работе с произведениями традиционной китайской музыки. Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к китайской культуре в мировом музыкальном сообществе и необходимостью разработки эффективных методик, позволяющих студентам-пианистам аутентично и выразительно исполнять китайский репертуар. Особое внимание уделяется роли музыкального анализа и понимания культурного контекста в формировании исполнительской интерпретации. Предложен методический комплекс, включающий упражнения, направленные на развитие специфических технических навыков, необходимых для исполнения китайской музыки на фортепиано. Рассмотрены возможности применения современных технологий для развития исполнительской техники и музыкальности студентов.

Ключевые слова: фортепиано, китайская музыка, исполнительская техника, методика обучения, китайские инструменты, музыкальный анализ, культурный контекст, педагогический эксперимент, современные технологии, интерпретация

Для цитирования: Ли Жуйцзэ. Методика совершенствования исполнительской техники студентов-пианистов в КНР при исполнении произведений традиционной китайской музыки // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 146 – 152. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-146-152

Поступила в редакцию: 10 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 10 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Li Zhuize

¹ Moscow Pedagogical State University

Methods of improving the performing technique of pianist students in China when performing traditional Chinese music

Abstract: the article discusses the problem of improving the performing technique of piano students in China when working with traditional Chinese music. The relevance of the study is due to the growing interest in Chinese culture in the global music community and the need to develop effective methods that allow piano students to perform Chinese repertoire authentically and expressively. Special attention is paid to the role of musical analysis and understanding of the cultural context in shaping the performance interpretation. The article proposes a methodological framework that includes exercises aimed at developing the specific technical skills necessary for performing Chinese music on the piano. The article discusses the possibilities of using modern technologies to develop students' performing skills and musicality.

Keywords: piano, Chinese music, performing techniques, teaching methods, Chinese instruments, musical analysis, cultural context, pedagogical experiment, modern technologies, interpretation

For citation: Li Zhuize. Methods of improving the performing technique of pianist students in China when performing traditional Chinese music. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 146 – 152. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-146-152

The article was submitted: December 10, 2025; Accepted after reviewing: January 10, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Интеграция китайской традиционной музыки в репертуар фортепианного образования представляет собой актуальное и перспективное направление развития современного музыкального искусства. Рост интереса к культурному наследию Китая в мировом сообществе, с одной стороны, и стремление к обогащению классического фортепианного образования новыми выразительными средствами и техниками, с другой, обуславливают необходимость разработки эффективных методик, способствующих освоению студентами-пианистами исполнительских приемов, специфичных для традиционной китайской музыкальной культуры. Существующие подходы к обучению игре на фортепиано зачастую не учитывают особенностей тембровой окраски, артикуляции и динамики, характерных для национальных китайских инструментов, что приводит к поверхностному и недостаточно аутентичному исполнению произведений. В связи с этим, разработка методики, направленной на совершенствование исполнительской техники студентов-пианистов в КНР при исполнении произведений традиционной китайской музыки, является своевременной и востребованной.

Целью данного исследования является разработка и апробация методики, направленной на повышение уровня исполнительского мастерства студентов-пианистов в КНР при работе с произведениями традиционной китайской музыки.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к проблеме совершенствования исполнительской техники студентов-пианистов.

Материалы и методы исследований

В качестве материалов исследования были использованы учебные пособия по теории и истории китайской музыки, научные статьи и публикации по вопросам исполнительского мастерства пианистов. В ходе исследования применялись следующие методы: анализ и систематизация научно-методической литературы, изучение и обобщение педагогического опыта, наблюдение за учебным процессом, опрос и анкетирование преподавателей и студентов, педагогический эксперимент, статистическая обработка результатов. Использование комплекса данных методов позволило всесторонне исследовать проблему и обосновать эффективность предложенной методики.



Рис. 1. Структура методического комплекса совершенствования исполнительской техники.

Fig. 1. Structure of the methodological complex for improving performance technique.

Результаты и обсуждения

Проблема освоения китайской традиционной музыки на фортепиано сталкивается с рядом специфических трудностей, обусловленных различиями в исполнительских техниках, звукоизвлечении и выразительных средствах западноевропейской и китайской музыкальных культур. Традиционное фортепианное образование, ориентированное на европейский репертуар, зачастую не обеспечивает студентов-пианистов необходимыми навыками для аутентичного исполнения китайских произведений. Одним из ключевых путей преодоления этих трудностей является изучение традиционных техник игры на китайских инструментах и последующая их адаптация для фортепиано.

Народные инструменты Китая, обладающие богатой историей и уникальными звуковыми характеристиками, формируют основу музыкальной культуры страны. Такие инструменты, как гучжэн (китайская цитра), пипа (китайская лютня), эрху (китайская скрипка) и дицзы (поперечная флейта), обладают собственными специфическими техниками звукоизвлечения, артикуляции и динамики, которые значительно отличаются от европейских. Понимание этих техник необходимо для создания убедительного и аутентичного исполнения китайской музыки на фортепиано.

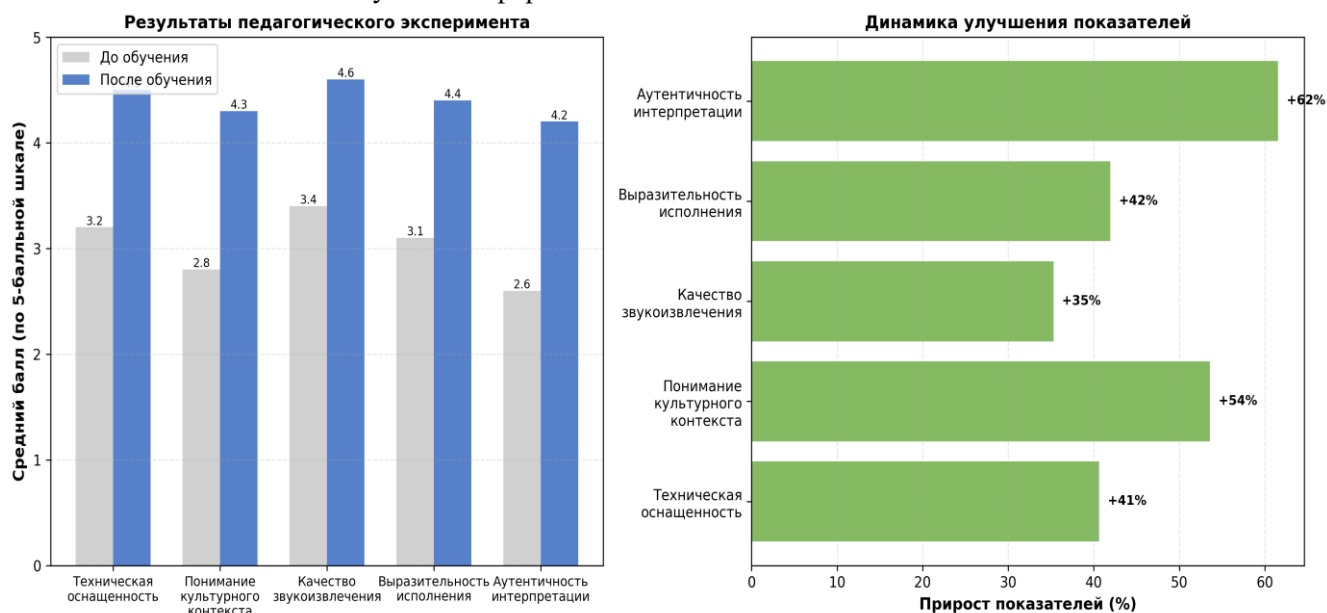


Рис. 2. Результаты педагогического эксперимента: сравнение начального и итогового уровней.
Fig. 2. Results of the pedagogical experiment: comparison of the initial and final levels.

Например, игра на гучжэне предполагает активное использование глиссандо, бендов и других техник левой руки для изменения высоты тона, а также широкий спектр приемов правой руки для извлечения разнообразных тембров. На пипе используются приемы пиццикато, глиссандо и вибрато, а также различные способы ударов плектром для достижения богатой тембровой палитры. Эрху, в свою очередь, характеризуется широким диапазоном вибрато, глиссандо и других приемов, позволяющих передать тончайшие эмоциональные нюансы. На дицзы используются различные виды трелей, флажолеты и скользящие переходы между нотами, создающие характерное "поющее" звучание.

Адаптация этих техник для фортепиано представляет собой сложную задачу, требующую творческого подхода и глубокого понимания принципов звукоизвлечения на обоих инструментах. Невозможно просто перенести технику игры с одного инструмента на другой механически, так как фортепиано, в отличие от вышеперечисленных инструментов, имеет фиксированный звукоряд и не позволяет напрямую изменять высоту тона после удара молоточка по струне [1, с. 28]. Поэтому необходимо находить альтернативные способы имитации специфических эффектов, характерных для китайских инструментов.

Одним из подходов к адаптации является использование специальных фортепианных техник, таких как глиссандо по струнам, приглушение струн рукой или предметами для имитации тембровых эффектов, а также применение различных видов педализации для создания эффекта вибрато и глиссандо [3, с. 98]. Важно также учитывать особенности фортепианной аппликации и использовать рациональные способы перенесения мелодических линий и аккордов с одного инструмента на другой.

Другой важный аспект адаптации заключается в понимании принципов оркестровки китайской музыки. Традиционный китайский оркестр часто включает в себя инструменты различных типов, каждый из которых выполняет свою специфическую функцию. При переложении китайской музыки для фортепиано необходимо учитывать эти особенности и стремиться к воссозданию тембровой палитры оркестра с помощью возможностей фортепиано. Например, можно имитировать звучание ударных инструментов с помощью акцентированных басовых нот и использовать верхний регистр фортепиано для воссоздания звучания высоких духовых инструментов.

Изучение традиционных техник игры на китайских инструментах и их адаптация для фортепиано не только позволяет студентам-пианистам более аутентично исполнять китайскую музыку, но и расширяет их исполнительские возможности, обогащает их художественный кругозор и способствует развитию творческого мышления. Этот процесс требует постоянного эксперимента, поиска новых способов звукоизвлечения и глубокого понимания как китайской, так и западной музыкальной традиции. Путем сочетания знаний и навыков, полученных от изучения обоих типов инструментов, можно достичь нового уровня исполнительского мастерства и создать уникальные и выразительные интерпретации китайской музыки на фортепиано.

Интерпретация музыкального произведения – это сложный и многогранный процесс, требующий от исполнителя не только виртуозного владения инструментом, но и глубокого понимания замысла композитора, исторического контекста и культурных особенностей произведения. Особую значимость эти факторы приобретают при исполнении музыки, принадлежащей к другой культурной традиции, такой как китайская традиционная музыка. В этом контексте музыкальный анализ и осознание культурного контекста играют ключевую роль в формировании аутентичной и выразительной интерпретации китайской музыки на фортепиано.

Музыкальный анализ служит неотъемлемой частью подготовки к исполнению любого произведения, но применительно к китайской музыке он приобретает особую специфику. Необходимо учитывать, что ладовая организация, гармонический язык и ритмические структуры китайской музыки зачастую значительно отличаются от европейских. Традиционная китайская музыка использует пентатонику как основу ладовой системы, что создает особое мелодическое звучание, отличное от привычных европейскому слушателю мажорно-минорных ладов. Гармония в китайской музыке часто основывается на параллельном движении мелодических линий и использовании специфических аккордовых созвучий, которые могут показаться необычными для западного уха. Ритмическая организация также может быть более свободной и гибкой, чем в европейской музыке, с использованием синкоп, пауз и других ритмических фигур, создающих ощущение текучести и изменчивости.

Проведение детального музыкального анализа позволяет пианисту выявить особенности ладовой организации, гармонического языка и ритмической структуры китайского произведения, понять принципы его построения и определить его эмоциональный характер. Это, в свою очередь, помогает ему сформировать осознанное представление о том, как передать эти особенности в своем исполнении. Например, если произведение основано на пентатонике, пианист должен стремиться к созданию мелодического звучания, избегая диссонансных созвучий и подчеркивая гармоническую ясность [9, с. 14]. Если произведение использует сложные ритмические фигуры, пианист должен тщательно проработать их, чтобы передать ощущение ритмической свободы и гибкости.

Однако музыкальный анализ является лишь одним из аспектов интерпретации китайской музыки. Не менее важную роль играет понимание культурного контекста произведения. Китайская традиционная музыка тесно связана с философией, литературой, религией и другими аспектами китайской культуры. Исполнителю необходимо понимать историческое происхождение произведения, его связь с определенными событиями или персонажами, а также его символическое значение [4, с. 121]. Например, многие китайские произведения имеют скрытый подтекст, связанный с конфуцианской этикой, даосской философией или буддийской религией.

Понимание культурного контекста помогает пианисту более глубоко проникнуть в замысел композитора и передать не только музыкальное содержание произведения, но и его культурный смысл. Например, если произведение посвящено определенному историческому событию, пианист должен стремиться к передаче эмоциональной атмосферы этого события, используя выразительные средства фортепиано для создания ощущения драмы, героизма или скорби [8, с. 82]. Если произведение связано с определенным философским учением, пианист должен стремиться к передаче его основных принципов, таких как гармония с природой, поиск истины или стремление к совершенству.

Кроме того, важным аспектом культурного контекста является знание традиционных китайских инструментов и их звучания. Как упоминалось ранее, многие китайские произведения написаны для тради-

ционных инструментов, таких как гучжэн, пипа и эрху. Исполнителю на фортепиано необходимо представлять себе, как звучат эти инструменты, чтобы имитировать их тембры и приемы звукоизвлечения на фортепиано. Например, можно использовать педализацию для создания эффекта вибрато, имитировать глиссандо, характерное для гучжэна, или использовать различные виды туше для имитации различных приемов звукоизвлечения на пипе.

Современные технологии открывают новые горизонты в сфере музыкального образования, предоставляя уникальные инструменты для развития исполнительской техники и музыкальности студентов-пианистов, особенно в контексте освоения сложного и многогранного китайского репертуара. Традиционные методы обучения, хотя и остаются основополагающими, могут быть существенно дополнены и оптимизированы за счет применения инновационных подходов, основанных на цифровых технологиях.

Одним из наиболее перспективных направлений является использование специализированного программного обеспечения для детального анализа и визуализации звука. Программы, способные отображать параметры звука, такие как высота, громкость, тембр и гармонический спектр, позволяют студентам более осознанно оценивать качество своего исполнения и выявлять недостатки. Например, при работе с мелодиями, основанными на пентатонике, характерной для китайской музыки, визуализация звука помогает студентам точно интонировать ноты и выстраивать гармонически согласованные аккорды [2, с. 119]. Кроме того, такие программы позволяют проводить сравнение своего исполнения с эталонными записями, что способствует развитию критического мышления и самоконтроля.

Другой важной областью применения современных технологий является создание интерактивных обучающих материалов. Специализированные приложения и онлайн-платформы позволяют разрабатывать персонализированные упражнения и задания, учитывающие индивидуальные особенности и потребности каждого студента. Например, для развития техники игры, необходимой для исполнения китайских произведений, можно использовать интерактивные упражнения, направленные на укрепление определенных пальцев, развитие координации движений и повышение скорости реакции [7, с. 90]. Такие упражнения могут быть построены в форме игры, что делает процесс обучения более увлекательным и мотивирующим.

Виртуальная реальность также предоставляет интересные возможности для развития музыкальности студентов-пианистов. С помощью VR-технологий можно создать иммерсивную среду, позволяющую студентам погрузиться в атмосферу китайской культуры и лучше понять контекст исполняемых произведений [10, с. 101]. Например, можно виртуально посетить китайский сад, храм или фестиваль, чтобы ощутить дух китайской традиции и вдохновиться на более глубокое и проникновенное исполнение музыки. Кроме того, VR-технологии могут быть использованы для создания виртуальных мастер-классов с известными исполнителями китайской музыки, что позволяет студентам получить ценные советы и рекомендации от признанных экспертов.

Большое значение имеет также использование цифровых библиотек музыкальных произведений и нотных изданий. Онлайн-ресурсы предоставляют доступ к огромному количеству китайских музыкальных произведений в различных аранжировках и транскрипциях для фортепиано. Это позволяет студентам расширить свой репертуар и познакомиться с различными стилями и жанрами китайской музыки [6, с. 33]. Кроме того, цифровые нотные издания обладают рядом преимуществ по сравнению с традиционными бумажными нотами, таких как возможность масштабирования, редактирования и добавления комментариев.

Социальные сети и онлайн-форумы также играют важную роль в развитии музыкального сообщества и обмене опытом между студентами-пианистами. Онлайн-платформы позволяют студентам демонстрировать свое исполнение китайской музыки, получать отзывы от других музыкантов и участвовать в обсуждениях различных аспектов исполнительского искусства. Это способствует развитию чувства принадлежности к сообществу, стимулирует творческую активность и помогает студентам учиться друг у друга.

Однако важно отметить, что применение современных технологий в музыкальном образовании не должно заменять традиционные методы обучения, такие как работа с педагогом, разучивание нот и развитие музыкального слуха [5, с. 172]. Технологии должны рассматриваться как инструменты, которые дополняют и обогащают процесс обучения, делая его более эффективным и интересным. Чрезмерное увлечение технологиями может привести к потере связи с живой музыкой и утрате индивидуальности исполнительской интерпретации.

Таким образом, применение современных технологий для развития исполнительской техники и музыкальности студентов-пианистов при работе с китайским репертуаром представляет собой перспективное направление, которое может значительно повысить качество музыкального образования и подготовить но-

вое поколение пианистов, способных аутентично и выразительно исполнять китайскую музыку. Ключевым фактором успеха является разумное и сбалансированное использование технологий, сочетающее их с традиционными методами обучения и ориентированное на развитие творческого потенциала каждого студента.



Рис. 3. Применение современных технологий в обучении китайской музыке на фортепиано.

Fig. 3. Application of modern technologies in teaching Chinese music on the piano.

Выводы

Проведенное исследование позволило разработать и апробировать методику, направленную на существенное совершенствование исполнительской техники студентов-пианистов в КНР при исполнении произведений традиционной китайской музыки. Результаты работы подтверждают, что интеграция элементов традиционной китайской музыкальной культуры в процесс обучения игре на фортепиано открывает новые перспективы для развития исполнительского мастерства и расширяет художественный кругозор студентов.

Значимым аспектом разработанной методики явилось применение современных технологий для развития исполнительской техники и музыкальности студентов-пианистов. Использование специализированного программного обеспечения для анализа звука, визуализации музыкальных форм и создания интерактивных упражнений способствовало повышению эффективности обучения и стимулировало творческую активность студентов.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что предложенная методика является эффективным инструментом для совершенствования исполнительской техники студентов-пианистов в КНР при исполнении произведений традиционной китайской музыки. Данная методика может быть использована в практике музыкальных учебных заведений различного уровня и способствовать формированию нового поколения пианистов, способных не только виртуозно исполнять классический репертуар, но и привнести богатство и разнообразие музыкального искусства Китая в современную мировую культуру.

Список источников

1. Гольденвейзер А.Б., Фейнберг С.Е. О начальном этапе обучения игре на фортепиано // Музыкальное образование в современном мире. Диалог времен: сборник статей по материалам VI Международной научно-практической конференции (4-6 декабря 2013 года) / Ред.-сост. М.В. Воротной; научн. ред. Р.Г. Шитикова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. № 1. С. 27 – 33.

2. Вопросы обучения игре на фортепиано в русской методической литературе второй половины XIX - нач. XX вв. // Методологические проблемы современного музыкального образования: материалы международной научно-практической конференции 11-13 апреля 2011 года. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012. С. 117 – 120.

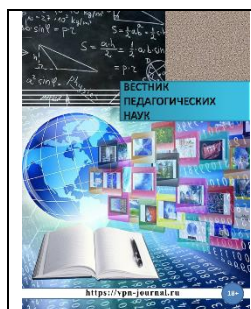
3. Ли Цзыи, Назарова Е.О. Концептуальные черты фортепианного мышления Бэлы Бартока на примере «демонического» скерцо Allegro Barbaro // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 59. С. 97 – 102.
4. Ли Чжэн, Красовская Е.П. К проблеме исполнительского освоения европейской программной музыки студентами китайской Народной Республики на фортепианных занятиях // Музыкальное искусство и образование, 2017. С. 115 – 123.
5. Лю Минхуэй. К проблеме освоения истории русской музыки студентами КНР // Преподаватель XXI век. 2014. № 2. С. 163 – 172.
6. Методические рекомендации по развитию аналитических навыков учащихся ДМШ в классе специального фортепиано // Музыкальная культура и образование: межвузовский сборник научных трудов / Сост. М.В. Воротной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. С. 30 – 36.
7. Назарова Е.О. Начальное обучение игре на фортепиано в России. История и современность: монография. СПб.: Астерион, 2021. 160 с.
8. Сюй Бо. Феномен фортепианного исполнительства в Китае на рубеже XX-XXI веков: дис. ... канд. искусствоведения. Ростов-н/Д, 2011. 149 с.
9. У На. Фортепианная музыка Дин Шань-дэ: сопряжение китайских национальных традиций с европейскими приёмами композиторского письма: монография. СПб.: Ut, 2013. 224 с.
10. Чжао Я., Иофис Б.Р. Освоение интонационной логики европейской музыки представителями неевропейских народов: к постановке проблемы // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2014. № 2. С. 99 – 105.

References

1. Goldenweiser A.B., Feinberg S.E. On the initial stage of learning to play the piano. Music education in the modern world. Dialogue of times: a collection of articles based on the materials of the VI International scientific and practical conference (December 4-6, 2013). Ed. and compiled by M.V. Vorotnaya; scientific ed. by R.G. Shitikova. St. Petersburg: Publishing house of the Herzen State Pedagogical Univ., 2014. No. 1. P. 27 – 33.
2. Issues of teaching piano in Russian methodological literature of the second half of the 19th – early 20th centuries. Methodological problems of modern music education: materials of the international scientific and practical conference of April 11-13, 2011. St. Petersburg: Publishing house of the Polytechnic University. University, 2012. P. 117 – 120.
3. Li Ziyi, Nazarova E.O. Conceptual Features of Béla Bartók's Piano Thinking on the Example of the "Demoniac" Scherzo Allegro Barbaro. Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts. 2022. No. 59. P. 97 – 102.
4. Li Zheng, Krasovskaya E.P. On the Problem of Performing Mastery of European Program Music by Students of the People's Republic of China in Piano Classes. Musical Art and Education, 2017. P. 115 – 123.
5. Liu Minghui. On the Problem of Mastering the History of Russian Music by Students of the PRC. Teacher of the 21st Century. 2014. No. 2. P. 163 – 172.
6. Methodological recommendations for developing analytical skills of students of children's music schools in the special piano class. Musical culture and education: interuniversity collection of scientific papers. Comp. M.V. Vorotnoy. St. Petersburg: Publishing house of the Herzen State Pedagogical Univ., 2010. P. 30 – 36.
7. Nazarova E.O. Basic piano instruction in Russia. History and modernity: monograph. St. Petersburg: Asterion, 2021. 160 p.
8. Xu Bo. The phenomenon of piano performance in China at the turn of the 20th and 21st centuries: diss. ... Cand. Art Criticism. Rostov-on-Don, 2011. 149 p.
9. Wu Na. Piano Music of Ding Shan-de: The Conjugation of Chinese National Traditions with European Composing Techniques: A Monograph. St. Petersburg: Ut, 2013. 224 p.
10. Zhao Ya., Iofis B.R. Mastering the Intonational Logic of European Music by Representatives of Non-European Peoples: Toward a Problem Statement. Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Art and Education." 2014. No. 2. P. 99 – 105.

Информация об авторах

Ли Жуйцзэ, Московский педагогический государственный университет, 312822640@qq.com



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 796.015.1

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-153-158

¹ Неймышев А.В., ² Скупкин Д.А., ² Черный А.А.

¹ Уральский государственный университет путей сообщений

² Уральский государственный педагогический университет

Применение комплексов атлетической гимнастики как средства развития силы у обучающихся старших классов

Аннотация: в статье рассматривается возможность применения разработанного комплекса атлетической гимнастики для развития силы у обучающихся. Производится анализ существующих практик. Большинство учителей физической культуры, следуя учебной программе, не уделяют должного внимания развитию всех физических качеств, а силе в частности. Данный факт связан с тем, что в старших классах развитие силы связано по нескольким причинам: подготовка к будущей трудовой деятельности, помощь в адаптации к новым условиям жизни, укрепление сердечно-сосудистой системы, укрепление здоровья. В статье рассмотрена взаимосвязь атлетической гимнастики и развития силы у старшеклассников.

Ключевые слова: сила, атлетическая гимнастика, обучающиеся, физические качества

Для цитирования: Неймышев А.В., Скупкин Д.А., Черный А.А. Применение комплексов атлетической гимнастики как средства развития силы у обучающихся старших классов // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 153 – 158. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-153-158

Поступила в редакцию: 10 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 10 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Neymyshev A.V., ² Skupkin D.A., ² Cherny A.A.

¹ Ural State Transport University

² Ural State Pedagogical University

The use of athletic gymnastics complexes as a means of developing strength in high school students

Abstract: the article considers the possibility of using a developed complex of athletic gymnastics to develop strength in students. The analysis of existing practices is carried out. Most physical education teachers, following the curriculum, do not pay due attention to the development of all physical qualities, and strength in particular. This fact is due to the fact that in high school, the development of strength is associated for several reasons: preparation for future work, assistance in adapting to new living conditions, strengthening the cardiovascular system, and improving health. The article examines the relationship between athletic gymnastics and strength development in high school students.

Keywords: strength, athletic gymnastics, students, physical qualities

For citation: Neymyshev A.V., Skupkin D.A., Cherny A.A. The use of athletic gymnastics complexes as a means of developing strength in high school students. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 153 – 158. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-153-158

The article was submitted: December 10, 2025; Accepted after reviewing: January 10, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Старший школьный возраст – это период завершения полового созревания и вместе с тем начальная стадия физической зрелости. Для старшеклассника типична готовность к физическим и умственным нагрузкам. У подростка учебные интересы определяют выбор профессии, у старших же школьников наблюдается обратное: выбор профессии способствует формированию учебных интересов, изменению отношения к учебной деятельности [1].

В этом возрасте у детей подходит к концу половое созревание, становятся крепче кости и связки, что делает процесс занятий более безопасным.

Проведение исследования подразумевало разработку экспериментального плана, разделение участников на контрольную и экспериментальную группы, а также выбор методов диагностики для измерения степени развития силы. Сформулированная гипотеза утверждала, что применение средств из атлетической гимнастики в рамках физического воспитания, учитывающей возрастные особенности и применяющей действенные методы развития силы, существенно улучшит показатели у школьников 16-17 лет [2].

Реализация комплексов, включающих средства атлетической гимнастики, проходила на уроках физической культуры, под контролем учителя. Ключевым моментом является соблюдение правильной техники выполнения движений, что позволяет увеличить результативность учебного занятия и минимизировать возможность получения травм. Учитель осуществляет наблюдение за успехами каждого учащегося и при необходимости производит соответствующие изменения в учебном процессе.

Таблица 1

Комплекс упражнений для развития силы № 1.

Table 1

Strength development exercise complex № 1.

Название упражнения	Дозировка	Методические указания
Подтягивания на высокой перекладине с медленным разгибанием рук	2 подхода по 8 повторений	Следить за медленным выполнением в эксцентрической фазе движения. Прямой закрытый хват, мышцы пресса напряжены.
Полуприсед	2 подхода по 20 повторений	Узкая стойка, руки вниз. Следить за циклом дыхания. Легкое касание поверхности, не допускать расслабления мышц ног.
Сгибание и разгибание рук в упоре с колен	2 подхода по 20 повторений	Следить за техникой выполнения (положением головы, туловища, локтей)
Выпады	2 подхода по 10 повторений на каждую ногу	Следить за техникой. Руки на пояс. Касание коленом задней ноги пола.
Удержание гантелей стоя	2 подхода по 30 секунд	½ от собственной массы тела. Ноги согнуты, чтобы избежать нагрузки на коленный сустав. Руки прямые вниз.

Комплекс средств атлетической гимнастики – это система физических упражнений, направленных на развитие силы, формирование пропорционального телосложения и укрепление здоровья. В отличие от тяжелой атлетики, атлетическая гимнастика акцентирует внимание не только на максимальном поднятии веса, но и на гармоничном развитии всех групп мышц. Это достигается за счет использования разнообразных упражнений с отягощениями, собственного веса и амортизаторами [3].

Основу комплекса составляют упражнения, воздействующие на основные мышечные группы: ноги, спину, грудь, плечи и руки [4]. К ним относятся приседания, становая тяга, жим лежа, подтягивания, отжимания, упражнения с гантелями и штангой. Важным элементом является правильная техника выполнения упражнений, которая дает возможность экономично, продуктивно выполнять двигательную задачу и не допустить получения травм [5].

Учитывая полученную нами информацию из научно-методических источников, о развитии силы старших школьников, мы составили комплексы упражнений, с возрастающей сложностью.

Материалы и методы исследований

Средства, применяемые для реализации комплекса упражнений:

Снаряды и оборудование:

- гантели (для упражнений на жим, приседы, выпады, подъем на носки),
- турник (для подтягиваний, виса).
- эспандер (для облегчения подтягиваний).
- брусья (для отжиманий).
- степ (для выпадов).
- штанга (для сгибания кистей).

Методические указания к выполнению данных комплексов упражнений:

Контроль техники выполнения (положение тела, хват, дыхание). Акцент на эксцентрическую фазу движений (например, в негативных подтягиваниях). Указания по технике безопасности (избегание нагрузки на суставы, фиксация положений) [6].

Дозировка нагрузки:

- Количество подходов и повторений (например, 2-4 подхода по 8-20 повторений).
- Время удержания статических положений (например, 30 секунд в висе на турнике).
- Использование дополнительного веса ($\frac{1}{2}$ массы тела, гантели).

Организационные средства:

Разделение на уровни сложности (легкий, средний, сложный). Адаптация под физическую подготовку учащихся (вариативность упражнений). Использование собственного веса тела:

Упражнения без снарядов (полуприсед, отжимания с колен, негативные подтягивания).

Контроль и коррекция:

Указания по напряжению мышц (пресс, ноги).

Рекомендации по дыханию (синхронизация с движением).

Запрет на расслабление мышц в ключевых фазах.

Эти средства обеспечивают безопасное и эффективное выполнение комплексов, способствуя развитию силы у учащихся.

Результаты и обсуждения

После реализации комплексов упражнений с применением средств атлетической гимнастики у обучающихся 11 классов, на уроках физической культуры был проведен итоговый контроль для определения уровня развития силы.

Таблица 2

Распределение обучающихся 11-х классов по уровням развития силы по результатам итогового контроля.

Table 2

Distribution of 11th-grade students by strength development levels based on the results of the final assessment.

Название норматива	Уровень развития	Распределение по уровням развития силы			
		Кол-во, 11А	11А класс, %	Кол-во, 11Б	11Б класс, %
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (количество раз)	Высокий	5	25	3	13,04
	Средний	7	35	8	34,78
	Низкий	8	40	12	52,17
Подтягивания на высокой перекладине (количество раз)	Высокий	4	33,3	4	30,77
	Средний	4	33,3	3	23,08
	Низкий	4	33,3	6	46,15
Подтягивания на низкой перекладине (количество раз)	Высокий	2	25	2	20
	Средний	3	37,5	3	30
	Низкий	3	37,5	5	50
Динамометрия, кг	Высокий	4	20	3	13,04
	Средний	6	30	9	39,13
	Низкий	10	50	11	47,83
Приседания за 1 минуту (количество раз)	Высокий	4	20	6	26,09
	Средний	8	40	5	21,74
	Низкий	8	40	12	52,17

Анализируя данную таблицу, мы видим, что результаты выросли у обеих групп обучающихся, так как испытуемые на протяжении всего эксперимента посещали уроки физической культуры и совершенствовали свои качества. Экспериментальная группа Б, использующая наш комплекс упражнений атлетической

гимнастики, показала большой прирост в показателях при итоговом тестировании. Так же следует заметить, что большое количество испытуемых все еще находится на низком уровне развития силы в различных спортивных тестах, что говорит о важности развития силы у обучающихся. Данная таблица показывает, что группа, использующая наши комплексы на уроках физической культуры, иллюстрирует более положительную динамику в развитии силы, чем группа, не использующая средства атлетической гимнастики [6].

Так же следует отметить, что в экспериментальной группе 2 испытуемых, по результатам итогового контроля, смогли повысить уровень развития силы с низкого на средний, в то время как в контрольной были изменения только в средних значениях. Средние значения по девочкам в обоих классах так же находятся в диапазоне среднего значения, в отличии от результатов входного контроля, где результаты были хуже. Делая выводы, можно сказать, что результаты стали лучше в обеих группах, но сила мышц верхнего плечевого пояса у данных испытуемых все еще требует дополнительного развития.

Выводы

Современное образование требует от педагога постоянной разработки новых средств обучения, и включение данных средств в образовательную деятельность. Так, например, Федеральный государственный стандарт устанавливает, что предметные результаты изучения основ физической культуры должны содержать расширение двигательного опыта учеников за счет новейших упражнений, ориентированных на развитие силовых способностей [7]. С помощью анализа научно-методической литературы, мы установили рабочее определение данной работы, и пришли к тому, что силовые способности – это комплекс различных проявлений человека в определенной двигательной деятельности, в основе которых лежит понятие «сила» [8]. В процессе нашего исследования нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе МБОУ СОШ №1 им. Н.К. Крупской в г. Нижний Тагил в период преддипломной практики. Во время нашего исследования мы выяснили развития силы у обучающихся 11-ых классов, проанализировали полученные результаты, разработали и экспериментально обосновали комплекс упражнений с использованием средств атлетической гимнастики для развития силы.

Применение средств атлетической гимнастики показало свою эффективность для развития такого физического качества как сила [9]. Общий прирост уровня силы составил более 40%, не имея гендерных различий, следовательно, комплексы могут использоваться для построения индивидуальной траектории развития обучающихся [10].

Список источников

1. Галанова С.С., Кустова Т.А. проблемы подготовки школьников к выполнению нормативных требований испытаний комплекса ГТО III - IV ступеней // Актуальные проблемы, современные тенденции развития физической культуры и спорта с учетом реализации национальных проектов: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 19-20 мая 2020 года / Под научной редакцией Л.Б. Андриященко, С.И. Филимоновой. Москва: РЭУ, 2020. С. 146 – 150.
2. Готовцев И.И., Винокурова У.А., Копылова В.Р. Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта: преемственность и непрерывность // Физическая культура в школе. 2021. № 5. С. 27 – 35.
3. Сырова И.Н., Серазетдинова Л.И., Волкова Р.Ф., Усманова С.Ф. Самоконтроль и оценка физического здоровья студенческой молодежи: учебно-методическое пособие // Казань: Казанский университет, 2023. 89 с.
4. Неймышев А.В., Скупкин Д.А. Непрерывное физкультурное образование в рамках реализации среднего профессионального и высшего образования // Непрерывное образование: теория и практика реализации: материалы IV Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 22 января 2021 года. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2021. С. 45 – 48.
5. Юрченко А.Л., Скрыгин С.В., Галочкин П.В. Теория обучения базовым видам спорта. Атлетическая гимнастика: учебное пособие. Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "КноРус", 2025. 176 с.

6. Ершов В.Н., Зайцева И.П., Зайцев О.Н. Влияние занятий физической культурой на уровень нервно-психической устойчивости студентов специализаций самбо и атлетической гимнастики // Интеграция науки и спортивной практики в единоборствах: материалы XXIV международной научно-практической конференции молодых ученых, посвящённой памяти заслуженного мастера спорта СССР, заслуженного тренера СССР, профессора Евгения Михайловича Чумакова, Москва, 14 февраля 2025 года. Москва: Российский университет спорта "ГЦОЛИФК", 2025. С. 106 – 110.
7. Николаев П.П., Васельцова И.А., Парамонова О.Б., Головина Л.Г. Атлетическая гимнастика как средство формирования показателей соматического здоровья и физического развития студентов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2025. № 2 (240). С. 69 – 75.
8. Федюнин В.А., Алексеев Р.А., Максименюк М.А. Воркаут как молодежное движение спортивной направленности в формировании культуры здорового образа жизни современной молодежи // Организация образовательного процесса по безопасности жизнедеятельности и физической культуре в условиях дистанционного обучения: материалы XII Всероссийской ежегодной научно-практической конференции с международным участием, Нижний Тагил, 17 марта 2021 года / Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Нижний Тагил: Издательство Ипполитова, 2021. С. 61 – 64.
9. Парфенова А.М., Сазонова С.Л., Третьякова Н.В. Профессионально-коммуникативные навыки тренеров по фитнесу как условие повышения профессиональной компетентности // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2024. Т. 9. № 2. С. 23 – 28.
10. Мишина Е.Г., Соболева А.Е. Эффективность применения ориентиров для развития гибкости у детей на уроках физической культуры // Глобальный научный потенциал. 2024. № 9 (162). С. 65 – 69.

References

1. Galanova S.S., Kustova T.A. Problems of preparing schoolchildren to fulfill the regulatory requirements of the GTO complex tests of levels III-IV. Actual problems, modern trends in the development of physical culture and sports, taking into account the implementation of national projects: Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference with international participation, Moscow, May 19-20, 2020. Under the scientific editorship of L.B. Andryushchenko, S.I. Filimonova. Moscow: PRUE, 2020. P. 146 – 150.
2. Gotovtsev I.I., Vinokurova U.A., Kopylova V.R. Churapchinsky State Institute of Physical Culture and Sports: continuity and continuity. Physical Education at School. 2021. No. 5. P. 27 – 35.
3. Syrova I.N., Serazetdinova L.I., Volkova R.F., Usmanova S.F. Self-monitoring and assessment of physical health of student youth: a teaching aid. Kazan: Kazan University, 2023. 89 p.
4. Neymyshev A.V., Skupkin D.A. Continuous physical education in the framework of secondary vocational and higher education. Continuous education: theory and practice of implementation: materials of the IV International scientific and practical conference, Yekaterinburg, January 22, 2021. Yekaterinburg: Russian State Professional Pedagogical University, 2021. P. 45 – 48.
5. Yurchenko A.L., Skrygin S.V., Galochkin P.V. Theory of teaching basic sports. Athletic gymnastics: a teaching aid. Moscow: Limited Liability Company "Izdatelstvo" Knorus ", 2025. 176 p.
6. Ershov V.N., Zaitseva I.P., Zaitsev O.N. The Impact of Physical Education Classes on the Level of Neuropsychic Stability of Students Specializing in Sambo and Athletic Gymnastics. Integration of Science and Sports Practice in Martial Arts: Proceedings of the XXIV International Scientific and Practical Conference of Young Scientists Dedicated to the Memory of Honored Master of Sports of the USSR, Honored Coach of the USSR, Professor Evgeny Mikhailovich Chumakov, Moscow, February 14, 2025. Moscow: Russian University of Sports "GTsOLIFK", 2025. P. 106 – 110.
7. Nikolaev P.P., Vaseltsova I.A., Paramonova O.B., Golovina L.G. Athletic Gymnastics as a Means of Forming Indicators of Somatic Health and Physical student development. Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. 2025. No. 2 (240). P. 69 – 75.
8. Fedyunin V.A., Alekseev R.A., Maksimenyuk M.A. Workout as a youth movement with a sports focus in shaping a healthy lifestyle culture among modern youth. Organization of the educational process on life safety and physical education in the context of distance learning: Proceedings of the XII All-Russian annual scientific and practical conference with international participation, Nizhny Tagil, March 17, 2021. Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of the Russian State Professional Pedagogical University. Nizhny Tagil: Ippolitov Publishing House, 2021. P. 61 – 64.

9. Parfenova A.M., Sazonova S.L., Tretyakova N.V. Professional and communication skills of fitness trainers as a condition for improving professional competence. Physical Education. Sport. Tourism. Motor recreation. 2024. Vol. 9. No. 2. P. 23 – 28.

10. Mishina E.G., Soboleva A.E. Effectiveness of using benchmarks for developing flexibility in children during physical education lessons. Global Scientific Potential. 2024. No. 9 (162). P. 65 – 69.

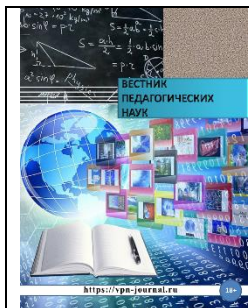
Информация об авторах

Неймышев А.В., кандидат педагогических наук, доцент, доцент, ФГБОУ ВО Уральский государственный университет путей сообщений, spaski@yandex.ru

Скупкин Д.А., старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности и физической культуры факультета спорта и безопасности жизнедеятельности, ФГАОУ ВО Уральский государственный педагогический университет

Черный А.А., преподаватель отделения среднего профессионального образования факультета спорта и безопасности жизнедеятельности, ФГАОУ ВО Уральский государственный педагогический университет

© Неймышев А.В., Скупкин Д.А., Черный А.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-159-170

¹ Семёнова Н.В., ¹ Би Нань

¹ Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Формирование грамматических навыков использования деепричастий в письменной научной речи (русский язык как иностранный, уровень В1-В2)

Аннотация: актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, поиском новых подходов к формированию грамматических навыков у иностранных студентов, с другой стороны, растущей потребностью в развитии умений инофонов работать с письменными научными текстами. Ключевой фактор успешного построения русской научной речи – владение специфическими грамматическими средствами, маркирующими композицию научного произведения. Одним из таких средств является деепричастие, усвоение которого представляет большую сложность для иностранных студентов ввиду частого отсутствия аналогичных глагольных форм в родном языке и, как следствие, непонимания грамматических механизмов его функционирования в изучаемом русском языке. Цель данной статьи – обосновать применение функционально-семантического подхода к изучению языковых явлений в процессе формирования грамматических навыков инофонов по использованию деепричастий в собственной письменной научной речи. Основной акцент при таком подходе переносится на поэтапное овладение семантикой грамматических единиц через анализ особой языковой среды, в которой реализуются функциональные связи лексических и грамматических значений. Результатом функционально-семантического анализа деепричастных конструкций, выявленных в аутентичных научных текстах студенческих статей, стало выделение лексико-семантических групп деепричастий, описание условий их транспозиции или фразеологизации, а также выявление специфических функций: 1) категориально-таксисной; 2) метатекстовой, тесно связанной с модусом и текстовой категорией авторизации; 3) структурно-композиционной. Основное внимание уделено актуализации структурно-композиционной функции, поскольку именно такое функционирование позволяет деепричастию акцентировать коммуникативно-информационное содержание научного текста и прагматические установки автора. В статье представлены три этапа формирования у инофонов, владеющих русским языком как иностранным на уровне В1-В2, речевых и аспектных грамматических навыков использования деепричастий в письменной научной речи. Для практической реализации обучения авторы разработали систему языковых, условно-речевых и речевых заданий, способствующих эффективной восприимчивости инофонов к семантике изучаемых грамматических явлений.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, грамматические навыки, деепричастие, функционально-семантический анализ, письменная научная речь

Для цитирования: Семёнова Н.В., Би Нань. Формирование грамматических навыков использования деепричастий в письменной научной речи (русский язык как иностранный, уровень В1-В2) // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 159 – 170. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-159-170

Поступила в редакцию: 10 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 10 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Semenova N.V., ¹ Bi Nan
¹ Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

The formation of grammatical skills in the use of adverbial participles in written scientific speech (Russian as a foreign language, B1-B2 level)

Abstract: the relevance of the research is driven, on the one hand, by the search for new approaches to the formation of grammatical skills in foreign students, and on the other hand, by the growing need to develop the abilities of non-native speakers to work with written scientific texts. A key factor for the successful construction of Russian scientific speech is the command of specific grammatical means that mark the composition of a scientific work. One such means is the adverbial participle (gerund), the acquisition of which poses significant difficulty for foreign students due to the frequent absence of analogous verb forms in their native language and, consequently, a lack of understanding of the grammatical mechanisms of its functioning in the Russian language being studied. The purpose of this article is to justify the application of the functional-semantic approach to the study of linguistic phenomena in the process of forming non-native speakers' grammatical skills for using adverbial participles in their own written scientific speech. The main emphasis of this approach shifts to the gradual mastery of the semantics of grammatical units through the analysis of a specific linguistic environment in which the functional connections between lexical and grammatical meanings are realized. The result of the functional-semantic analysis of adverbial participle constructions, identified in authentic scientific texts from student articles, was the identification of lexical-semantic groups of adverbial participles, a description of the conditions for their transposition or phraseologization, and the identification of specific functions: 1) categorical-taxical; 2) metatextual, closely related to modality and the textual category of authorization; 3) structural-compositional. Primary attention is paid to the actualization of the structural-compositional function, as it is precisely this type of functioning that allows the adverbial participle to highlight the communicative-informational content of a scientific text and the author's pragmatic stance. The article presents three stages for forming speech and aspectual grammatical skills for using adverbial participles in written scientific speech among non-native speakers with Russian as a foreign language at the B1-B2 level. For the practical implementation of instruction, the authors developed a system of language-focused, quasi-communicative, and communicative exercises that promote effective receptivity of non-native speakers to the semantics of the studied grammatical phenomena.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language, grammatical skills, adverbial participle (gerund), functional-semantic analysis, written scientific speech

For citation: Semenova N.V., Bi Nan. The formation of grammatical skills in the use of adverbial participles in written scientific speech (Russian as a foreign language, B1-B2 level). Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 159 – 170. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-159-170

The article was submitted: December 10, 2025; Accepted after reviewing: January 10, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Формирование и развитие грамматических навыков иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный (далее – РКИ), – всегда актуальная тема. Это становится тем более очевидным, когда речь заходит об особенностях обучения инофонов сложным грамматическим явлениям, например, таким, как русское деепричастие. С порогового уровня владения русским языком (уровня B1), когда по программе начинается изучение этой части речи, инофоны активно работают с аутентичными научными текстами и, соответственно, постигают основы реферирования, аннотирования и создания научного продукта. На более высоких уровнях (B2 и выше) работа с научной литературой занимает всё больше учебного времени, поскольку студенты начинают писать курсовые проекты или выпускные квалификационные работы. Использование деепричастий в их собственной научной речи становится своеобразным показателем академической грамотности, поскольку наравне с другими языковыми средствами, характерными для научного дискурса, они эксплицируют стремлением автора к точному, аналитическому и обобщенному изложению. Кроме того, устойчивые словесные комплексы с деепричастиями часто выполняют функцию особых метатекстовых средств, выражающих целый спектр субъективно-модальных значений, которые актуализируют текстовую тактику автора. Семантические функции деепричастий в научной коммуникации существенно различаются, и их понимание инофонами невозможно без прочного грамматического навыка

и соответствующего умения образовывать и использовать деепричастия. Естественно, что формирование такого навыка требует особого подхода, привлечение новых методов анализа языковых единиц, который позволил бы системно упорядочить в методических целях многообразие значений, актуализируемых деепричастиями в научном дискурсе.

Цель данной статьи – обосновать применение функционально-семантического подхода к изучению языковых явлений в процессе формирования грамматических навыков инофонов по использованию деепричастий в собственной письменной научной речи. Достижение этой цели предполагает решение следующих задач: 1) выявить особенности употребления деепричастий в научных статьях, написанных студентами, в т.ч. и иностранными; 2) установить специфические семантические функции деепричастий, актуализируемые в этих текстах; 3) сформулировать закономерности функционирования деепричастий в письменной научной речи; 5) используя функционально-семантический подход, описать этапы формирования грамматических навыков, необходимых инофонам для усвоения деепричастий как особого лексико-грамматического разряда русского языка (части речи).

Научная новизна исследования заключается в представлении этапов формирования у инофонов, владеющих русским языком как иностранным на уровне В1-В2, речевых и аспектных грамматических навыков использования деепричастий в письменной научной речи.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании функционально-семантического подхода к изучению языковых единиц как основы формирования грамматических навыков иностранных студентов в процессе обучения русским деепричастиям и закономерностям организации коммуникативно-содержательной структуры текста.

Практическая значимость исследования определяется, с одной стороны, комплексным описанием лексических групп, морфологических и синтаксических особенностей функционирования деепричастий в научных текстах; с другой стороны – разработкой системы языковых, условно-речевых и речевых заданий, способствующих эффективной восприимчивости инофонов к семантике изучаемых грамматических явлений.

Материалы и методы исследований

В исследовании использовались следующие методы: теоретический и функционально-семантический анализ; сплошная выборка; проектирование системы упражнений; приемы статистического метода.

В качестве языкового материала исследования были использованы аутентичные научные статьи, опубликованные в сборниках трудов студенческих конференций Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ). Акцент поставлен именно на научной статье ввиду того, что она считается основным жанром научного стиля и первичным жанром научного дискурса.

Анализ деепричастий, функционирующих в научных статьях, проводился с привлечением данных теории функционально-семантических полей, разработанной А.В. Бондарко, и прагматического анализа текста. При проектировании системы заданий, направленных на формирование и развитие у инофонов грамматических навыков использования деепричастий в письменной научной речи, использовалась трехэтапная модель С.Ф. Шатилова.

Результаты и обсуждения

Грамматические навыки – тема, которая всегда волнует методистов, занимающихся проблемами преподавания РКИ, поэтому совершенно не случайно, что в отечественной науке уже сложилась определенная традиция их изучения. Основным признаком грамматического навыка считается автоматизированность. Обычно он наравне со слухо-произносительными (фонетическими), лексическими и синтаксическими включается в группу речевых навыков. Так, например, его определяют в «Новом словаре методических терминов» Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин [1, с. 53]. О том же, фактически, говорил и Е.И. Пассов, который рассматривал грамматический навык как «синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации, и правильному оформлению речевой единицы любого уровня, совершаемое в навыковых параметрах и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [11, с. 150-151]. Анализируя природу навыка, обычно говорят о продуктивных и рецептивных речевых навыках. Такое деление проводится с ориентацией на определенный вид речевой деятельности и, как правило, подразумевает условия реальной коммуникации или максимально к ней приближенные. Однако есть и другая точка зрения, учитывающая различие между активным и пассивным владением неродным языком. Она принадлежит С.Ф. Шатилову, который ввел понятие аспектного языкового навыка [16]. По мнению Л.В. Москвкина, С.Ф. Шатилов особо подчеркивал, что «активное владение языком опирается на речевые навыки, а пассивное – на языковые» [10, с. 14]. При этом сам языковой навык Ф. С. Шатилов

рассматривал как «операцию с языковым материалом (фонетическим, лексическим или грамматическим) вне условий коммуникации» [там же]. Собственно говоря, в этих двух направлениях в России и развивается изучение грамматического навыка в методике преподавания иностранных, в том числе и русского как иностранного, языков до сих пор. При этом представители обоих направлений неоднократно подчеркивали, что грамматический навык так или иначе предполагает осознанность, иначе он рискует стать механическим: при овладении иностранным языком инофон должен хотя бы как-то осознавать образуемые грамматические формы, а не просто «иметь в голове» готовую модель их образования (т.е. правила). На это, в частности, указывала еще И.А. Зимняя [5], объясняя психолингвистические основы обучения иностранному языку, об этом же пишет и Н.Л. Федотова, обращаясь к особенностям формирования продуктивных навыков при обучении иностранцев русской научной речи, ср.: «иностранцы должны понимать грамматические конструкции русского языка и применять их в реальном учебном общении для достижения определенных коммуникативных целей» [15, с. 1587]. Сунь Юй, исследуя процесс формирования и развития грамматических навыков с использованием инновационных приемов на занятиях по РКИ, отметила: «Эти навыки являются сознательной основой формирования умений и обеспечивают прочность последних. Уровень владения грамматическими навыками оказывает влияние на формирование коммуникативной компетентности на иностранном языке» [13, с. 26].

Идея «осознанности» в освоении грамматических средств русского языка подводит исследователей к функциональной трактовке традиционных понятий, когда изучение какого-либо языкового феномена ведется в направлении не только от формы к значению, но и от значения к форме. Функциональный анализ, например, русских деепричастий, позволяет рассматривать их не изолированно, а как специфическое средство актуализации семантической категории таксиса. Именно в таксисной функции, подчеркивают Е.Ю. Иванова-Жданова и И.П. Матханова, деепричастные конструкции становятся яркими показателями взаимодействия лексической и грамматической семантики при характеристике ситуаций, имеющих общую концептуальную основу [6]. Особый языковой статус деепричастия как средства выражения функционально-семантической категории таксиса открывает широкие перспективы его изучения на материале разнотипных языков, что, помимо лингвистических открытий, как отмечают Д.С. Самедов и М.А. Гасанова, имеет и прикладные, методические, последствия для преподавания русского языка в национальных школах [12].

Функциональный подход интересует методистов все больше, так как именно на его основе становится возможным семантический анализ разнородных грамматических (в широком смысле) средств в рамках одной понятийной области. Это, в свою очередь, облегчает решение учебных задач в лингвистическом обучении. Например, И.Н. Тарасова именно в функциональном ракурсе проводит «системную дидактизацию» разнотипных средств выражения обобщенного лица в научном тексте, мотивируя свой подход обеспечением возможности для студентов осознать стилиобразующую роль подобных средств [14]. Научный текст, научный дискурс, как и в целом научный способ мышления в последнее время все больше привлекает внимание ученых. Отсюда – их стремление понять, как и каким образом научное мышление концептуализируется в устной и письменной научной коммуникации, отсюда и обоснование функциональной парадигмы в русистике, в рамках которой, согласно Ю.В. Дорофееву и Е.А. Журавлевой, функциональные характеристики единиц начинают рассматриваться в качестве определяющих параметров их бытия [4]. Мы же со своей стороны заметим, что функциональная парадигма изучения языковых единиц ставит вопрос о новом методическом подходе к формированию грамматических навыков их использования в устной и письменной речи.

Это становится тем более очевидным, если учесть складывающуюся ситуацию в методике преподавания РКИ, когда стремление к максимальной коммуникативности предлагаемых заданий идет в разрез с необходимостью формирования прежде всего аспектных грамматических навыков. Российские методисты отмечают, что сейчас аспектное обучение РКИ становится проблемой, требующей скорейшего разрешения, поскольку часто «преподаватели полностью отказываются от формальной грамматики и фокусируют внимание на речевых образцах и функциональных моделях, фактически подталкивая иностранцев к использованию имитативных стратегий овладения языком без задействования механизмов анализа языковых явлений» [8, с. 94]. По мнению Л.Л. Вохминой и Л.П. Клобуковой, корни складывающейся ситуации следует искать в чрезмерном увлечении принципом активной коммуникативности, который был заявлен на Варшавском конгрессе МАПРЯЛ в 1976 году. Ученые отмечают, что «к сожалению, в практике преподавания повышенное внимание к финальной стадии процесса обучения – развитию речевых умений, зачастую оборачивалось определенным небрежением в отношении систематической и последовательной работы по формированию у инофонов лексико-грамматических навыков, требующей особой тщательности в отборе учебного материала и, главное, большого объема тренировочной работы» [3, с. 261]. Как известно,

русский язык – язык флективного типа, и обучение способам и средствам выражения того или иного грамматического значения является важнейшей задачей преподавателя-русиста в иностранной аудитории. Эта задача часто стоит на заднем плане, а в фокусе внимания оказываются только коммуникативные задания и упражнения. Подобный подход оправдан, на наш взгляд, при изучении языков аналитических, например, германских, где аффиксация развита мало, но никак не подходит для языков флективных.

Впрочем, в среде педагогов, работающих по программам преподавания РКИ, существует и противоположная тенденция, т.е. повышенное внимание, наоборот, уделяется именно формально-грамматическим параметрам языковых единиц, в частности, их словообразовательным особенностям и/или морфологической характеристике в ущерб коммуникативным аспектам их функционирования.

В крайних своих проявлениях эта ситуация современной методики преподавания РКИ проявляется в том, что: а) в практике обучения происходит почти полный отказ от формальной грамматики в пользу вульгаризованного, по словам А.А. Леонтьева, понимания общения; б) наоборот, чрезмерное внимание на занятиях уделяется только формальным показателям и мало учитывается коммуникативно-функциональный аспект конкретной языковой единицы, в том числе и стилистические особенности ее функционирования. Особенно заметной эта ситуация становится при обращении к работам, посвященным анализу методики обучения какому-либо сложному русскому грамматическому явлению, не имеющему точных соответствий в других языках. Такова, например, методическая ситуация с русским деепричастием.

Не секрет, что русское деепричастие очень трудно усваивается иностранными студентами, хотя справедливости ради следует сказать, что эта гибридная категория, совмещающая глагольные (предикативные) и наречные (адвербиальные) признаки, часто неправильно образуется и употребляется даже носителями русского языка. Наиболее типичными ошибками при употреблении деепричастий являются: 1) нарушение принципа моносубъектности осложненных деепричастиями синтаксических конструкций, 2) отсутствие в них логического и синтаксического субъекта вообще (при употреблении в безличных или неопределенно-личных предложениях), 3) неправильное формообразование, связанное с некорректным подбором суффикса, что является следствием неадекватного определения вида исходного глагола.

Отчасти эти ошибки являются следствием того, что русское деепричастие – по большей части уже книжная форма, оно редко употребляется в разговорной речи, где обнаруживает тенденцию к фразеологизации деепричастных сочетаний и транспозиции в наречия и предлоги. Приведем примеры транспозиции в наречия: не вдаваясь в подробности, говорить не переставая, тратить не считая, согласиться скрепя сердце, сидеть сложа руки; сказать положила руку на сердце; сидеть согнувшись в три погибели; глядя на ночь, немного (чуть) погода и др. Транспозицию в предлоги можно представить двух- или многокомпонентными структурами с деепричастиями, образованными от фазовых глаголов (начиная с... (до), начиная от ..., кончая ..., исходя из ... и др.), глаголов зрительного восприятия ((не)глядя на ..., невзирая на ..., (не)смотря (на, по) ...), речевой деятельности ((не)говоря о ...), интеллектуальной деятельности ((не)считая..., судя по ...), движения ((не)доходя до ...) [17, с. 46]. Одним из самых распространенных отдеепричастных предлогов является лексический предлог благодаря. Отметим, что не все ученые признают указанные выше фазовые деепричастные конструкции предлогами. В методических работах по РКИ, например, они традиционно рассматриваются в теме «Деепричастия».

Нами были проанализированы 426 статей общим объемом 2660 страниц, опубликованных в 5 томах сборников трудов студенческих конференций Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ) за 2020 – 2023 гг. Методом сплошной выборки из них были выбраны 1467 словоупотреблений деепричастий. Было установлено, что студенты используют все деепричастия, но чаще выбирают формы НСВ (табл. 1).

Таблица 1

Распределение деепричастий по видовой принадлежности.

Table 1

Distribution of participles by species.

Деепричастия НСВ			Деепричастия СВ		
-а/-я	-ась/-ясь	-учи -ючи	-в(-ши)	-в(шись)	-я
1023	228	29 (только будучи)	139	27	21
1280 (87.3%)			187 (12.7%)		
1467 (100%)					

Все деепричастия сохраняют синтаксические глагольные свойства, включая способность к предложному или беспредложному управлению.

По нашим данным, наиболее продуктивными являются предложно падежные конструкции с деепричастиями, включающими предлог на (30.9%), второе место занимают конструкции с предлогом в (26.8%), третье – с предлогом к (8.5%). Естественно, что наиболее частотными являются деепричастные конструкции с прямым или косвенным объектным управлением. Статистический анализ выявляет преобладание конструкций с управляемым именем в винительном падеже, выражающим прямой объект (72.8%), что значительно превышает случаи использования конструкций с именем в творительном (10.3%) и дательном (8%) падежах. Имеются в виду такие деепричастные конструкции, как Основываясь на вышесказанном; Принимая во внимание перечисленные характеристики...; Начиная с 1970-х годов; Переходя к результатам анкеты, и под.

Функциональная характеристика выявленных словоупотреблений деепричастий существенно различается в зависимости от того, актуализируют они свои функции на микро- или макроуровне научного текста.

Микроуровень – это уровень отдельного предложения как строевого элемента научного текста. На микроуровне деепричастия используются в соответствии со своим категориальным значением, обозначая второстепенные, побочные действия. В этом случае актуализируется таксисная функция деепричастия и, соответственно, категориальные значения зависимого таксиса одновременности/разновременности выражаемого неосновного действия, иногда осложняемые отношениями характеристики или обусловленности. Такое функционирование деепричастий характерно для тех текстовых отрывков, где автор статьи приводит примеры из художественных или публицистических текстов, дает сложную характеристику какому-либо объекту, явлению, действию и т.п., т.е. преимущественно в том случае, когда речь не идет о логике научного изложения. Ср. например: Обратившись к словарям русского языка, можно найти следующее определение понятия «инструмент»; Эти расширения веб-браузера препятствуют прокрастинации, блокируя любую отвлекающую информацию; Только поняв и освоив правила этикета разных стран, мы можем использовать эти правила, и др.

Макроуровень – это уровень текстовый, предполагающий участие деепричастий в создании смысловой структуры всего научного текста. На макроуровне деепричастия используются авторами статей что называется «от себя» – для оформления собственного научного изложения, т.е. там, где субъектом действия является именно сам автор.

Об «уровне текста» мы говорим, во-первых, в том случае, когда деепричастия маркируют авторское включение в научное изложение, т.е. авторский метатекст, часто осложняемый персуазивностью и рефлексивностью, ср. мягко / грубо / строго / честно / вообще / собственно говоря, просто / сложно / логически рассуждая, грубо / вежливо / дипломатично / откровенно выражаясь, и др. А во-вторых в том случае, когда речь идет о выполнении деепричастиями функции маркера композиции, ср.: начиная / продолжая / заканчивая анализ, переходя к... и т.д. В этих условиях и проявляется тенденция к транспозиции в другие части речи.

Таким образом, деепричастия в научном письменном тексте могут выполнять 3 функции: 1) только таксисную (категориальную); 2) метатекстовую, тесно связанную с модусом и текстовой категорией авторизации; 3) структурно-композиционную. Отметим сразу, что если в структурно-композиционной функции деепричастия актуализируют и таксисную семантику, что вполне естественно, учитывая, что она является категориальной, то в метатекстовой это исключено, поскольку в этом случае речь идет о сфере категориальных значений эвиденциальности.

Учитывая участие деепричастия в экспликации научной концепции автора и оформлении его текстовой деятельности, мы далее рассматриваем деепричастия только в двух последних функциях. И в этой связи мы отмечаем, что в проанализированных научных статьях зафиксировано всего 504 словоупотребления таких деепричастий, что составляет 34.35% от общего количества. Подавляющее большинство деепричастий выполняет структурно-композиционную функцию, на долю «метатекстовых» приходится не более 5%. При этом 504 раза употребляются всего лишь 72 уникальных деепричастия. Все они сохраняют синтаксические глагольные свойства, включая способность к предложному или беспредложному управлению.

Активно участвуя в смысловом структурировании научного текста, деепричастные конструкции акцентируют коммуникативно-информационное содержание и прагматические установки автора. Коммуникативно-информационное содержание «соотносится с эксплицированной в тексте структурой научного знания и отражает этапы познавательной деятельности ученого» [7, с. 67], а прагматические установки влияют на прагматическую направленность всего научного произведения, выступая своеобразной его «оболочкой» [там же].

В коммуникативной структуре научной статьи выделяются несколько традиционных коммуникативных блоков. Это – введение в тему/подтему, формулировка проблемы, аргументация, характеристика объекта исследования, промежуточный вывод, подведение итогов. Авторские прагмаустановки могут представлены следующим перечнем: текстоформирующая, делимитативная (целенаправленное ограничение предмета изучения), экзemplификативная (отражение намерений автора по воздействию на читателя через иллюстративный материал), компенсирующая (актуализация знаний, необходимых для понимания научной концепции) и оценочная. Коммуникативные блоки научной статьи коррелируют с авторскими прагмаустановками, что, соответственно, фиксируют и языковые конструкции, в т.ч. и деепричастные (табл. 2).

Таблица 2

Деепричастия, участвующие в актуализации коммуникативно-прагматической структуры научного текста статьи.

Table 2

Participles involved in updating the communicative-pragmatic structure of the scientific text of the article.

Деепричастие	Коммуникативные блоки научной статьи	Прагматические установки автора
начиная (с) ..., начиная (от) ..., приступая (к)	Введение в тему/подтему	Текстоформирующая Делимитативная
анализируя – проанализировав, допуская – допустив, добавляя – добавив, исследуя, конкретизируя, обращая (внимание), обращаясь – обратившись (к), опираясь (на), описывая и др.	Формулировка проблемы Аргументация Характеристика объекта исследования	Делимитативная Экзemplификативная Компенсирующая
переходя – перейдя (к), возвращаясь – вернувшись (к), проводя – проведя, продолжая и др.	Промежуточный вывод	Текстоформирующая
завершая, заканчивая – закончив, обобщая (сказанное), подводя итог / итоги, подытоживая, резюмируя, суммируя и др.	Подведение итогов	Текстоформирующая
(не) заботясь, говоря и др.	Все блоки	Оценочная

Лексико-грамматический анализ приведенных деепричастий показывает, что большинство из них образуется от глаголов интеллектуальной деятельности (восприятия, понимания, познания, мышления, сравнения и сопоставления, выбора, решения, определения, проверки, воображения и предположения), глаголов изображения объекта, его характеристики, проявления признака, фазовых глаголов и некоторых других. Образованные ими конструкции легко поддаются грамматикализации, выступая практически как устойчивые речевые клише для постановки цели и задач научного исследования, определения объекта исследования, научных рекомендаций, анализа данных, выводов и т.д. Приведем наиболее частотные: анализируя / проанализировав (что?) ...; проводя / проведя (что?) ...; обобщая сказанное; опираясь на (что?) ..., суммируя (что?) ... и под.

Особо отметим, что метатекстовые деепричастия, участвующие в актуализации оценочной прагмаустановки автора, образуются практически исключительно от глаголов речевой деятельности. При этом не следует путать метатекстовые речевые включения типа грубо говоря, мягко выражаясь с «классическими» деепричастными конструкциями, осложненными отношениями характеристики типа говоря о ..., мы имеем в виду (=тем самым имеем в виду).

Указанные выше особенности функционирования деепричастий в научном тексте, на наш взгляд, должны быть обязательно отражены в курсах РКИ, но при этом иметь соответствующее методическое объяснение.

Наиболее эффективным подходом, который позволяет объяснить инофонам специфику использования в русской научной речи деепричастия, представляется функционально-семантический, поскольку «функционально-семантические исследования вариативны как по языковым объектам, так и по используемым исследовательским процедурам» [9, с. 52]. Этот подход, разработанный Санкт-Петербургской школой функциональной грамматики под руководством А.В. Бондарко, ориентирован на двунаправленное изучение грамматических явлений – «от формы к значению» и «от значения к форме» – и,

соответственно, на анализ отдельных языковых единиц в рамках крупных языковых объединений – функционально-семантических полей (ФСП). Используя основные положения функциональной грамматики, преподаватель на занятиях по РКИ может последовательно обращаться и к формальным, и к семантическим аспектам деепричастий. Изучение «от формы к значению» позволяет формировать грамматические навыки образования деепричастий, предполагающие анализ производящего глагола, правильный выбор суффикса, синтаксической конструкции и т.д. Однако такое изучение должно неотрывно проходить и «от значения к форме». В функционально-семантическом ракурсе любая грамматическая категория рассматривается как исходный системный объект, который может быть адекватно описан и объяснен только при обращении к понятию «(языковая) среда». Это предполагает выявление отношений «1) к лексическим значениям слов; 2) к лексико-грамматическим разрядам; 3) к другим грамматическим категориям слова и синтаксическим конструкциям, с которыми связана данная категория; 4) к элементам окружающего контекста и речевой ситуации» [2, с. 194]. Так, в функциональной грамматике русское деепричастие рассматривается как одно из грамматических средств выражения ФСП таксиса, семантика которого ограничена выражением отношений одновременности/разновременности обозначаемых в рамках предложения (высказывания) действий, объединенных одним целостным периодом. Эти отношения могут быть дополнительно осложнены элементами обусловленности – временной, причины, условия, уступки, цели, следствия и др., модальными со-значениями, а также отношениями характеристики. При этом деепричастие квалифицируется как ядерное средство выражения зависимого таксиса, т.е. отношений одновременности/разновременности между двумя действиями, одно из которых является основным, а другое – второстепенным, побочным. Конкретный тип временного соотношения в таксисных конструкциях с деепричастиями зависит от многих факторов, но в основном от видо-временной характеристики соотносимых глагольных форм. При этом преподаватель на занятиях по РКИ должен объяснить инофонам, что у деепричастия нет самостоятельной категории времени: время действия, обозначаемого деепричастием, всегда зависит от времени основного глагола. Так, одновременность (полная или частичная) выражается обычно при употреблении деепричастия НСВ (Анализируя результаты анкетирования, замечаем; Проводя эксперимент, ученый сделал важный вывод), а разновременность – деепричастия СВ (Детально исследовав геномы, ученые обнаружили). Хотя в зависимости от языковой среды, в которой оказывается деепричастие, и формы СВ могут передавать и значения частичной одновременности (Развернувшись, объект начинает балансировать (= т.е. в находясь в этом состоянии)).

В теории функциональной грамматики (теории ФСП) семантическая сфера зависимого таксиса рассматривается в бинарной оппозиции с независимым таксисом. В качестве основных средств выражения независимого таксиса, актуализирующих отношения одновременности/разновременности между несколькими равноправными действиями, квалифицируются сложноподчиненные предложения (СПП) с придаточными времени. При этом признается, что эту функцию могут выполнять также и русские сочинительные конструкции – сложносочиненные предложения (ССП), бессоюзные сложные предложения (БСП) и простые предложения с однородными сказуемыми (ПП). Для методики преподавания РКИ данный факт имеет следующее следствие: для усвоения значения деепричастных конструкций, которое они актуализируют в разных условиях письменного научного дискурса, весьма полезным будет блок упражнений на подбор синонимичных синтаксических конструкций. Например: Обозначив проблему, мы можем переходить к решениям // Когда / После того как мы обозначили проблему, можем переходить к решениям // Мы обозначили проблему и теперь можем переходить к решениям, и т.д. Здесь важно будет акцентировать именно «второстепенность» действия, которое выражается деепричастием, и ответить на вопрос, меняется ли существенно смысл высказывания при использовании деепричастия на месте финитного глагола.

Функционально-семантический подход позволяет объяснить инофонам и интерпретативно-оценочные отношения, часто выражаемые в предложениях, осложненных деепричастными конструкциями. Имеются в виду примеры типа Люди делятся своими мыслями и идеями в наиболее свободной и непринужденной форме, тем самым демонстрируя актуальное состояние языка, на котором они говорят. В подобных случаях актуализируются значения «псевдоодновременности», и речь здесь идет не о двух разных действиях, а об одном реальном и его интерпретации, оценке. Примеры такого типа характерны для авторских включений в научный текст и, по сути, представляют комментарий автора. Отметим, что маркером авторского включения является наречное выражение тем самым – яркий «представитель» языковой среды, на которую также следует обращать внимание инофонов.

В соответствии с концепцией формирования навыков С.Ф. Шатилова представим в целом этапы освоения инофонами материала по теме «Использование деепричастий в научной письменной речи».

I. Ориентировочно-подготовительный этап.

Этот этап вводный, он подготавливает студентов к восприятию основного материала по теме. Именно на этом этапе проходит формально-грамматическая работа (т.е. акцент на изучении по принципу «от формы к значению»), направленная на формирование аспектных навыков 1) соотнесения звуковой формы слова с его значением; 2) идентификации и интерпретации частотных деепричастий, встречающихся в письменной научной речи; 3) понимания значения этих деепричастий с опорой на графические признаки; 4) выбора и использования деепричастий в нужной грамматической форме (НСВ или СВ).

В этом плане уместны будут языковые упражнения на идентификацию и дифференциацию, на расширение лексического запаса, наблюдения и анализа грамматического материала, т.е. языковые упражнения с заданиями в таких формулировках, как «Выделите деепричастный оборот запятыми», «Выделите суффиксы деепричастий», «Обратите внимание на то, что некоторые деепричастия СВ образуются с суффиксом -я (приставочные глаголы движения: прийти, перейти, принести, уйти, привести и др.)», «Образуйте от данных ментальных глаголов деепричастия НСВ и СВ», «Найдите и подчеркните в следующих предложениях деепричастия», «Найдите в предложении деепричастия. Отметьте субъект, к которому относятся действия глагола и деепричастия», «Укажите, в каких предложениях выражается: а) полная одновременность основного и второстепенного действия, б) частичная одновременность основного и второстепенного действия, в) последовательность основного и второстепенного действия. Укажите вид глагола и деепричастия», «Распределите глаголы по группам: а) интеллектуальная деятельность; б) фазовые глаголы; в) характеристика объекта; г) проявление признака», «Распределите глаголы по группам: а) восприятие, б) понимание, в) познание, г) мышление, д) сравнение и сопоставление», «Какие действия обозначают глагол и деепричастие в этих предложениях – одновременные или последовательные?», и т.д. Естественно, что все подобные упражнения должны строиться только на материале научных статей, монографий, авторефератов диссертаций и т.п. И именно на вводном этапе следует давать первичную информацию о композиции научного произведения. Студенты должны научиться «видеть» части научной текста, выделять в нем основные коммуникативные блоки, опираясь в том числе и на использование определенных деепричастий. Мы полагаем, что в данном случае уже будет акцентироваться направление изучения «от значения к форме» Задания в этом плане предполагают формулировки типа «Прочитайте микротекст, отметьте в нем начало, основную часть и заключение. Подчеркните деепричастия, которые указывают на эти части. Укажите их вид», «Найдите в микротексте деепричастия, которые указывают на: а) начало научного изложения; б) формулировку проблемы; в) аргументацию; г) научное заключение», «Найдите в микротексте деепричастия, которые свидетельствуют об оценке автора» и т.д. И на этом же этапе можно рекомендовать знакомить инофонов с наиболее распространенными клишированными конструкциями с деепричастиями. Их лучше давать списком.

II. Стереотипизирующе-ситуативный.

Данный этап имитирует условия реальной коммуникации. На этом этапе студентам должны быть предъявлены в максимальном количестве образцы аутентичной письменной научной речи для анализа. Основной тип упражнений – условно-речевые, предполагающие имитацию, подстановку и трансформацию языковых явлений. Но при этом аспектные грамматические знания студентов здесь актуализируются максимальным образом, причем эта актуализация идет как в направлении «от формы к значению», так и «от значения к форме».

Основные грамматические навыки, которые должны формироваться на этом этапе: а) правильно выбирать деепричастия в соответствии с целями коммуникации и композицией научного произведения; б) выводить значение деепричастия из контекста, учитывая его категориальное таксисное значение; в) дифференцировать деепричастия и глаголы одной и той же лексико-грамматической группе (далее – ЛСГ); г) соотносить значения деепричастий со смыслом контекста; д) владеть лексико-смысловыми и лексико-тематическими ассоциациями, связанными с конкретным деепричастием; е) выбирать требуемое деепричастие из различных синонимических и антонимических оппозиций. Формулировки заданий могут быть следующими: «Вставьте нужное деепричастие, образовав его от глаголов... (например, анализировать, исследовать, изучать, т.е. синонимичных)», «Вставьте предложенные деепричастия вместо пропусков в микротексте», «Замените выделенные глаголы деепричастиями», «Замените придаточные предложения деепричастным оборотом», «Замените деепричастные обороты сложными предложениями», «Используйте деепричастный оборот вместо выделенной части сложноподчиненного предложения», «Используйте конструкции для определения композиции текста (деления на части): этот текст состоит из ... частей; в данном тексте можно выделить ... части. Составьте предложения для начала каждой части, используя деепричастия», «Найдите в микротексте деепричастные обороты, которые указывают на то, что автор делает

промежуточный вывод. Автор выбирает обычно формы СВ, НСВ или у разных авторов разные предпочтения?», «Какие из данных деепричастий используются для характеристики объекта исследования / актуализации знаний, необходимых для понимания научной концепции? Выпишите их в таблицу. У всех деепричастий НСВ есть пара СВ?», «В научном тексте автор иногда использует деепричастные обороты для того, чтобы его оценка была более деликатной. Вставьте их в следующие предложения» и др.

III. Варьирующе-ситуативный этап.

Основная цель этого этапа – сформировать навык использования деепричастий в различных речевых условиях. Студенты должны перейти от более или менее стандартных фраз к различным их трансформациям. При этом особое внимание уделяется навыкам а) рецептивного и продуктивного комбинирования деепричастий в научном тексте, б) соблюдения правил лексической сочетаемости при употреблении деепричастий в письменной научной речи и в) учета контекста (языковой среды). И на этом этапе преимущественно рекомендуется использовать речевые упражнения. Учитывая специфику заявленной темы, предпочтения следует отдавать композиционным. Таким образом, на этом этапе учебная работа проводится преимущественно в направлении «от значения к форме». Формулировка заданий может быть следующей: «Прочитайте микротекст. Выделите его основные части. Найдите средства связи между этими частями. Определите их значение. Если это возможно, замените их соответствующими деепричастиями», «Прочитайте микротекст. Найдите в них деепричастные обороты, которые обозначают итог, вывод / начало / переход к новой теме. Составьте собственные предложения», «Напишите аннотацию любой научной статьи, выделив в ней основные части. Используйте деепричастия» (можно использовать разные научные жанры), «Прочитайте предложения. Обратите внимание на выделенные деепричастия. Расскажите / напишите о своей научной работе, используя их», «Напишите краткий реферат по своей ВКР / дипломной работе. В нем обязательно должны быть отражены 1) формулировка проблемы, 2) аргументация, 3) характеристика объекта исследования. Реферат должен иметь начало, основную часть, заключение. Вы должны указать предмет исследования и необходимые научные сведения для его понимания. Используйте деепричастия».

Выводы

Итак, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Русские деепричастия играют существенную роль в организации композиции письменного научного текста, выступая своеобразными маркерами коммуникативной стратегии автора, его научных интенций и прагматических установок. Использование деепричастий в собственной научной речи иностранных студентов, таким образом, становится показателем их академической грамотности и умения правильно строить письменную научную речь в рамках определенного жанра. Формирование и развитие необходимых иноязычных грамматических навыков (как речевых, так и аспектных), из которых складывается подобное умение, предполагает применение нового методического подхода, опирающегося на основные положения теории функциональной грамматики (теории ФСП). Данный подход позволяет продемонстрировать в учебной практике разнообразные функции русских деепричастий, актуализируемые в строгом соответствии с релевантными грамматическими механизмами, определяющими, во-первых, видо-временное соотношение глагольных и деепричастных форм (категориально-таксисная функция), во-вторых, ориентацию их на фактуальную или модусную рамку предложения (метатекстовая функция), в-третьих, – участие в организации структуры научного текста (структурно-композиционная функция). В функционально-семантическом ракурсе становится возможным дать комплексную лингводидактическую характеристику русского деепричастия, а именно: а) представить ЛСГ деепричастий, которые частотны в научных произведениях разных жанров, и в частности – в научной статье; б) описать возможности русского деепричастия к транспозиции и фразеологизации, которая реализуется в результате функционирования в особой «языковой среде», способствующей процессам грамматикализации; в) проиллюстрировать типичную корреляцию деепричастий с информативно-коммуникативными блоками научного произведения, к которым относятся введение в тему/подтему, формулировка проблемы, аргументация, характеристика объекта исследования, промежуточный вывод и подведение итогов, а также соотнести закономерности их функционирования с фактами проявления прагматических установок автора. Наиболее эффективным представляется трехэтапный процесс формирования и развития у инофонов речевых и аспектных грамматических навыков использования деепричастий в письменной научной речи. На каждом этапе возможен акцент либо «на форме», либо «на значении», но в любом случае и то и другое должно учитываться, поскольку только в этом случае будет раскрыт весь функциональный и семантический потенциал русского деепричастия.

Перспективы дальнейших исследований видятся в более детальном анализе конкретных ЛСГ деепричастий, функционирующих в русских научных текстах разных жанров, экстраполяции полученных выводов на устный научный дискурс и изучении закономерностей устной научной интеракции, а также методической интерпретации результатов проведенного исследования для предупреждения ошибок в научной речи инофонов.

Список источников

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бондарко А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка. М.: Языки славянской культуры, 2002. 732 с.
3. Вохмина Л.Л., Клобукова Л.П. Серафима Алексеевна Хавроница: исследователь, методист, педагог // Русистика. 2020. Т. 18. № 3. С. 257 – 270. DOI: 10.22363/2618-8163-2020-18-3-257-270.
4. Дорофеев Ю.В., Журавлева Е.А. Функциональная парадигма в русистике: от функционирования единиц к регулятивной концепции языка // Русистика. 2023. Т. 21. № 1. С. 49 – 63. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-1-49-63>.
5. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. 219 с.
6. Иванова-Жданова Е.Ю., Матханова И.П. Таксис в высказываниях с глаголами движения в русском языке: нестандартные ситуации одновременности // Русистика. 2024. Т. 22. № 3. С. 465 – 479. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-3-465-479>.
7. Крижановская Е.М. Коммуникативно-прагматическая структура научного текста: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Пермь, 2000. 260 с.
8. Левашова С.А. Формирование аспектных речевых навыков: особенности и закономерности // Актуальные проблемы довузовской подготовки: материалы VII Международной научно-методической конференции, Минск, 26 мая 2023 года. Минск: Белорусский государственный медицинский университет, 2023. С. 93 – 98.
9. Методология научного исследования в магистратуре РКИ: учебное пособие / Под редакцией Т.И. Поповой. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2018. 320 с.
10. Московкин Л.В. Теоретические источники концепции речевых навыков и умений С.Ф. Шатилова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2020. № 198. С. 7 – 16. DOI: 10.33910/1992-6464-2020-198-7-16 С.14.
11. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 277 с.
12. Самедов Д.С., Гасанова М.А. Особенности функционирования деепричастных конструкций в арчинском языке // Вопросы языкознания. 2020. № 6. С. 94 – 104. DOI: 10.31857/0373-658X.2020.6.94-104.
13. Сунь Ю. Формирование и развитие грамматических навыков с использованием инновационных приёмов при обучении китайских студентов русскому языку (уровень А2): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2021. 342 с.
14. Тарасова Н.И. Трактовка понятия «обобщенная личность» в научном тексте: лингводидактический подход // Русистика. 2019. Т. 17. № 3. С. 382 – 396. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-382-396>.
15. Федотова Н.Л. Формирование продуктивных грамматических навыков при обучении иностранцев русской научной речи // Наука СПбГУ – 2020: сборник материалов Всероссийской конференции по естественным и гуманитарным наукам с международным участием, Санкт-Петербург, 24 декабря 2020 года. Санкт-Петербург: ООО «Скифия-принт», 2021. С. 1587 – 1588.
16. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. 2-е изд. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
17. Шиганова Г.А. Система лексических и фразеологических предлогов в современном русском языке: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. Челябинск, 2001. 621 с.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching). Moscow: IKAR Publishing House, 2009. 448 p.
2. Bondarko A.V. Theory of Meaning in the System of Functional Grammar: Based on the Russian Language. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2002. 732 p.

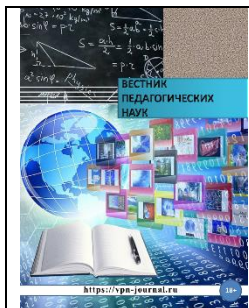
3. Vokhmina L.L., Klobukova L.P. Serafima Alekseevna Khavronina: Researcher, Methodologist, Teacher // Russists. 2020. Vol. 18. No. 3. P. 257 – 270. DOI: 10.22363/2618-8163-2020-18-3-257-270.
4. Dorofeev Yu.V., Zhuravleva E.A. Functional paradigm in Russian studies: from the functioning of units to the regulatory concept of language. Russists. 2023. Vol. 21. No. 1. P. 49 – 63. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-1-49-63>.
5. Zimnyaya I.A. Psychology of teaching a foreign language. Moscow: Russian language, 1989. 219 p.
6. Ivanova-Zhdanova E.Yu., Matkhanova I.P. Taxis in utterances with verbs of motion in the Russian language: non-standard situations of simultaneity. Russists. 2024. Vol. 22. No. 3. P. 465 – 479. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-3-465-479>.
7. Krizhanovskaya E.M. Communicative-pragmatic structure of scientific text: diss. ... Cand. Philological Sciences: 10.02.01. Perm, 2000. 260 p.
8. Levashova S.A. Formation of aspect speech skills: features and patterns. Actual problems of pre-university training: materials of the VII International scientific and methodological conference, Minsk, May 26, 2023. Minsk: Belarusian State Medical University, 2023. P. 93 – 98.
9. Methodology of Scientific Research in the Master's Degree in Russian as a Foreign Language: A Manual. Edited by T.I. Popova. Saint Petersburg: SPbSU, 2018. 320 p.
10. Moskovkin L.V. Theoretical Sources of S.F. Shatilov's Concept of Speech Skills and Abilities. Bulletin of the Herzen State Pedagogical University of Russia. 2020. No. 198. P. 7 – 16. DOI: 10.33910/1992-6464-2020-198-7-16 p.14.
11. Passov E.I. Fundamentals of Communicative Methods of Teaching Foreign Language Communication. Moscow: Russian Language, 1989. 277 p.
12. Samedov D.S., Gasanova M.A. Features of the Functioning of Adverbial Participial Constructions in the Archi Language. Issues of Linguistics. 2020. No. 6. P. 94 – 104. DOI: 10.31857/0373-658X.2020.6.94-104.
13. Sun Yu. Formation and Development of Grammatical Skills Using Innovative Techniques in Teaching Russian to Chinese Students (Level A2): Diss. ... Cand. Ped. Sciences: 13.00.02. St. Petersburg, 2021. 342 p.
14. Tarasova N.I. Interpretation of the Concept of “Generalized Personality” in a Scientific Text: A Lingvodi-dactic Approach. Russistics. 2019. Vol. 17. No. 3. P. 382 – 396. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-382-396>.
15. Fedotova N.L. Formation of productive grammar skills in teaching Russian scientific speech to foreigners. Science of St. Petersburg State University – 2020: collection of materials from the All-Russian conference on natural sciences and humanities with international participation, St. Petersburg, December 24, 2020. St. Petersburg: OOO Skifiya-print, 2021. P. 1587 – 1588.
16. Shatilov S.F. Methods of teaching German in secondary school. 2nd ed. Moscow: Prosveshchenie, 1986. 223 p.
17. Shiganova G.A. System of lexical and phraseological prepositions in the modern Russian language: dis. ... Dr. Philol. Sciences: 10.02.01. Chelyabinsk, 2001. 621 p.

Информация об авторах

Семёнова Н.В., профессор, доктор филологических наук, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Би Нань, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

© Семёнова Н.В., Би Нань, 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 378.1.

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-171-176

¹ Серeda С.П.

¹ Вологодский институт права и экономики ФСИН России

Методика применения деловой игры в форме судебного процесса для формирования профессиональных компетенций в рамках уголовно-правовой подготовки юристов

Аннотация: представленная научная статья посвящена исследованию методики применения деловой игры в форме судебного процесса как педагогического инструмента формирования профессиональных компетенций у будущих юристов в рамках уголовно-правовой подготовки, преподавания дисциплин уголовно-правового характера в образовательных организациях высшего юридического образования. Цель исследования заключается в том, чтобы на основе анализа современных научных подходов систематизировать теоретические основания, структурные элементы и методические условия эффективной организации игрового судебного разбирательства, а также выявить существующие проблемы и перспективы его применения. В ходе работы использованы методы сравнительно-сопоставительного анализа, систематизации и обобщения научных публикаций по теме. Результаты исследования представляют собой комплексную методическую модель, включающую цели, этапы организации, ролевую структуру, критерии оценки и позицию преподавателя-фасилитатора. Научная дискуссия ведется вокруг вопросов формализации критериев оценки, сложности подготовки, соотношения традиционных и инновационных методов. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанных рекомендаций для совершенствования учебных планов, разработки конкретных сценариев деловых игр и методических пособий для преподавателей юридических дисциплин, что будет способствовать повышению качества практико-ориентированной подготовки будущих юристов.

Ключевые слова: деловая игра, судебный процесс, уголовно-правовая подготовка, профессиональные компетенции, методика преподавания, интерактивные методы, игровое моделирование, юридическое образование, педагогические технологии

Для цитирования: Серeda С.П. Методика применения деловой игры в форме судебного процесса для формирования профессиональных компетенций в рамках уголовно-правовой подготовки юристов // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 171 – 176. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-171-176

Поступила в редакцию: 10 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 10 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Sereda S.P.

¹ Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia

The methodology of applying the business game in the form of a judicial process for the formation of professional competencies in the framework of criminal law training of lawyers

Abstract: the presented scientific article is devoted to the study of the methodology of using the business game in the form of litigation as a pedagogical tool for the formation of professional competencies among future lawyers in the framework of criminal law training, teaching criminal law disciplines in educational organizations of higher legal education. The purpose of the study is to systematize the theoretical foundations, structural elements and methodological conditions for the effective organization of gaming litigation, as well as to identify existing problems and prospects for its application based on the analysis of modern scientific approaches. In the course of the

work, methods of comparative analysis, systematization and generalization of scientific publications on the topic were used. The research results represent a comprehensive methodological model that includes goals, organizational stages, role structure, evaluation criteria, and the position of a teacher-facilitator. The scientific discussion revolves around the issues of formalization of assessment criteria, the complexity of training, and the relationship between traditional and innovative methods. The practical significance of the research lies in the possibility of applying the developed recommendations to improve curricula, develop specific scenarios of business games and methodological manuals for teachers of legal disciplines, which will contribute to improving the quality of practice-oriented training of future lawyers.

Keywords: business game, judicial process, criminal law training, professional competencies, teaching methods, interactive methods, game modeling, legal education, pedagogical technologies

For citation: Sereda S.P. The methodology of applying the business game in the form of a judicial process for the formation of professional competencies in the framework of criminal law training of lawyers. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 171 – 176. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-171-176

The article was submitted: December 10, 2025; Accepted after reviewing: January 10, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Современные требования к высшему юридическому образованию, сформулированные в рамках компетентностного подхода, в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (далее ФГОС ВПО), актуализируют поиск и внедрение педагогических технологий, обеспечивающих не только усвоение теоретических знаний, но и формирование устойчивых профессиональных умений и навыков. Уголовно-правовая подготовка, в силу своей ярко выраженной практической направленности и сложности моделируемых профессиональных ситуаций, особенно остро нуждается в методах, позволяющих «погрузить» студента в условия будущей деятельности [15]. Традиционные лекционно-семинарские формы обучения зачастую не способны в полной мере сформировать такие ключевые для юриста компетенции, как навыки правоприменения, процессуального документирования, публичной речи, аналитического мышления и командной работы в условиях состязательности.

В этом контексте деловая игра в форме судебного процесса (модельный суд) признается одним из наиболее эффективных интерактивных методов [2, 3, 7, 12]. Она представляет собой имитационное моделирование профессиональной деятельности, позволяющее студентам в условиях, приближенных к реальным, освоить роли участников уголовного судопроизводства, отработать процессуальные, процедурные действия и разрешить конкретную правовую проблему [4, 8, 12]. Несмотря на широкое признание потенциала данного метода, в научно-методической литературе сохраняется дефицит комплексных исследований, систематизирующих методику его применения именно в рамках уголовно-правового цикла с четкой привязкой к формированию конкретных профессиональных компетенций (ПК и ОПК). Отмечаются проблемы, связанные со сложностью подготовки качественных игровых сценариев, недостаточной разработанностью диагностического инструментария для оценки результатов и неоднозначностью роли преподавателя [1, 6].

Цель нашего исследования – разработать научно-обоснованную методику применения деловой игры в форме судебного процесса для целенаправленного формирования профессиональных компетенций в рамках уголовно-правовой подготовки юристов, выявив ее структурные компоненты, педагогические условия и разрешив существующие в данной области методические противоречия.

Материалы и методы исследований

Методологической основой исследования выступили принципы системного, деятельностного и компетентностного подходов. В качестве материалов исследования использован корпус научных статей и материалов конференций, опубликованных в период с 2021 по 2025 год и посвященных проблемам интерактивного обучения, игровых технологий и методики преподавания юридических дисциплин.

В процессе исследования применялись следующие методы: теоретический анализ и синтез для изучения и обобщения концептуальных положений, касающихся деловой игры как педагогической технологии [1, 4, 15]; сравнительно-сопоставительный метод для выявления общих и специфических черт в методиках организации судебных игр, описанных разными авторами [3, 8, 12, 13, 14]; метод систематизации для структурирования этапов проведения игры, формируемых компетенций и функций преподавателя; обобщение для формулирования интегративной методической модели и практических рекомендаций.

Результаты и обсуждения

Говоря о теоретико-методологических основаниях деловой игры в форме судебного процесса на основе анализа мнений и представлений других авторов следет определить деловую игру в форме судебного процесса как вид учебного имитационного моделирования, воссоздающий предметное и социальное содержание профессиональной деятельности юриста [12, 15]. Ее сущность заключается в игровом моделировании правоотношений и процессуальных действий в условиях, максимально приближенных к реальным [13]. Как отмечают Иванчик И.С. и Рябченко А.Г., данный метод трансформирует отношения «преподаватель-студент» в партнерские, основанные на равном взаимодействии, что является ключевым для компетентностного подхода [3].

К числу базовых педагогических принципов организации такой игры исследователи единодушно относят: принцип имитационного моделирования ситуации, принцип проблемности, принцип ролевого взаимодействия, принцип диалогического общения и принцип двуплановости (серьезная деятельность в игровой форме) [4, 12]. Именно проблемность, заложенная в фабулу уголовного дела, выступает главным мотиватором познавательной и аналитической деятельности студентов [3, 8].

На основе синтеза подходов, представленных в работах различных авторов, например, Джигоевой Л.Г. [1], Иванчик И.С. и Рябченко А.Г. [3], Павлова А.В. [13], Якимовой Т.Ю. [14], Серовой Е.Б. и др. [8], можно определить структурно-содержательную модель организации деловой игры и выделить присущую ей универсальную трехэтапную модель организации.

Первый подготовительный (организационно-информационный) этап деловой игры включает в себя: выбор или разработку фабулы дела; распределение ролей; самостоятельную подготовку студентов. Научная дискуссия здесь разворачивается вокруг источника фабулы. Ряд авторов настаивает на использовании материалов реальных уголовных дел, адаптированных под учебные цели, что обеспечивает аутентичность и практическую ценность [8, 14]. Павлов А.В. предлагает использовать дела, расследованные самими студентами на спецпрактикуме, что усиливает связь между досудебной и судебной стадиями [13]. Другие авторы, например, Ерёмин А.В., Иванова Н.М., допускают использование исторических или специально сконструированных сценариев [6]. Важным представляется мнение Иванчик И.С. и Рябченко А.Г. о том, что разработку сложной фабулы с оценочными понятиями («разумный срок», «существенное нарушение») целесообразно поручать преподавателю или магистрантам для обеспечения профессионального уровня [3]. Распределение ролей должно учитывать не только основные процессуальные позиции (судья, прокурор, адвокат, подсудимый), но и вовлекать всю группу через роли свидетелей, экспертов, присяжных заседателей, а также «правовых экспертов» или «наблюдателей-критиков», задачей которых является последующий анализ [1, 6, 13]. Инновационным представляется опыт Серовой Е.Б. и других авторов, привлечших в качестве «присяжных» студентов-неюристов (психологов), что наглядно продемонстрировало разницу в профессиональном и обыденном мышлении [8].

Второй этап деловой игры - это игровой этап, представляющий собой собственно проведение судебного заседания. Ключевым требованием является максимальное соблюдение процессуального регламента уголовного судопроизводства [1, 6, 13]. Это включает последовательное прохождение всех частей судебного разбирательства: подготовительной, судебного следствия, прений сторон, последнего слова подсудимого и постановления приговора. Акцент должен делаться на проблемных, конфликтных аспектах: оценке допустимости доказательств, тактике допроса, заявлении ходатайств и отводов. Для поддержания активности всей группы Джигоева Л.Г. предлагает для незадействованных в конкретный момент студентов мини-игры [1]. Использование мультимедийного сопровождения (демонстрация вещественных доказательств, схем, протоколов) повышает наглядность и убедительность [8, 13].

Заключительный этап деловой игры это постигровой анализ, дебрифинг. Он единодушно признается специалистами наиболее важным для рефлексии и формирования компетенций обучающихся [1, 3, 8, 13, 14]. Его игнорирование сводит игру к простому «розыгрышу». Структура анализа должна быть многоуровневой: а) самооценка участников; б) взаимная оценка и вопросы между ролевыми группами; в) анализ со стороны «наблюдателей-критиков»; г) итоговая фасилитация и обобщение преподавателем. Серова Е.Б. и другие авторы предлагают эффективную двухэтапную модель: немедленное обсуждение впечатлений (особенно от «присяжных») и детальный методический разбор на отдельном семинаре, где преподаватель раскрывает исходный замысел и дает персональную обратную связь [8]. Предметом анализа должно стать качество применения норм материального и процессуального права, командное взаимодействие, ораторское мастерство и соблюдение профессиональной этики [3, 14].

Деловая игра в форме судебного процесса по уголовным делам обладает значительным потенциалом для формирования целого спектра компетенций, закрепленных в ФГОС. На основе анализа существую-

щих исследований и источников [3, 4, 7, 8, 12, 15] можно провести следующую конкретизацию относительно формируемых профессиональных компетенций:

ПК-2 (способность принимать решения) формируется в ходе необходимости выбора стратегии защиты и обвинения, заявления ходатайств, оценки доказательств.

ПК-3 (способность выявлять и расследовать) формируется через понимание связи между качеством следственных действий на досудебной стадии и их оценкой в суде [8, 13].

ОПК-2, ОПК-4 (применение и толкование норм права) формируется являются стержневыми, так как вся игровая деятельность строится на применении УК РФ, УПК РФ и практики высших судов.

ОПК-6 (подготовка юридических документов) отрабатывается на подготовительном этапе (составление обвинительного заключения, искового заявления, ходатайств, приговора) [12].

ОПК-7 (соблюдение этики) воспитывается через моделирование профессионального взаимодействия и последующий анализ соблюдения процессуальных и нравственных норм.

Кроме того, деловая игра интенсивно развивает надпрофессиональные навыки: критическое и аналитическое мышление [1, 7], коммуникативные способности и культуру речи [1, 9], навыки командной работы и лидерские качества [5, 11, 14], способность к публичным выступлениям и аргументации [12, 13].

Существуют проблемы и ограничения применения метода деловой игры. Несмотря на оптимистичные оценки эффективности данного метода, существует научная дискуссия, в которой отдельные авторы указывают на ряд системных проблем.

Отмечается сложность и трудоемкость подготовки деловой игры. Создание качественной фабулы, методических материалов и организация процесса требуют от преподавателя значительных временных и интеллектуальных затрат [1, 6]. Мы полагаем, что решение лежит в области создания межвузовских банков учебных кейсов и сценариев по уголовным делам, открытых для обмена и адаптации, а также в привлечении к разработке наиболее подготовленных студентов, магистрантов и аспирантов [3, 11].

В литературе отмечаются неразработанность диагностического инструментария. Отсутствие формализованных, объективных критериев оценки сформированности компетенций по результатам игры наиболее острая проблема [1, 6]. Существующие оценки часто носят субъективный характер. В качестве решения предлагается разработать многоуровневые оценочные листы (чек-листы) для разных ролей, включающие критерии: знание норм права, логичность и обоснованность аргументации, качество процессуальных документов, навыки публичной речи, этику поведения, эффективность командного взаимодействия. Часть критериев может заполняться преподавателем, часть – коллегами по игре и самим студентом (метод 360 градусов), что повысит объективность [10, 14].

Особую роль играет преподаватель. Существует дилемма между жестким директивным контролем и полной свободой импровизации студентов. Анализ источников показывает формирование консенсуса вокруг модели преподавателя-фасилитатора: на подготовительном этапе он консультант и организатор; в ходе игры наблюдатель и арбитр процессуальной корректности; на этапе анализа модератор дискуссии и эксперт, обобщающий выводы [1, 4]. Его задача создать условия для самостоятельной деятельности и рефлексии, а не давать готовые решения.

Необходимо рассмотреть соотношение деловой игры с традиционными методами. Важным методологическим выводом работы Иванчик И.С. и Рябченко А.Г. является тезис о том, что эффективность интерактивных методов базируется на фундаменте знаний, полученных через традиционные формы [3]. Деловая игра не заменяет лекцию или семинар, а завершает изучение темы или раздела, интегрируя и применяя полученные знания в комплексной практической ситуации. Попытка использовать игру без должной теоретической подготовки студентов обречена на провал.

Выводы

Проведенное исследование позволяет утверждать, что деловая игра в форме судебного процесса является высокоэффективной, но методически сложной педагогической технологией формирования профессиональных компетенций будущих юристов в рамках уголовно-правовой подготовки. Ее успешное применение требует не эпизодического использования, а системной интеграции в учебный процесс на основе четкой методики.

В целях совершенствования системы, содержания и технологий преподавания уголовного права и процесса предлагается:

Разработать и внедрить типовые методические рекомендации по организации и проведению деловых игр-судебных процессов для дисциплин уголовно-правового цикла, включающие банк адаптированных фабул, варианты ролевых структур и оценочные листы.

Активнее использовать возможности специализированной материально-технической базы (учебные залы судебных заседаний, криминалистические полигоны), а также цифровых технологий (виртуальная реальность для моделирования мест преступления) для усиления эффекта погружения [5, 7].

Стимулировать научно-методические исследования, направленные на создание и валидацию объективного диагностического инструментария для оценки уровня сформированности компетенций по итогам игровой деятельности.

Организовывать межвузовские конкурсы модельных судов по уголовным делам, что повысит мотивацию студентов, уровень состязательности и будет способствовать обмену лучшими методическими практиками между вузами [12].

Рассматривать деловую игру не как альтернативу, а как логический итог и интегратор традиционных форм обучения, выстраивая учебные программы таким образом, чтобы теоретический блок последовательно подводил студентов к сложной практико-ориентированной деятельности в игровой форме.

Реализация данных предложений будет способствовать преодолению разрыва между теорией и практикой в юридическом образовании, формированию у выпускников готовности к самостоятельной профессиональной деятельности и, в конечном итоге, повышению качества правоприменения в сфере уголовной юстиции.

Список источников

1. Джioева Л.Г. Роль игровых технологий обучения в профессиональном становлении студентов – будущих юристов // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 1 (34). С. 421 – 423.
2. Зарецкий А.М. К вопросу о визуальной форме обучающих материалов для студентов специальности юриспруденция начальных курсов // Традиции и инновации в современной науке и образовании: теория и передовая практика. Петрозаводск, 2021. С. 59 – 79.
3. Иванчик И.С., Рябченко А.Г. Актуальность интерактивной модели обучения праву в Российской Федерации. Эффективность применения в учебном процессе: case-метода, учебного судебного процесса, юридической клиники // Высокие технологии и инновации в науке: сборник избранных статей Международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2021. С. 153 – 158.
4. Рудакова С.В. Педагогическая суть игровых технологий и их роль в развитии профессиональной мотивации обучающихся // Психология и педагогика служебной деятельности. 2021. № 3. С. 207 – 210.
5. Куклин Д.С., Хаминов Д.В. Мотивация студентов к обучению на примере студентов-юристов в рамках высшей школы // Современное образование: интеграция образования, науки, бизнеса и власти: материалы международной научно-методической конференции. В 2-х частях. Томск, 2022. С. 385 – 388.
6. Ерёмин А.В., Иванова Н.М. Методическое обеспечение ролевой игры в преподавании истории права // Академическая мысль. 2022. № 3 (20). С. 33 – 36.
7. Аветисян С.С., Саргсян А.А. О применении образовательных интерактивных технологий при преподавании юридических дисциплин // Человеческий капитал. 2023. № 6 (174). С. 89 – 97.
8. Серова Е.Б., Харатишвили А.Г., Кулик Н.В. Деловая игра как средство профессиональной подготовки будущих следователей // Правда и закон. 2023. № 3 (25). С. 55 – 63.
9. Слезко Т.В. Кейс-метод как метод интерактивного обучения: современная интерпретация // Экономика и управление: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 50-летию образования экономического факультета Новочеркасского инженерно-мелиоративного института. Новочеркасск, 2024. С. 272 – 275.
10. Нестерова А.Д. Кейс метод как метод интерактивного обучения // Вызовы XXI века: материалы всероссийской студенческой научно-практической конференции (с международным участием). Набережные Челны, 2024. С. 256 – 258.
11. Шемякина И.Е. Деловая игра как способ влияния на изменение уровня профессиональной направленности обучающихся // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы международной научно-практической конференции. Красноярск, 2024. С. 617 – 619.
12. Рудой А.А. Модельный судебный процесс как метод деловой игры // Актуальные вопросы новых научных исследований: сборник статей международной научно-практической конференции. Симферополь, 2025. С. 309 – 313.
13. Павлов А.В. Методика проведения ролевой игры по теме «Судебное разбирательство» // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2025. Т. 30. № 2 (101). С. 213 – 218.

14. Якимова Т.Ю. Деловая игра как метод обучения при изучении дисциплины «Гражданский процесс» // Общество. 2025. № 2 (37). С. 111 – 113.

15. Песковацкова А.В., Бoryтко Н.М. Технологии учебного имитационного моделирования в изучении профессиональных дисциплин (на материале преподавания юридических дисциплин) // Artium Magister. 2025. Т. 25. № 1. С. 20 – 29.

References

1. Dzhioeva L.G. The Role of Gamified Learning Technologies in the Professional Development of Students – Future Lawyers. Baltic Journal of the Humanities. 2021. Vol. 10. No. 1 (34). P. 421 – 423.

2. Zaretsky A.M. On the Issue of the Visual Form of Educational Materials for Introductory Students of the Jurisprudence Specialty. Traditions and Innovations in Modern Science and Education: Theory and Best Practice. Petrozavodsk, 2021. P. 59 – 79.

3. Ivanchik I.S., Ryabchenko A.G. Relevance of the Interactive Model of Teaching Law in the Russian Federation. Efficiency of Application in the Educational Process: Case Method, Moot Court, Legal Clinic. High Technologies and Innovations in Science: Collection of Selected Articles of the International Scientific Conference. Saint Petersburg, 2021. P. 153 – 158.

4. Rudakova S.V. Pedagogical essence of gaming technologies and their role in developing students' professional motivation. Psychology and pedagogy of service activity. 2021. No. 3. P. 207 – 210.

5. Kuklin D.S., Khaminov D.V. Motivation of students to study: the example of law students in higher education. Modern education: integration of education, science, business, and government: materials of the international scientific and methodological conference. In 2 parts. Tomsk, 2022. P. 385 – 388.

6. Eremin A.V., Ivanova N.M. Methodological support for role-playing games in teaching the history of law. Academic thought. 2022. No. 3 (20). P. 33 – 36.

7. Avetisyan S.S., Sargsyan A.A. On the Application of Educational Interactive Technologies in Teaching Legal Disciplines. Human Capital. 2023. No. 6 (174). P. 89 – 97.

8. Serova E.B., Kharatishvili A.G., Kulik N.V. Business Game as a Means of Professional Training of Future Investigators. Pravda i Zakon. 2023. No. 3 (25). P. 55 – 63.

9. Slezko T.V. Case Study Method as a Method of Interactive Learning: Modern Interpretation. Economics and Management: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference Dedicated to the 50th Anniversary of the Foundation of the Faculty of Economics of the Novocherkassk Engineering and Melioration Institute. Novocherkassk, 2024. P. 272 – 275.

10. Nesterova A.D. Case Method as a Method of Interactive Learning. Challenges of the 21st Century: Proceedings of the All-Russian Student Scientific and Practical Conference (with International Participation). Naberezhnye Chelny, 2024. P. 256 – 258.

11. Shemyakina I.E. Business Game as a Way to Influence Changes in the Level of Professional Orientation of Students. Science and Education: Experience, Problems, Development Prospects: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Krasnoyarsk, 2024. P. 617 – 619.

12. Rudoy A.A. Model Trial as a Method of Business Game. Actual Issues of New Scientific Research: Collection of Articles from the International Scientific and Practical Conference. Simferopol, 2025. P. 309 – 313.

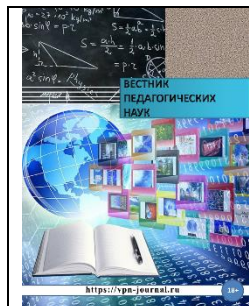
13. Pavlov A.V. Methodology for Conducting a Role-Playing Game on the Topic “Court Proceedings”. Psychopedagogy in Law Enforcement Agencies. 2025. Vol. 30. No. 2 (101). P. 213 – 218.

14. Yakimova T.Yu. Business Game as a Teaching Method in Studying the Discipline “Civil Procedure”. Society. 2025. No. 2 (37). P. 111 – 113.

15. Peskovatskova A.V., Borytko N.M. Technologies of Educational Simulation Modeling in the Study of Professional Disciplines (Based on Teaching Legal Disciplines). Artium Magister. 2025. Vol. 25. No. 1. P. 20 – 29.

Информация об авторах

Середа С.П., кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного права и криминологии юридического факультета, Вологодский институт права и экономики ФСИН России (г. Вологда, ул. Щетинина, 2), sta-sereda2006@yandex.ru



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 37.01:377:37.091

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-177-183

¹ Александрова Л.Н., ¹ Жук Л.В., ¹ Таров Д.А., ¹ Черноусова Н.В.

¹ Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

Интегрированная модель развития профессиональных компетенций будущего педагога: системно-деятельностный подход в ядре педагогического образования

Аннотация: современные вызовы системы образования, такие как цифровая трансформация и развитие инклюзивных практик, обуславливают необходимость модернизации подготовки педагогических кадров. Цель исследования – разработка и апробация интегрированной модели формирования профессиональных компетенций будущих педагогов, основанной на принципах системно-деятельностного подхода в контексте требований обновленного ФГОС и Ядра педагогического образования (2023). Материалы и методы исследования включали теоретический анализ научной литературы, нормативной документации, а также эмпирическую апробацию модели в образовательный процесс Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина в 2022-2024 гг. Использовались методы моделирования, сравнительного анализа, наблюдения и анализа продуктов учебной деятельности. Результаты и их обсуждение представлены в виде трехуровневой структуры компетенций (репродуктивный, адаптивный, творческий уровни) и трех ключевых механизмов их развития: интеграции дисциплин через сквозные модули (например, «Цифровая дидактика физико-математического образования»), применения активных методов обучения (геймификация, кейс-технологии, проектная деятельность) и внедрения многоуровневой системы диагностики (электронное портфолио, демонстрационные экзамены). Апробация подтвердила, что предложенная модель способствует преодолению разрыва между теоретической подготовкой и практическими требованиями школы. Выводы заключаются в доказательстве эффективности модели для целостного формирования профессиональных компетенций, готовящих будущих педагогов к работе в условиях цифровизации и инклюзивного образования. Материалы статьи представляют практическую ценность для разработчиков образовательных программ и профессорско-преподавательского состава педагогических вузов.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, системно-деятельностный подход, цифровая дидактика

Для цитирования: Александрова Л.Н., Жук Л.В., Таров Д.А., Черноусова Н.В. Интегрированная модель развития профессиональных компетенций будущего педагога: системно-деятельностный подход в ядре педагогического образования // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 177 – 183. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-177-183

Поступила в редакцию: 10 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 10 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Alexandrova L.N., ¹ Zhuk L.V., ¹ Tarov D.A., ¹ Chernousova N.V.

¹ Bunin Yelets State University

Integrated model of developing professional competencies of future teachers: system-activity approach in the core of pedagogical education

Abstract: modern challenges in the education system, such as digital transformation and the development of inclusive practices, necessitate the modernization of teacher training. The purpose of this study is to develop and test an integrated model for the formation of professional competencies in future teachers based on the principles of a systemic-activity approach in the context of the requirements of the updated Federal State Educational Stand-

ard and the Core of Teacher Education (2023). The research materials and methods included a theoretical analysis of scientific literature and regulatory documents, as well as an empirical test of the model in the educational process at the Bunin Yelets State University in 2022-2024. The methods used were modeling, comparative analysis, observation, and analysis of educational products. The results and their discussion are presented in the form of a three-level structure of competencies (reproductive, adaptive, and creative levels) and three key mechanisms for their development: integration of disciplines through cross-cutting modules (e.g., Digital Didactics of Physical and Mathematical Education), the use of active learning methods (gamification, case-based technologies, and project activities), and the implementation of a multi-level diagnostic system (e-portfolios, demonstration exams). The validation process confirmed that the proposed model helps to bridge the gap between theoretical training and the practical requirements of schools. The findings provide evidence of the effectiveness of the model for the holistic development of professional competencies that prepare future teachers for work in the context of digitalization and inclusive education. The article's findings are of practical value for educational program developers and faculty members of pedagogical universities.

Keywords: professional competencies, system-activity approach, digital didactics

For citation: Alexandrova L.N., Zhuk L.V., Tarov D.A., Chernousova N.V. Integrated model of developing professional competencies of future teachers: system-activity approach in the core of pedagogical education. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 177 – 183. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-177-183

The article was submitted: December 10, 2025; Accepted after reviewing: January 10, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Современные вызовы в сфере образования, включая цифровую трансформацию и расширение инклюзивной практики, требуют пересмотра традиционных подходов к подготовке педагогов. Несмотря на обновление ФГОС и введение Ядра педагогического образования (2023), сохраняется ключевое противоречие между необходимостью формирования у будущих учителей целостного комплекса компетенций и фрагментарностью существующих моделей их развития. Это подтверждается исследованиями, указывающими на трудности адаптации 60% выпускников педвузов к реальной школьной среде [3, 11].

Цель исследования – рассмотреть системно-деятельностный подход в контексте Ядра педагогического образования как основополагающую концепцию интегративной модели развития профессиональных компетенций будущего педагога):

- 1) синтез универсальных, общепрофессиональных и предметно-специализированных компетенций;
- 2) поэтапный переход от репродуктивного к творческому уровню владения навыками;
- 3) интеграцию цифровых и инклюзивных компонентов в образовательный процесс.

Материалы и методы исследований

Для разработки и апробации интегрированной модели формирования профессиональных компетенций будущих педагогов было проведено комплексное исследование, включающее следующие этапы:

1. Теоретико-методологический этап (2022 г.): проведен системный анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; осуществлен сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта формирования педагогических компетенций; разработана концептуальная основа исследования на базе системно-деятельностного подхода.

2. Эмпирический этап (2023-2024 гг.): организована опытно-экспериментальная работа на базе Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина.

3. Аналитико-обобщающий этап (2024-2025 гг.): осуществлена качественная интерпретация полученных результатов.

Были использованы следующие методы исследования: теоретические (системный анализ; сравнительно-исторический анализ; моделирование; концептуализация), эмпирические (наблюдение; анализ документации).

Эмпирическая база исследования включает нормативные документы (ФГОС ВО, Профессиональный стандарт педагога), рабочие программы дисциплин на педагогических направлениях подготовки, результаты диагностических срезов – внутрисеместровой аттестации и материалы педагогической практики студентов.

Результаты и обсуждения

Теоретико-методологическую основу исследования составили работы отечественных ученых [4, 10], разрабатывающих проблемы профессиональной подготовки педагогов в компетентностной парадигме. Анализ литературных источников позволяет выделить несколько ключевых направлений в изучении данной проблематики.

Значительный вклад в разработку концепции профессиональных компетенций педагога внесли исследования Зимней И.А., которая рассматривает компетенции как интегративную характеристику, объединяющую знания, умения и личностные качества специалиста. В ее работах особое внимание уделяется иерархии компетенций, где базовые (ключевые) компетенции выступают фундаментом для формирования профессиональных.

Хуторской А.В. в своих исследованиях акцентирует внимание на деятельностной природе компетенций, подчеркивая необходимость их формирования через практико-ориентированные формы обучения. Его работы раскрывают значение творческого компонента в профессиональной деятельности педагога, что нашло отражение в предлагаемой модели.

Болотов В.А. и его научная школа разработали системный подход к оценке профессиональных компетенций, который лег в основу современных стандартов педагогического образования. Особую ценность представляют предложенные ими критерии оценки сформированности компетенций на разных этапах профессионального становления [2].

Критический анализ традиционных подходов к подготовке педагогов выявил ряд существенных ограничений. Прежде всего, отмечается разрыв между теоретической подготовкой в вузах и реальными требованиями профессиональной деятельности. Исследования [3, 11] показывают, что до 60% выпускников педагогических направлений испытывают трудности адаптации к реальным условиям работы в школе.

Традиционная предметно-дисциплинарная модель подготовки демонстрирует недостаточную эффективность в формировании целостного профессионального мышления. Как отмечают современные исследователи [3, 11], это приводит к фрагментарности профессиональных знаний и затрудняет их применение в практической деятельности.

Особого внимания заслуживают работы, посвященные системно-деятельностному подходу в образовании (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Гальперин П.Я.). Развитие их идей в современных исследованиях [7, 8, 9] позволило сформулировать принципы построения интегрированной модели профессионального становления педагога.

Анализ зарубежного опыта [12, 13, 14] показывает тенденцию к интеграции различных аспектов профессиональной подготовки (теоретического, практического, личностного) в единые модели формирования компетенций. Особый интерес представляют исследования, посвященные рефлексивной практике и наставничеству как инструментам профессионального развития.

Современная педагогическая наука (Зимняя И.А., Хуторской А.В., Болотов В.А. и др.) определяет профессиональные компетенции педагога как интегративное качество, объединяющее когнитивные, деятельностные и личностные компоненты, обеспечивающие эффективное выполнение профессиональных задач.

В структуре компетенций будущего педагога выделяют три ключевых блока [6] (таблица 1).

Универсальные (базовые) компетенции включают в себя коммуникативные, рефлексивные, цифровые и креативные навыки. Коммуникативные компетенции подразумевают способность к эффективному взаимодействию с учащимися, коллегами и родителями, включая вербальную и невербальную культуру, эмпатию и навыки публичных выступлений. Рефлексивные компетенции предполагают умение анализировать собственную деятельность и корректировать методы работы на основе обратной связи. Цифровые компетенции охватывают владение ИКТ-инструментами, такими как использование LMS, цифровых образовательных ресурсов и основ киберпедагогики. Креативные компетенции включают способность к нестандартным педагогическим решениям и проектированию инновационных образовательных продуктов.

Таблица 1

Классификация педагогических компетенций: составлена авторами на основе источника [6].

Table 1

Classification of pedagogical competencies: compiled by the authors based on the source [6].

Универсальные (базовые) компетенции	Коммуникативные
	Рефлексивные
	Цифровые
	Креативные
Общепрофессиональные компетенции	Психолого-педагогические
	Методические
	Социально-воспитательные
Предметно-специализированные компетенции	Глубокое знание преподаваемой дисциплины
	Методика преподавания предмета
	Интеграция межпредметных связей

Общепрофессиональные компетенции охватывают психолого-педагогические, методические и социально-воспитательные аспекты работы. Психолого-педагогические компетенции включают знание возрастной психологии, основ педагогики и умение выстраивать индивидуальные траектории развития учащихся. Методические компетенции подразумевают владение современными технологиями обучения, такими как проектная деятельность, смешанное обучение и геймификация. Социально-воспитательные компетенции предполагают навыки организации воспитательной работы, профилактики девиантного поведения и формирования ценностных ориентаций у обучающихся.

Предметно-специализированные компетенции предполагают углублённое владение содержанием преподаваемой дисциплины, включая знание современных научных достижений в данной области. Важной составляющей является методическая подготовка: способность адаптировать учебный материал под разный уровень учащихся, а также разрабатывать эффективные контрольно-измерительные материалы. Кроме того, педагог должен уметь выстраивать межпредметные связи, показывая взаимосвязь своей дисциплины с другими науками и сферами знаний для формирования у обучающихся целостной картины мира.

Компетенции педагога не являются статичными – их развитие проходит несколько этапов:

- репродуктивный (воспроизведение готовых схем деятельности);
- адаптивный (гибкое применение знаний в изменяющихся условиях);
- творческий (создание авторских педагогических технологий).

В качестве методов исследования были использованы такие теоретические методы как анализ, синтез, индукция, дедукция, контент-анализ, сопоставительный анализ и моделирование.

Таким образом, структура педагогических компетенций отражает комплекс требований к современному педагогу, где сочетание универсальных, профессиональных и предметных навыков обеспечивает готовность к работе в поликультурной, цифровой образовательной среде.

Предлагаемая многоуровневая модель развития компетенций включает три уровня (рисунок 1).

Ниже представлена иерархия уровней развития профессиональных компетенций будущего специалиста в процессе реализации системно-деятельностного подхода в Ядре педагогического образования в рамках описываемой интегративной модели.



Рис. 1. Иерархия уровней формирования компетенций: составлен авторами.

Fig. 1. Hierarchy of levels of competence formation: compiled by the authors.

Для успешного внедрения предложенной модели развития компетенций будущих педагогов необходимо создать комплекс организационно-педагогических условий, включающий три ключевых механизма:

1. Интеграция учебных дисциплин.
2. Активные методы обучения.
3. Система диагностики компетенций.

Из опыта работы в Елецком государственном университете им. И.А. Бунина реализация междисциплинарного подхода может осуществляться через:

- разработку сквозных модулей, объединяющих содержание разных предметных областей (например, курс «Цифровая дидактика физико-математического образования»)
- проектирование интегрированных занятий, демонстрирующих взаимосвязь педагогики, психологии и предметных методик
- внедрение системы межкафедрального взаимодействия для согласования учебных программ

Особое внимание уделяется созданию практико-ориентированных кейсов, требующих применения знаний из разных дисциплин.

Современный образовательный процесс строится на использовании:

- геймификации – внедрение элементов игрофикации (балльные системы, квесты, соревновательные элементы) для повышения мотивации;
- имитационного моделирования – проведение уроков-симуляций с последующим видеоанализом;
- организации взаимного обучения через систему наставничества;
- проектной деятельности – выполнение комплексных учебно-исследовательских работ прикладного характера.

Перечисленные методы позволяют перейти от пассивного усвоения знаний к активной практике.

Оценка уровня сформированности компетенций может включать электронное портфолио (сбор и систематизация цифровых свидетельств достижений), ситуационные оценочные процедуры (решение профессиональных кейсов в смоделированных условиях), цифровые трекеры (использование специализированных платформ для мониторинга прогресса), демонстрационные экзамены. Диагностика должна носить многоуровневый и непрерывный характер.

Выводы

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке научно обоснованной интегрированной модели развития профессиональных компетенций будущих педагогов, основанной на системно-деятельностном подходе. Модель включает трехуровневую структуру компетенций (репродуктивный, адаптивный, творческий уровни); механизмы междисциплинарной интеграции; комплекс диагностических процедур. Ключевые преимущества предложенной модели: обеспечение преемственности между

теоретической подготовкой и практической деятельностью; учет современных требований (цифровизация, инклюзивное образование); возможность адаптации к различным педагогическим специальностям. Результаты исследования вносят вклад в совершенствование системы педагогического образования и могут быть использованы при модернизации ФГОС ВО.

Список источников

1. Александрова Л.Н., Таров Д.А., Черноусова Н.В. Формирование готовности будущего учителя к профессиональной деятельности в цифровой среде средствами кейс-технологий (на примере подготовки специалистов по физической культуре) // Теория и практика физической культуры. 2025. № 6. С. 15 – 17.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 3. С. 8 – 15.
3. Гильманшина С.И. Формирование профессионального мышления будущих учителей на основе компетентностного подхода: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: специальность 13.00.01. 2008. 456 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34 – 42.
5. Кувырталова М.А., Пономарева Т.М., Савельева Н.В. Формирование профессионально-образовательной траектории у обучающихся педагогических классов в контексте отечественных традиций и инновационных подходов к подготовке педагогических кадров // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 4. 108 с. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31957> (дата обращения: 05.05.2025). DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.31957>.
6. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. О направлении методических рекомендаций по подготовке педагогических кадров: письмо Минобрнауки России от 15.11.2023 № МН-5/203212 // Контур.Норматив. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=8&documentId=469410> (дата обращения: 15.09.2025).
7. Савич Е.И., Тарасова О.А. Системно-деятельностный подход в обучении – основа ФГОС общего образования // Педагогика, психология в условиях непрерывности образования: сборник статей Международной научно-практической конференции (Самара, 01 марта 2020 года). Самара: Аэтерна, 2020. С. 126 – 128.
8. Тихонов Е.В., Тихонова О.С. Реализация системно-деятельностного подхода в системе образования // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2020. № 3. С. 34 – 38.
9. Холодная М.А. Субъектно-деятельностный подход vs системно-деятельностный подход: о концептуальных основах российского школьного образования // Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований: материалы Всероссийской научной конференции (Москва, 12–14 октября 2023 года). Москва: Институт психологии РАН, 2023. С. 994 – 999.
10. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. Москва: Издательство МГУ, 2003. 416 с.
11. Черепова А.О. Актуальность интегративного способа мышления в современной системе высшей школы // «Забота о себе» как образовательная практика современного классического университета: сборник статей и материалов международной научной конференции (Томск, 24–25 ноября 2017 года) / отв. ред. Г.И. Петрова. Томск: Издательство Томского университета, 2018. С. 188 – 196.
12. Eraut M. Developing Professional Knowledge and Competence. London: RoutledgeFalmer, 1994. 240 p.
13. Moore D.M. Competency-Based Education: A New Model for Higher Education. New York: Routledge, 2014. 210 p.
14. Young R.A. The Role of Competence in the Learning Process. Journal of Educational Psychology, 2000. Vol. 92. No. 4. P. 687 – 695.

References

1. Aleksandrova L.N., Tarov D.A., Chernousova N.V. Forming the Readiness of Future Teachers for Professional Activity in the Digital Environment Using Case Studies (Based on the Training of Physical Education Specialists). Theory and Practice of Physical Education. 2025. No. 6. P. 15 – 17.
2. Bolotov V.A., Serikov V.V. Competency-Based Model: From Idea to Educational Program. Pedagogy. 2003. No. 3. P. 8 – 15.
3. Gilmanshina S.I. Forming the Professional Thinking of Future Teachers Based on the Competency-Based Approach: Dissertation for the Degree of Doctor of Pedagogical Sciences: Specialty 13.00.01. 2008. 456 p.

4. Zimnyaya I.A. Key competencies – a new paradigm of educational outcomes. Higher education today. 2003. No. 5. P. 34 – 42.
5. Kuvyrtaeva M.A., Ponomareva T.M., Savelyeva N.V. Formation of the professional and educational trajectory of students in pedagogical classes in the context of domestic traditions and innovative approaches to the training of teaching staff. Modern problems of science and education. 2022. No. 4. 108 p. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31957> (accessed: 05.05.2025). DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.31957>.
6. Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. On the direction of methodological recommendations for the training of teaching staff: letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated November 15, 2023, No. MN-5/203212. Kontur.Normative. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=8&documentId=469410> (accessed: 15.09.2025).
7. Savich E.I., Tarasova O.A. A system-activity approach to teaching is the basis of the Federal State Educational Standard for General Education. Pedagogy, Psychology in the Context of Continuous Education: Collection of articles from the International Scientific and Practical Conference (Samara, March 1, 2020). Samara: Aeterna, 2020. P. 126 – 128.
8. Tikhonov E.V., Tikhonova O.S. Implementation of the System-Activity Approach in the Education System. Conference of the ASOU: Collection of Scientific Papers and Materials of Scientific and Practical Conferences. 2020. No. 3. P. 34 – 38.
9. Kholodnaya M.A. Subject-Activity Approach vs. System-Activity Approach: On the Conceptual Foundations of Russian School Education. Man, Subject, Personality: Prospects of Psychological Research: Proceedings of the All-Russian Scientific Conference (Moscow, October 12–14, 2023). Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 2023. P. 994 – 999.
10. Khutorskoy A.V. Didactic Heuristics: Theory and Technology of Creative Learning. Moscow: Moscow State University Publishing House, 2003. 416 p.
11. Cherepova A.O. The Relevance of an Integrative Way of Thinking in the Modern System of Higher Education. “Self-Care” as an Educational Practice of a Modern Classical University: Collection of Articles and Materials of the International Scientific Conference (Tomsk, November 24–25, 2017). Ed. G.I. Petrov. Tomsk: Tomsk University Publishing House, 2018. P. 188 – 196.
12. Eraut M. Developing Professional Knowledge and Competence. London: Routledge Falmer, 1994. 240 p.
13. Moore D.M. Competency-Based Education: A New Model for Higher Education. New York: Routledge, 2014. 210 p.
14. Young R.A. The Role of Competence in the Learning Process. Journal of Educational Psychology, 2000. Vol. 92. No. 4. P. 687 – 695.

Информация об авторах

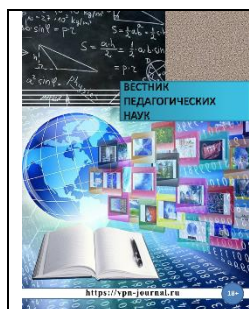
Александрова Л.Н., кандидат педагогических наук, доцент, доцент, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», alexandrovaludmila@rambler.ru

Жук Л.В., кандидат педагогических наук, доцент, доцент, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», krasnikovalarisa@yandex.ru

Таров Д.А., кандидат педагогических наук, доцент, доцент, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», tarov_rabota@rambler.ru

Черноусова Н.В., кандидат педагогических наук, доцент, доцент, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», chernousovi@mail.ru

© Александрова Л.Н., Жук Л.В., Таров Д.А., Черноусова Н.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 37.032

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-184-190

¹ Юрков И.А.

¹ Московский городской педагогический университет

К проблеме определения факторов влияния на профессиональное самоопределение старшекласников медиаклассов

Аннотация: цель исследования состоит в выявлении факторов, влияющих на профессиональное самоопределение старшекласников медиаклассов. На основе анализа и синтеза отечественной и зарубежной научно-исследовательской литературы был составлен комплекс субъективных и объективных факторов. Эмпирическую основу исследования составили данные онлайн-опроса, проведенного среди 957 старшекласников предпрофессиональных медиаклассов города Москвы. Полученные результаты показали, что при выраженном интересе к медиадеятельности и наличии начального опыта создания медиаконтента большинство старшекласников демонстрирует недостаточный уровень информированности о содержании профильного обучения и частичное знание о медиапрофессиях. Выбор профиля в ряде случаев определяется внешними обстоятельствами. Зафиксирован дефицит индивидуальной профориентационной поддержки и отсутствие системной профориентационной работы, направленной на выбор профиля обучения. Ключевые выводы исследования заключаются в выявлении несогласованности условий, необходимых для осознанного профессионального самоопределения, и в обосновании необходимости разработки педагогической модели сопровождения, обеспечивающей комплексную поддержку профессионального самоопределения старшекласников в условиях медиакласса.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, факторы профессионального самоопределения, профориентация, медиакласс, старшекласники

Для цитирования: Юрков И.А. К проблеме определения факторов влияния на профессиональное самоопределение старшекласников медиаклассов // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 184 – 190. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-184-190

Поступила в редакцию: 10 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 10 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Yurkov I.A.

¹ Moscow City Pedagogical University

On the problem of determining the factors influencing the professional self-determination of high school students in media classes

Abstract: the purpose of the study is to identify the factors influencing the professional self-determination of high school students in media classes. Based on the analysis and synthesis of Russian and foreign scientific research literature, a set of subjective and objective factors was compiled. The empirical basis of the study was based on data from an online survey conducted among 957 high school students from pre-professional media classes in Moscow. The results showed that with a pronounced interest in media activities and initial experience in creating media content, highest school students demonstrate insufficient awareness of the content of specialized education and partial knowledge of media professions. In some cases, the choice of a profile is determined by external circumstances. There is a shortage of individual career guidance support and a lack of systematic career guidance aimed at choosing a training profile. The key conclusions of the study are to identify inconsistencies in

the conditions necessary for conscious professional self-determination, and to substantiate the need to develop a pedagogical support model that provides comprehensive support for professional self-determination of high school students in a media classroom.

Keywords: professional self-determination, factors of professional self-determination, career guidance, media class, high school students

For citation: Yurkov I.A. On the problem of determining the factors influencing the professional self-determination of high school students in media classes. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 184 – 190. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-184-190

The article was submitted: December 10, 2025; Accepted after reviewing: January 10, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Актуальность исследования определяется общественным и государственным запросом на результативную систему профориентации школьников. Исследователи разных стран, футурологи, а также результаты масштабных форсайт-сессий утверждают, что настоящее время именуется как «эпоха неопределённости», которая диктует новые требования к обществу, экономике, образованию и личности. Ведущими характеристиками современной эпохи неопределённости становятся непредсказуемость и высокая частота изменений, стирание причинно-следственных связей, многообразие вариаций развития, двусмысленность [7]. Данные особенности эпохи пронизывают все сферы общества, и в первую очередь экономику труда. По данным Фонда общественного мнения от 2024 года процент тех, кто сменил свою профессиональную деятельность, увеличился по сравнению с 2011 годом [5]. В настоящее время опрометчиво ожидать, что человек будет способен работать в одной профессиональной роли всю трудовую жизнь. В этой связи остро обозначается проблема профессионального самоопределения выпускников школ. Выпускники поколения Z остро ощущают потребность в развитии профессиональных компетенций [14]. По опросу ВЦИОМ 2025 года «россияне оказались единодушны в том, что профориентационная работа в школах и дошкольных учреждениях нужна (86%). В том числе 70% высказываются за ее начало в шестом классе и позже [13].

Государство на сегодняшний день активно решает данную проблему. Минпросвещения России разработало и внедрило с 1 сентября 2023 г. во всех школах Российской Федерации единую модель профориентационной деятельности (профминимум). Целевой аудиторией являются обучающиеся 6–11-х классов, включая детей с ОВЗ и инвалидностью [11]. В рамках этого проекта были также запущены предпрофессиональные классы (инженерные, медицинские, космические, IT, педагогические, предпринимательские, ориентированные на востребованные профессии на рынке труда), призванные обеспечить организационно-педагогические и методические условия профессионального самоопределения старшеклассников.

Профессиональное самоопределение становилось предметом изучения многих исследователей в разное время (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Э.Ф. Зеер, И.С. Сергеев, Н.Ф. Родичев, Г.В. Резапкина). С учетом критической оценки существующих трактовок мы определяем профессиональное самоопределение как «динамический процесс, в котором человек выступает субъектом, формирующим не только профессиональные навыки и компетенции, но и внутренние ориентации, позволяющие ему уверенно выбирать направление, в соответствии с интересами и ценностями, а также адаптироваться к изменяющимся условиям труда и социальной среды» [16, с. 16]. Такой подход позволяет учитывать взаимосвязь субъективных и объективных факторов, а также необходимость педагогического сопровождения, обеспечивающего развитие субъектного отношения к проблеме выбора будущей профессиональной траектории как личного проекта.

Проблема настоящего исследования заключается в недостаточности эмпирического материала исследований факторов профессионального самоопределения старшеклассников предпрофессиональных медиаклассов. Цель статьи – установить факторы, оказывающие влияния на профессиональное самоопределение старшеклассников медиаклассов, как на этапе определения профиля обучения, так и в процессе предпрофессионального образования в школе. Научная значимость исследования состоит в обозначении двух классов факторов, влияющих на профессиональное самоопределение старшеклассников медиаклассов; первый класс составляют факторы, раскрывающие причины поступления в предпрофессиональный медиакласс, второй класс факторов раскрывает условия, которые влияют в период обучения в медиаклассе на профессиональное самоопределение.

Материалы и методы исследований

В качестве методологической базы исследования использовался анализ и синтез научно-исследовательской отечественной и зарубежной литературы по вопросу факторов влияния на профессиональное самоопределение старшеклассников, педагогическое наблюдение, онлайн-анкетирование, обобщение и интерпретация полученных результатов.

Результаты и обсуждения

Проблема профессионального самоопределения старшеклассников традиционно рассматривается в отечественной психолого-педагогической науке как многофакторный процесс. Ряд исследований показывает, что лишь половина старшеклассников осуществляет выбор будущей профессии, ориентируясь на собственные интересы и способности, тогда как остальным обучающимся не хватает информации, опыта профессиональных проб и педагогической поддержки, необходимых для осознанного выбора [1].

Одной из наиболее известных теоретических моделей профессионального самоопределения является «восьмиугольник основных факторов выбора профессии» Е.А. Климова, включающий учет своих склонностей; способностей внешних и внутренних возможностей; престижности выбираемой профессии; информированности о ней; позиции родителей; позиции одноклассников, друзей и сверстников; потребности производства; наличие личной профессиональной перспективы [9]. Эта модель отражает многомерность процесса профессионального выбора. Существенный вклад в изучение уровней профессионального самоопределения внесли В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.В. Зачесова, П.Н. Новиков, Н.С. Пряхников, Г.В. Резапкина и Н.Ф. Родичев, выделившие три уровня самоопределения обучающегося: пассивный уровень взаимодействия, уровень самостоятельности и осмысленности [2, с. 22]. Эти уровни позволяют оценивать степень включенности старшеклассника в процесс планирования будущего.

В научной литературе факторы профессионального самоопределения традиционно объединяются в две крупные группы – субъективные и объективные. Исследования Л.Ю. Боликовой и В.О. Суворовой показывают, что старшеклассники нередко ориентируются преимущественно на внешние параметры выбора – престиж, уровень дохода, популярность профессии, что приводит к несбалансированным профессиональным решениям и дефициту кадров в ряде сфер [3].

В научных работах также обозначены типичные причины ошибочного выбора профессии, среди которых: недостаточная информированность о современном мире профессий, давление родителей или сверстников, отсутствие собственного мнения, дефицит времени на принятие решения и слабая координация между социальными институтами, ответственными за профориентационную работу [8]. С.Н. Казначеева, Н.В. Быстрова, Е.А. Уракова указывают, что в основе ошибочных решений нередко лежит ориентация на престижность и популярность профессии, что свидетельствует о слабой сформированности навыков профессионального самоопределения и в дальнейшем приводит к неудовлетворенности выбранной профессией [4].

Современные исследования фиксируют влияние цифровой среды на формирование профессиональных намерений молодежи. Информация, транслируемая в социальных сетях, зачастую формирует искаженные представления о содержании труда, акцентируя внимание на материальном благополучии и внешних показателях успеха, что в свою очередь, оказывает влияние на формирование представлений современного старшеклассника об успешном человеке и в конечном счете влияет на критерии профессионального выбора старшеклассников [6]. С.В. Мильситова в своих исследованиях изучала профессиональные намерения обучающихся 8–11-х классов и приходит к выводу, что выбор профессионального пути осуществляется на основе впечатлений, полученных из средств массовой информации (книги, телепередачи, фильмы), а также информации, поступающей от окружающих [10].

Мотивационные основания профессионального выбора подробно исследовали А.И. Зеличенко и А.Г. Шмелев, которые выделяют внутренние и внешние факторы мотивации: от давления и инерции до стремления к профессиональной самореализации и соответствия условий труда личным ожиданиям [15, с. 35]. Е.М. Павлютенков систематизирует мотивацию в девятимодульную структуру, включающую социальные, моральные, познавательные, творческие, материальные и утилитарные мотивы [12].

В совокупности исследователи сходятся в том, что на профессиональный выбор старшеклассников значимо влияют такие параметры, как соответствие профессии интересам и способностям обучающегося, ее престиж, уровень оплаты труда и востребованность на рынке. При этом недостаточный уровень информированности и воздействия внешней среды приводит к тому, что процесс профессионального самоопределения происходит не всегда осознанно и требует целенаправленной педагогической поддержки.

Анализ зарубежных исследований позволяет установить ряд объективных и субъективных факторов, оказывающих влияние на профессиональное самоопределение старшеклассников.

Среди значимых объективных факторов профессионального самоопределения старшеклассников международные исследования подчёркивают качество и доступность школьного карьерного сопровождения. Согласно данным OECD, эффективные практики профориентации способствуют развитию у обучающихся карьерно-ориентированных умений, повышению уровня самосознания и самооценки, что обеспечивает более обоснованные профессиональные выборы [23, с. 78-82]. Другим значимым фактором в профессиональном самоопределении становится роль родителей, это подтверждают исследования на материалах различных стран – Турции [19], Италии [20], США [26], Кореи [22] и др. Результаты показывают, что родительская поддержка может носить двойственный характер.

Существенными субъективными факторами выступают социально-экономический статус обучающихся, влияющий на доступ к профориентационным ресурсам, академическая успеваемость – обучающиеся с высокими учебными результатами активнее используют доступные источники информации, тогда как менее успешные учащиеся проявляют меньшую инициативу. [23, с. 78-81]. Отдельное внимание в зарубежных исследованиях уделяется гендерным стереотипам [17, 18]. Мужчины чаще выбирают профессии, обещающие карьерный рост, доход и власть, в то время как женщины отдают предпочтение таким факторам, как межличностные отношения, принадлежность к сообществу и альтруизм [24]. Эти ожидания и выборы закрепляются в подростковом возрасте: мальчики чаще выбирают технические профили, девочки – гуманитарные [21].

На основании проведенного анализа литературы мы можем сформировать комплекс факторов, оказывающих влияние на профессиональное самоопределение старшеклассников медиаклассов.

К субъективным факторам относятся: личные интересы и увлечения, способности и умения, информированность, внутренняя мотивация и стремление, медицинские ограничения, академическая успеваемость, гендерные стереотипы. Объективные факторы представляют собой следующий набор: влияние социального окружения, престижность профессии, профориентационная среда школы.

Анализ данных онлайн-опроса 957 старшеклассников медиаклассов московских школ, реализующих проект предпрофессионального образования, проведенного в ноябре 2025 года, позволил выявить факторы, влияющие на характер профессионального самоопределения обучающихся. Результаты представлены по основным группам факторов и интерпретированы в соответствии с современными подходами к исследованию профессионального самоопределения старшеклассников.

Интересы и ранний опыт медиадеятельности. Большинство обучающихся (79,8%) сообщают о наличии интересов, связанных с медиадеятельностью до поступления в медиакласс, тогда как 23,3% не связывают свои увлечения с медиа. Однако эти интересы редко осознаются как мотив выбора профиля: обучающиеся не включают «реализацию увлечений» в число причин поступления. Это свидетельствует о низком уровне рефлексивной проработки личных склонностей – важного условия профессионального самоопределения.

Самооценка способностей и умений. Значительная часть респондентов (83%) считает, что обладала способностями к медиадеятельности до обучения в медиаклассе, однако 49% связывают приобретённые навыки в ходе обучения в медиаклассе с будущей профессией.

Информированность о профиле и медиапрофессиях. Только 24% респондентов подробно знакомы с образовательным маршрутом медиакласса; 50% оценивают свою осведомлённость как среднюю. Знания о профессиях медиаиндустрии также остаются частичными (59%). Наличие друзей или знакомых в индустрии (52%) создаёт дополнительные, но нерегулярные источники информации. Старшеклассники плохо ориентируются в типологии медиапрофессий, различиях между образовательными программами, а также в запросах медиарынка. Недостаток информации приводит к тому, что профиль выбирается интуитивно или под влиянием внешних ожиданий.

Мотивация выбора профиля. Выбор медиакласса как профиля обучения во многом определяется внешними факторами: рекомендациями родителей и учителей, желанием остаться в своей школе или ограниченностью альтернатив. Среди профессиональных мотивов преобладают интерес к содержанию труда, высокий доход и стремление к стабильности. Такая структура мотивации отражает сочетание ценностно-познавательных и утилитарно-прагматических оснований и соответствует данным о двойственной природе мотивации школьников.

Влияние семьи и социального окружения. Родители остаются значимым источником поддержки: 54% обучающихся регулярно обсуждают с ними профессиональное будущее, 36,9% – периодически. Респонденты также отмечают, что родители предоставляют свободу (40%) или советуют, но не настаивают на выборе профессии (29%) и только 21,8% имеют родственников в медиа, что исключает фактор профессиональной династии.

Факторы ограничений. Медицинские противопоказания и гендерные установки не оказывают существенного влияния: 89% не видят физиологических ограничений для будущей профессии, 91% не воспринимают медиапрофессии как гендерно маркированные. Это согласуется с глобальным трендом на снижение гендерной дифференциации профессионального выбора.

Профориентационная среда школы. Отсутствие системной медиаобразовательной подготовки остаётся ключевой проблемой:

- 61,4% обучающихся не участвовали в медиаконкурсах по поступления в медиакласс;
- 46% не посещали дополнительные кружки или школьные медиастудии;
- 83,9% не получали индивидуальной консультации по самоопределению до выбора профиля обучения;
- среди старшеклассников ощущается нехватка стажировок на предприятиях на осознанного самоопределения.

Это указывает на несформированность школьной профориентационной среды, что ограничивает возможности для осмысленного выбора профессии.

Престижность медиапрофессий. 71% опрошенных считают профессии медиаиндустрии частично престижными, 10% – полностью. К характеристикам престижности респонденты относят: высокую зарплату и социальные гарантии, социальный статус, востребованность. Однако низкий уровень информированности позволяет предположить, что представления о престижности формируются преимущественно на основе медийных образов, а не на знании реального содержания труда.

Полученные данные демонстрируют структурный дисбаланс факторов профессионального самоопределения: наличие интересов и собственных способностей к медиадеятельности не компенсирует недостатка информированности, отсутствия целостной профориентационной системы, направленной на осознанный выбор предпрофессионального класса и ограниченности взаимодействия с реальной практикой в медиаиндустрии в период обучения. Результаты подтверждают выводы отечественных и зарубежных исследователей о том, что успешное самоопределение требует сочетания осознанных интересов, знаний о мире профессий и индивидуализированного педагогического сопровождения.

Выводы

Выявленные противоречия указывают на необходимость разработки педагогической модели сопровождения старшеклассников медиаклассов, обеспечивающей интеграцию когнитивного, мотивационного и деятельностного компонентов профессионального самоопределения и создающей условия для освоения реальных профессиональных ролей медиаиндустрии.

Список источников

1. Арбузова А. Как современные школьники выбирают себе профессии // РБК Тренды. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/62876ace9a79474c09ba6367> (дата обращения: 05.11.2024).
2. Блинов В.И., Сергеев И.С. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования // Москва: Перо. 2014. 38 с.
3. Боликова Л.Ю., Суворова В.О. Влияние ценностных ориентаций на формирование профессионального самоопределения старшеклассников // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2009. № 1. С. 101 – 108.
4. Быстрова Н.В., Уракова Е.А., Коротеева О.Д. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 47 – 50.
5. Выбор работы и профессии // Фонд «Общественное мнение». URL: https://fom.ru/Rabotaidom/15097/?utm_source=telegram&utm_medium=fom (дата обращения: 11.11.2025).
6. Гришина А.В., Абакумова И.В., Данченко И.В. Интернет-блоги как фактор инициации выбора профессии российскими школьниками // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 6. 106 с.
7. ДЕ Ш.О. Неопределенность как характеристика современного мира: управленческий аспект // UNIVERSUM. 2022. № 6. С. 17 – 27.
8. Иванова Н.Г. Васильева Д.А., Быковский А.А., Татлок А.А. Профессиональное самоопределение, ошибки и их последствия // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 5 (171). С. 137 – 139.
9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия. 2004. 304 с.

10. Мильситова С.В. Проблема подготовки старших школьников к выбору профессии в условиях профильного обучения // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. 2011. № 1. С. 97 – 101.
11. Минпросвещение России. Официальный сайт // URL: https://edu.gov.ru/career_guidance (дата обращения: 11.11.2025).
12. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии // К.: Школа. 1994. 34 с.
13. Профориентация: хорошо, но мало! // ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/proforientaciya-khorosho-po-malo> (дата обращения: 11.11.2025).
14. Учат в школе: вчера и сегодня // ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/uchat-v-shkole-vchera-i-segodnja> (дата обращения: 11.11.2025).
15. Шмелев А.Г., Зеличенко А.И. К вопросу о классификации мотивационных факторов трудовой деятельности и профессионального выбора // Вестник Московского университета. 1987. № 4. С. 33 – 42.
16. Юрков И.А. Событийная технология как практика профессионального самоопределения старшеклассников в медиаклассе // Теория и практика предпрофессионального образования: материалы 1-й Всероссийской научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 12–13 декабря 2024 года. Москва: Московский городской педагогический университет. 2025. С. 14 – 25.
17. Charlesworth T.E.S., Banaji M.R. Gender in science, technology, engineering, and mathematics: Issues, causes, solutions // The Journal of Neuroscience. 2019. Vol. 39. No. 37. P. 7228 – 7243.
18. Cvencek A.N., Meltzoff C.D., Maddox B.A. Meta-analytic use of balanced identity theory to validate the implicit association test // Personality and Social Psychology Bulletin. 2021. Vol. 47. No. 2. P. 185 – 200.
19. Duru H., Soner O., Sinan F.N. The Predictors of Career Decision-Making Difficulties Among High School Students: Career Decision Self-Efficacy and Personal Traits -Turkey Case // Educational Sciences Theory & Practice 21. 2021. No. 1. P. 33 – 42.
20. Ginevra M.C., Nota L., Ferrari L. Parental support in adolescents' career development: parents' and children's perceptions // Career Development Quarterly. 2015. Vol. 63. No. 1. P. 2 – 15.
21. Lazarides R., Lauermann F. Gendered paths into STEM-related and language-related careers: Girls' and boys' motivational beliefs and career plans in math and language arts // Frontiers in Psychology. 2019. T. 10. 1243 c. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01243>.
22. Lim S.A., You S. Long-term effect of parents' support on adolescents' career maturity // Journal of Career Development. 2019. Vol. 46. No. 1. P. 48 – 61.
23. OECD. Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training // OECD. Paris: OECD Publishing. 2010. 216 p.
24. Quadlin N. From major preferences to major choices: Gender and logics of major choice // Sociology of Education. 2020. Vol. 93. No. 2. P. 91 – 109.
25. Solberg V.S., Howard K.A., Blustein D.L., Close W. Career development in the schools: connecting school-to-work-to-life // The Counseling Psychologist. 2002. Vol. 30. No 5. P. 705 – 725.
26. Turner S.L., Lapan R.T. Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development // The Career Development Quarterly. 2002. Vol. 51. No. 1. P. 44 – 55.

References

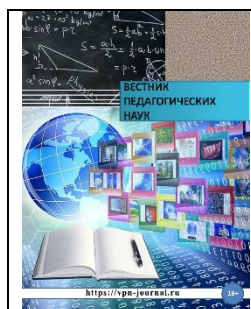
1. Arbuzova A. How Modern Schoolchildren Choose Their Professions. RBC Trends. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/62876ace9a79474c09ba6367> (accessed: 05.11.2024).
2. Blinov V.I., Sergeev I.S. The Concept of Organizational and Pedagogical Support for Students' Professional Self-Determination in the Context of Continuous Education. Moscow: Pero. 2014. 38 p.
3. Bolikova L.Yu., Suvorova V.O. The Influence of Value Orientations on the Formation of Professional Self-Determination of High School Students. News of Higher Education Institutions. Volga Region. Humanities. 2009. No. 1. P. 101 – 108.
4. Bystrova N.V., Urakova E.A., Koroteeva O.D. Psychological Well-Being of Schoolchildren in the Modern Education System. Problems of Modern Pedagogical Education. 2019. No. 63-1. P. 47 – 50.
5. Choosing a Job and Profession. Public Opinion Foundation. URL: https://fom.ru/Rabotaidom/15097/?utm_source=telegram&utm_medium=fom (accessed: 11.11.2025).
6. Grishina A.V., Abakumova I.V., Danchenko I.V. Internet Blogs as a Factor in Initiating the Choice of Profession by Russian Schoolchildren. World of Science. Pedagogy and Psychology. 2019. Vol. 7. No. 6. 106 p.
7. DE SH.O. Uncertainty as a Characteristic of the Modern World: Management Aspect. UNIVERSUM. 2022. No. 6. P. 17 – 27.

8. Ivanova N.G., Vasilyeva D.A., Bykovsky A.A., Tatlok A.A. Professional Self-Determination, Mistakes, and Their Consequences. *Scientific Notes of P. F. Lesgaft University*. 2019. No. 5 (171). P. 137 – 139.
9. Klimov E.A. *Psychology of Professional Self-Determination*. Moscow: Academy. 2004. 304 p.
10. Mil'sitova S.V. The Problem of Preparing Senior Schoolchildren for Profession Choice in the Context of Profiled Education. *Bulletin of the Buryat State University. Philosophy*. 2011. No. 1. P. 97 – 101.
11. Ministry of Education of the Russian Federation. Official Website. URL: https://edu.gov.ru/career_guidance (accessed: 11.11.2025).
12. Pavlyutenkov E.M. *Formation of Profession Choice Motives*. K.: Shkola. 1994. 34 p.
13. Career Guidance: Good, but Not Enough! VTsIOM. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/proforientaciya-khorosho-no-malo> (accessed: 11.11.2025).
14. They Teach at School: Yesterday and Today. VTsIOM. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/uchat-v-shkole-vchera-i-segodnja> (accessed: 11.11.2025).
15. Shmelev A.G., Zelichenko A.I. On the Classification of Motivational Factors of Labor Activity and Professional Choice. *Bulletin of Moscow University*. 1987. No. 4. P. 33 – 42.
16. Yurkov I.A. Event Technology as a Practice of Professional Self-Determination of Senior School Students in the Media Class. *Theory and Practice of Pre-Professional Education: Proceedings of the 1st All-Russian Scientific and Practical Conference*. In 2 parts, Moscow, December 12–13, 2024. Moscow: Moscow City Pedagogical University. 2025. P. 14 – 25.
17. Charlesworth T.E.S., Banaji M.R. Gender in science, technology, engineering, and mathematics: Issues, causes, solutions. *The Journal of Neuroscience*. 2019. Vol. 39. No. 37. P. 7228 – 7243.
18. Cvencek A.N., Meltzoff C.D., Maddox B.A. Meta-analytic use of balanced identity theory to validate the implicit association test. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2021. Vol. 47. No. 2. P. 185 – 200.
19. Duru H., Soner O., Sinan F.N. The Predictors of Career Decision-Making Difficulties Among High School Students: Career Decision Self-Efficacy and Personal Traits -Turkey Case. *Educational Sciences Theory & Practice* 21. 2021. No. 1. P. 33 – 42.
20. Ginevra M.C., Nota L., Ferrari L. Parental support in adolescents' career development: parents' and children's perceptions. *Career Development Quarterly*. 2015. Vol. 63. No. 1. P. 2 – 15.
21. Lazarides R., Lauermaun F. Gendered paths into STEM-related and language-related careers: Girls' and boys' motivational beliefs and career plans in mathematics and language arts. *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. 1243 p. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01243>.
22. Lim S.A., You S. Long-term effect of parents' support on adolescents' career maturity. *Journal of Career Development*. 2019. Vol. 46. No. 1. P. 48 – 61.
23. OECD. *Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training*. OECD. Paris: OECD Publishing. 2010. 216 p.
24. Quadlin N. From major preferences to major choices: Gender and logics of major choice. *Sociology of Education*. 2020. Vol. 93. No. 2. P. 91 – 109.
25. Solberg V.S., Howard K.A., Blustein D.L., Close W. Career development in the schools: connecting school-to-work-to-life. *The Counseling Psychologist*. 2002. Vol. 30. No. 5. P. 705 – 725.
26. Turner S.L., Lapan R.T. Career self-efficacy and perceptions of parental support in adolescent career development. *The Career Development Quarterly*. 2002. Vol. 51. No. 1. P. 44 – 55.

Информация об авторах

Юрков И.А., методист ИРПО МГПУ ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет, РФ, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, Ivanyourkov2000@gmail.com

© Юрков И.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (педагогические науки)

УДК 371.31

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-191-196

¹ Барашкина С.Б., ¹ Маракаева Е.С.
¹ Пензенский государственный университет

Определение условий предпрофильной подготовки обучающихся начальной школы

Аннотация: актуальность проблемы определения условий предпрофильной подготовки младших школьников определяется необходимостью учета всех важных факторов, которые могут повлиять на выбор будущей профессии и рода деятельности обучающегося начальной школы [9]. Зачастую в рамках образовательных организаций мероприятия, посвященные ранней профориентации школьников, направлены только на детей. Конечно, это является неотъемлемой частью данного вида педагогического труда, но этого недостаточно для эффективного и продуктивного выбора профессии младшим школьником [8]. В ходе исследования было выявлено, что одним из важных условий предпрофильной подготовки является взаимодействие с родителями учеников начальной школы. Так как в период обучения на первой ступени школьного образования обучающиеся тесно связаны с родителями, зависят от их мнения, открыты к сотрудничеству, то грамотное взаимодействие трех сторон образовательного процесса: педагог, обучающийся, родитель – может способствовать качественному и активному выбору будущего вида трудовой деятельности младшим школьником [10]. В статье освещены результаты диагностической работы, проведенной с родителями обучающихся начальной школы. Целью данного исследования является установление уровня готовности родителей по взаимодействию с детьми в рамках осуществления предпрофильной подготовки.

Ключевые слова: профориентация, предпрофильная подготовка, взаимодействие с родителями, педагогическое сообщество, перечень современных профессий

Для цитирования: Барашкина С.Б., Маракаева Е.С. Определение условий предпрофильной подготовки обучающихся начальной школы // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 191 – 196. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-191-196

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Barashkina S.B., ¹ Marakaeva E.S.
¹ Penza State University

Determining the conditions of pre-professional training for primary school students

Abstract: the relevance of determining the conditions of pre-profile training for primary school students is determined by the need to consider all the important factors that may influence the choice of future profession and occupation of primary school students [9]. Often, within educational institutions, activities dedicated to early career guidance for schoolchildren are aimed only at children. While this is an integral part of this type of pedagogical work, it is not sufficient for the effective and productive career choice of primary school students [8]. The study revealed that one of the important conditions of pre-profile training is interaction with the parents of primary school students. Since students are closely connected to their parents during their first years of schooling, dependent on their opinions and open to collaboration, effective interaction between the three parties involved in the educational process—teacher, student, and parent—can facilitate a quality and proactive choice of future career path for primary school students [10]. This article presents the results of a diagnostic study conducted with the parents of primary school

students. The purpose of this study is to determine the level of parental readiness to interact with their children as part of pre-professional preparation.

Keywords: career guidance, pre-professional preparation, interaction with parents, teaching community, list of modern professions

For citation: Barashkina S.B., Marakaeva E.S. Determining the conditions of pre-professional training for primary school students. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 191 – 196. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-191-196

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

В социальном заказе к результатам подготовки обучающихся прослеживается идея о том, что выпускник школы должен заблаговременно определиться с профессией. Важно осуществить этот выбор качественно, а именно трудовая деятельность должна соответствовать физическим умениям, личностным качествам будущего профессионала, а также приносить пользу обществу [4]. Чтобы выполнить этот заказ образовательные организации должны начинать профориентационную работу еще в начальной школе, когда происходит пик процесса самопознания предметов труда, знакомство с миром профессий и овладение базовыми трудовыми навыками.

Для того чтобы предпрофильная подготовка проходила с наибольшей эффективностью, считает необходимым выделение условий, позволяющих ребенку помочь в вопросах самоопределения и познания мира профессий через призму своих личностных качеств и интересов:

1. Диагностика учебных возможностей.
2. Индивидуализация образовательных маршрутов.
3. Использование современных технологий.

Наблюдения за современными детьми показывают, что необходимо включить в данный список еще одно важное условие. Им будет являться взаимодействие с родителями учеников.

Родители, как первые и наиболее значимые учителя и наставники, передают свой жизненный опыт, формируя мировоззрение ребенка и его отношение к окружающему миру [5]. Атмосфера в семье, стиль общения и взаимоотношения между членами семьи оказывают непосредственное влияние на формирование самооценки, умения распознавать свои способности и таланты, а также совершенствование трудовых поручений [7].

Цель исследования: изучение основных аспектов влияния родителей на выбор профессии детьми, определение уровня готовности родителей взаимодействовать со своими детьми в вопросах профориентации, оценка предложенных форм взаимодействия с родителями младших школьников, направленных на общее осведомление о мире современных профессий и повышение уровня готовности по взаимодействию при выборе трудовой деятельности.

В процессе исследования особое внимание уделено взаимосвязи выбора младшими школьниками будущей профессии и влияния родителей на осуществление этого выбора. Проблема исследования определяется неполной готовностью родителей осуществлять эффективное взаимодействие с детьми в период предпрофильной подготовки. Одним из нюансов является незнание взрослых о новых профессиях, которые через некоторое время могут стать ведущими в мире труда [3]. Это обуславливается тем, что перечень профессий корректируется ежегодно. Особое место в исследовании занимает демонстрация значимости проведения диагностики родителей по вопросу их готовности качественно взаимодействовать в рамках предпрофильной подготовки их детей.

Материалы и методы исследований

В ходе проведения исследования использовались теоретические методы – анализ педагогической, учебно-методической литературы, статей исследователей и практиков системы образования, интернет-ресурсы по проблеме исследования, а также практические – мониторинг и анкетирование.

В рамках образовательного процесса взаимодействие учеников и их родителей остается его одной из важных составляющих. Особенно это заметно на ступени получения начального общего образования, ведь именно в этот промежуток времени дети рассматривают родителей как образец для подражания во всех сферах жизнедеятельности, включая профессионально-трудовую.

Использование различных методов исследования в совокупности, широкий спектр материалов по проблеме исследования позволили осуществить комплексный подход к анализу готовности родителей активно и продуктивно взаимодействовать с детьми в период предпрофильной подготовки.

Диагностический метод позволил сделать вывод о том, что не все родители готовы быть надежным помощником своим детям в момент осознанного выбора профессии. Это обуславливается нехваткой знаний, жизненного опыта, психолого-педагогических компетенций.

Вопросом влияния родителей на профессиональный выбор детей занимались такие исследователи, как Е.А. Климов, Е.Ю. Кирсанова и К.А. Смирнов, Т.Д. Зеленкина и Н.Ф. Родичев, О.Ю. Елькина и другие. Ими были рассмотрены факторы успешного взаимодействия, собраны статистические данные, отразившие степень влияния семейного окружения на детский выбор будущей профессии. Учеными отмечено, что родители могут оказывать как позитивное, так и негативное воздействие на детей при осуществлении выбора трудовой специальности [5].

Чтобы взаимодействие школы, родителей и обучающихся по вопросу ранней профориентации стало успешным, необходимо внедрить в данное сотрудничество целый комплекс мероприятий и разнообразных форм работ [6], реализуемый в рамках системно-деятельностного подхода и предполагающих применение выделенных, ранее, условий.

Результаты и обсуждения

По мнению педагогического сообщества, диагностика, как практический метод исследования, является наиболее показательным в вопросе готовности родителей по взаимодействию с детьми в период предпрофильной подготовки. Для более глубокого анализа данной проблемы в анкету были включены вопросы для родителей младших школьников, составляемые по трем модулям, раскрывающие суть каждого компонента сотрудничества [1]:

1. Знаниевый (осведомлен ли родитель о современных профессиях, постоянно появляющихся в развивающемся обществе).

2. Психологический (насколько ознакомлен родитель с личностными качествами, потребностями и интересами своего ребенка, необходимыми для выбора профессии).

3. Педагогический (знаком ли родитель с методами и формами успешного взаимодействия со своим ребенком по осуществлению ранней профориентации за пределами образовательной организации) [6].

Для проведения исследования диагностического характера были выбраны родители обучающихся 3-4 классов МБОУ СОШ города Кузнецк-8. Вопросы в анкете разбиты на три модуля в связи с необходимостью того, чтобы выявить причины неуспешного взаимодействия детей и родителей при выборе будущей профессии. А также это будет способствовать грамотному выбору эффективных форм сотрудничества с родителями и повышения их компетенций по данному вопросу.

Знаниевый модуль анкеты состоял из следующих вопросов:

1. В Вашей семье есть профессиональные династии?

2. Вы выбирали свою профессию, опираясь на опыт своих родителей?

3. При выборе своей профессии Вы обращали внимание на востребованность специальности в тот момент?

4. Знакомы ли вы с профессиями нашей страны, которые появились совсем недавно?

5. Сможете ли Вы назвать профессии, считающиеся в нашем обществе новыми и развивающимися?

В психологический модуль вошли такие вопросы, как:

1. Знаете ли Вы, какой вид труда близок Вашему ребенку?

2. Знакомы ли Вы с личностными качествами ребенка, которые могут стать ведущими для верного выбора профессии?

3. Владеете ли Вы информацией о том, какие профессии нравятся Вашему ребенку?

4. Знаете ли Вы, какой тип темперамента у Вашего ребенка?

5. Ознакомлены ли Вы с кругом интересов Вашего ребенка?

В педагогический модуль были включены вопросы:

1. Посещаете ли Вы с ребенком места трудовой деятельности? (предприятия, производства)

2. Знаком ли Ваш ребенок с Вашими профессиональными атрибутами?

3. Рассказываете ли Вы ребенку о значимости и специфике профессий?

4. Читаете ли Вы книги с ребенком, в которых говорится о профессиях и об их важности?

5. Играете ли Вы дома с ребенком в ролевые игры, связанные с профессиями?

Результаты проведенной диагностики представлены на рисунках 1, 2, 3.

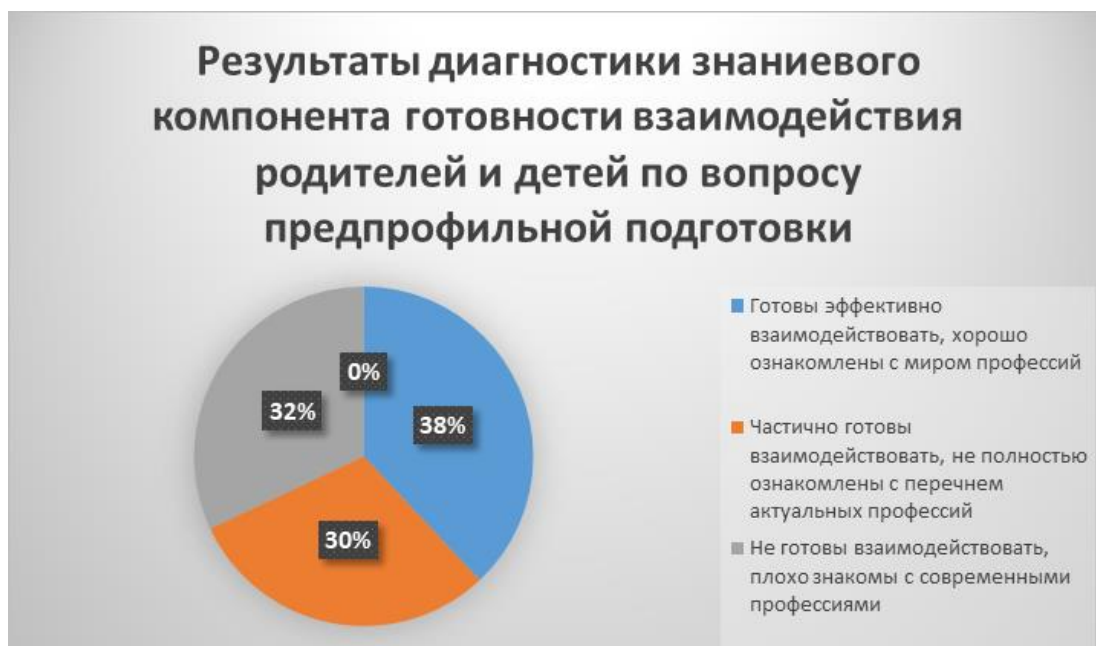


Рис. 1. Результаты диагностики знаниевого компонента готовности взаимодействия родителей и детей по вопросу предпрофильной подготовки.

Fig. 1. Results of diagnostics of the knowledge component of readiness of interaction between parents and children on the issue of pre-profile training.



Рис. 2. Результаты диагностики психологического компонента.

Fig. 2. Results of diagnostics of the psychological component.

В ходе анализа полученных данных установили, что родители обучающихся начальной школы в большинстве частично готовы к эффективному и продуктивному взаимодействию с детьми в период предпрофильной подготовки. Однако такой результат не дает гарантии, что все обучающиеся смогут получить должную поддержку и мотивацию от родителей. Это может привести к неосознанному выбору профессии, неудовлетворению личностных потребностей, разочарованию в будущей трудовой деятельности. Причины неготовности могут быть следующие: отсутствие знаний о современных профессиях и дефицит компетенций в области активной помощи в выборе специальности; незнание психологических основ выбора профессии и педагогических форм взаимодействия с детьми.



Рис. 3. Результаты диагностики педагогического компонента.

Fig. 3. Results of diagnostics of the pedagogical component.

Результаты исследования подтверждают тот факт, что многие родители пытаются помочь своим детям в выборе той или иной профессии, однако эта работа должна быть комплексной и структурированной ввиду того, что, не зная основ предпрофильной подготовки, пытаясь навязать свое мнение, родители могут стать барьером и препятствием в профессиональном выборе их ребенка.

Чтобы этого избежать и достичь эффективности в помощи своим детям, предлагаем следующие формы работы с родителями обучающихся начальной школы, способствующие повышению уровня готовности и усвоению базовых компетенций [2]:

1. Лектории на профориентационную тематику;
2. Тренинги с психологами и педагогами;
3. Встречи с представителями разных видов профессий;
4. Онлайн-консультации по индивидуальным вопросам и проблемам;
5. Создание Интернет-портала с ключевой информацией о ранней профориентации;
6. Разработка информационной странички в сети Интернет;
7. Создание списка актуальной литературы по вопросу предпрофильной подготовки.

Полагаем, что предложенные формы работы с родителями обучающихся младших классов в рамках предпрофильной подготовки будут полезны педагогическому сообществу.

Выводы

Младшие школьники в силу возраста не могут абсолютно самостоятельно принять решение и выбрать профессию будущего. В этом вопросе главным советчиком для них предстает родитель. Однако не все родители ознакомлены с тонкостями и особенностями осуществления данного жизненно важного выбора. Многие хотят, чтобы их дети продолжали династию семьи, кто-то желает, чтобы ребенок осуществил их несбывшуюся мечту, но все это не помогает ребенку сделать правильный и осознанный выбор. Поэтому были разработаны основные формы взаимодействия с родителями, которые, на наш взгляд, могут способствовать эффективному и продуктивному сотрудничеству.

Список источников

1. Барашкина С.Б., Маракаева Е.С. Развитие знаниевого и личностного компонента младших школьников в процессе предпрофильной подготовки. Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки Учредители: ООО "Издательство "Экономическое образование". Москва. 2025. С. 60 – 68.
2. Барашкина С.Б., Хворостухина Е.С. Вариативность форм предпрофильной подготовки как условие ознакомления младших школьников с современными профессиями // Вестник Пензенского государственного университета. 2023. № 4. С. 34 – 39.

3. Барашкина С.Б., Абдразякова А.К. Исследуем мир профессий. Учебно-методическое пособие. Москва. 2025. 185 с.
4. Барашкина С.Б., Левина Т.Н., Никитина В.В. К вопросу о трудовом обучении и воспитании младших школьников в современной школе Начальное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. 2024. № 3. С. 12 – 21.
5. Барашкина С.Б. Воспитание семейных ценностей в современной школе // Психолого-педагогические вопросы современного образования. Чебоксары. 2024. С. 86 – 98.
6. Барашкина С.Б., Кольдина Е.Г. От воспитательного мероприятия к социальному событию. Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 5-1. С. 92 – 99.
7. Барашкина С.Б., Тюпаева А.А. Выбор форм внеурочной работы как условие экологического образования младших школьников // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 07. С. 21 – 26.
8. Березина А.В., Малахова Н.Г., Кукушкина С.С. Дорожная карта: профориентационная работа с детьми и подростками в библиотеке // Школьная библиотека сегодня и завтра. 2021. № 10. С. 14 – 17.
9. Каньшина А.В. Предпрофильная подготовка старших школьников: понятия и основные направления. Молодой ученый. 2024. № 49 (423). С. 64 – 66.
10. Расулова С.Ш. Влияние ценностей в семье на становление и развитие личности ребенка. Молодой ученый. 2022. № 28 (423). С. 64 – 66.

References

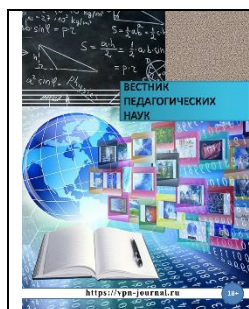
1. Barashkina S.B., Marakaeva E.S. Development of knowledge and personal components of primary school students in the process of pre-profile training. Scientific review. Series 2: Humanities Founders: OOO "Izdatelstvo "Ekonomicheskoe obrazovanie". Moscow. 2025. P. 60 – 68.
2. Barashkina S.B., Khvorostukhina E.S. Variability of Pre-Profile Training Forms as a Condition for Familiarizing Primary School Students with Modern Professions. Bulletin of Penza State University. 2023. No. 4. P. 34 – 39.
3. Barashkina S.B., Abdrazyakova A.K. Exploring the World of Professions. A Textbook-Methodological Manual. Moscow. 2025. 185 p.
4. Barashkina S.B., Levina T.N., Nikitina V.V. On the Issue of Labor Training and Education of Primary School Students in a Modern School. Primary Review. Series 2: Humanities. 2024. No. 3. P. 12 – 21.
5. Barashkina S.B. Fostering Family Values in Modern Schools. Psychological and Pedagogical Issues of Modern Education. Cheboksary. 2024. P. 86 – 98.
6. Barashkina S.B., Koldina E.G. From an Educational Event to a Social Event. Pedagogical Journal. 2023. Vol. 13. No. 5-1. P. 92 – 99.
7. Barashkina S.B., Tyupaeva A.A. The Choice of Extracurricular Activities as a Condition for Environmental Education of Primary School Students. Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2022. No. 7. P. 21 – 26.
8. Berezina A.V., Malakhova N.G., Kukushkina S.S. Roadmap: Career Guidance Work with Children and Adolescents in the Library. School Library Today and Tomorrow. 2021. No. 10. P. 14 – 17.
9. Kanyshina A.V. Pre-profile Training of Senior Schoolchildren: Concepts and Main Directions. Young Scientist. 2024. No. 49 (423). P. 64 – 66.
10. Rasulova S.Sh. The Influence of Family Values on the Formation and Development of a Child's Personality. Young Scientist. 2022. No. 28 (423). P. 64 – 66.

Информация об авторах

Барашкина С.Б., кандидат педагогических наук, доцент, Пензенский государственный университет, estestvoznanie@bk.ru

Маракаева Е.С., Пензенский государственный университет, hworostuhina@mail.ru

© Барашкина С.Б., Маракаева Е.С., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 004:378

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-197-205

¹ Бихатова Э.Т., ¹ Иванчук О.В.

¹ Астраханский государственный медицинский университет

Проблемы подготовки будущих врачей к профессиональной деятельности в условиях цифровизации медицины

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме подготовки будущих врачей к профессиональной деятельности в условиях интенсивной цифровизации медицины. Цель исследования заключается в анализе влияния цифровой трансформации на систему медицинского образования и формировании современной модели выпускника медицинского вуза. Методология включает анализ научной литературы (более 120 источников) и логический анализ причинно-следственных связей. В результате исследования уточнено понятие «цифровизация» как процесса внедрения цифровых технологий для повышения эффективности и качества жизни, представлена классификация этих технологий. Автор доказывает, что цифровая трансформация требует перехода к новой модели выпускника – «модели 4.0», которая объединяет цифровые, управленческие и аналитические компетенции. В работе подробно рассматриваются конкретные технологии, меняющие медицинскую практику: цифровые двойники, искусственный интеллект, большие данные, телемедицина, VR/AR-симуляторы и др. Особое внимание уделяется необходимости интеграции этих технологий в образовательный процесс для формирования готовности будущих врачей к работе в цифровой среде. Делается вывод о необходимости коренного обновления содержания медицинского образования, включения в учебные программы дисциплин, направленных на развитие цифровой грамотности, умения работать с данными и применять современные инструменты диагностики и лечения. Статья представляет интерес для организаторов медицинского образования, преподавателей вузов и исследователей в области цифровизации здравоохранения.

Ключевые слова: цифровизация медицины, медицинское образование, модель выпускника, цифровые компетенции, искусственный интеллект, цифровой двойник, телемедицина, большие данные, VR/AR в медицине

Для цитирования: Бихатова Э.Т., Иванчук О.В. Проблемы подготовки будущих врачей к профессиональной деятельности в условиях цифровизации медицины // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 197 – 205. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-197-205

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Bikhatova E.T., ¹ Ivanchuk O.V.

¹ Astrakhan State Medical University

Problems of training future doctors for professional activity in the context of digitalization of medicine

Abstract: the article is devoted to the urgent problem of preparing future doctors for professional activity in the context of intensive digitalization of medicine. The purpose of the study is to analyze the impact of digital transformation on the medical education system and the formation of a modern graduate model of a medical university. The methodology includes an analysis of scientific literature (more than 120 sources) and a logical analysis of cause-and-effect relationships. As a result of the research, the concept of "digitalization" as a process of introducing digital technologies to improve efficiency and quality of life is clarified, and a classification of these technologies is pre-

sented. The author proves that digital transformation requires a transition to a new graduate model – "model 4.0", which combines digital, managerial and analytical competencies. The paper examines in detail specific technologies that are changing medical practice: digital twins, artificial intelligence, big data, telemedicine, VR/AR simulators, etc. Special attention is paid to the need to integrate these technologies into the educational process in order to form the readiness of future doctors to work in a digital environment. It is concluded that there is a need for a radical renewal of the content of medical education, the inclusion in curricula of disciplines aimed at developing digital literacy, the ability to work with data and apply modern diagnostic and treatment tools. The article is of interest to organizers of medical education, university professors and researchers in the field of healthcare digitalization.

Keywords: digitalization of medicine, medical education, graduate model, digital competencies, artificial intelligence, digital twin, telemedicine, big data, VR/AR in medicine

For citation: Bikhatova E.T., Ivanchuk O.V. Problems of training future doctors for professional activity in the context of digitalization of medicine. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 197 – 205. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-197-205

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

В современном мире человек ежесекундно находится под воздействием цифровых информационных технологий, что ведет к появлению и становлению цифровой культуры, новых форм взаимодействия социума и обмена информацией между людьми. Сегодня цифровые технологии являются «одной из нитей, из которых соткана ткань любой организации, учреждения, производства» [17], считаются активом и инструментом для достижения практически любых самых амбициозных целей. Они могут представлять собой новые для мира инновации, нарушающие существующие процессы и открывающие совершенно новые бизнес-модели [20]. «Цифровизация входит в нашу жизнь с огромной скоростью, что обусловлено, прежде всего, ее возможным оказываемым положительным влиянием» на социально-экономические процессы, на технологический и производственный рост, на повышение качества жизни, на эффективность бизнес-процессов и моделей, на динамику развития всех научных направлений и на образ жизни человека в целом [3].

Несомненно, цифровизация оказывает влияние и на сферу образования, раскрывая новые возможности для человека получить необходимые знания в соответствии с личными запросами, выстраивая собственную стратегию обучения, а также дополняет существующие методики и подходы к обучению. Цифровые образовательные сервисы, образовательные маркет-плейсы и онлайн-платформы (LDS) и системы управления обучением системы (LMS) «трансформируют процесс обучения, позволяя обучающимся получать доступ к курсам, погружая их предметную среду, управляя и отслеживая образовательный прогресс» [2], обеспечивая автоматическую оценку, оперативную обратная связь. Нельзя не согласиться с авторами исследований, что пандемия COVID-19 оказала свое беспрецедентное влияние, принудительно заставив университеты, в том числе и медицинские, изменить образовательную экосистему, внедряя цифровые ресурсы в процесс обучения, смешанные и гибридные классы [11], с акцентом на вовлеченность, удовлетворенность, развитие навыков и карьерные результаты, как ключевые факторы и показатели качества образования. И все же, влияние цифровизации, на наш взгляд, заключается не только во внедрении цифровых технологий в образовательный процесс и обновление методов и технологий обучения, но и в изменении, трансформации модели выпускника университета. В этой связи, возникает ряд логичных вопросов: что понимается под цифровизацией? какие изменения в обществе, социуме, экономике, связанные с процессом цифровизации, констатируются сегодня и прогнозируются в будущем? каковы последствия процесса цифровизации для системы подготовки специалистов, в том числе и врачей? Ответы на данные вопросы и являлись целью нашего исследования.

Материалы и методы исследований

Традиционно, поиск ответа на подобные вопросы осуществляется путем: 1) анализа научно-исследовательской литературы, который вызволил выявить имеющийся опыт, точки зрения исследователей и авторские концепции о влиянии цифровой трансформации на модель будущего врача. Первоначально мы использовали поиск, по ключевым словам, «модель выпускника медицинского вуза», «цифровые компетенции будущего врача», «современная модель врача в условиях цифровизации» и т.п. Затем осу-

пеществили фильтрацию полученных результатов поиска от повторов, выделив работы авторов на английском и русском языках и полнотекстовые работы в открытом доступе, проанализировала более 120 работ; 2) логического анализа для выявления причинно-следственных связей и обобщений.

Результаты и обсуждения

Уровни	Содержание	Примеры
Цифровая инфраструктура как базовая технология	Аппаратное обеспечение компьютера, системное программное обеспечение и проводная/ беспроводная сеть	Суперкомпьютер, ПК, смартфоны, цифровая связь
Цифровая платформа как общая технология	Управление данными, внедрение ИИ, кибербезопасность	Датчики, облачные технологии, Big Data, искусственный интеллект, биометрическая идентификация
Цифровые приложения	Цифровая технология с определённым функционалом	Распределенный реестр/ блокчейн, IoT VR/FH/VR b 3D-моделирование и печать
Цифровой сервис как прикладная технология	Цифровые продукты/услуги для достижения конкретных целей	Телематика, биометрические продукты, интернет-технологии, цифровой контент, умный дом

1. Установлено, что обсуждение вопросов цифровизации берет свое начало с конца 1990-х годов, но к настоящему времени так и не сформировался единый терминологический аппарат, например, в понимании термина «цифровизация». Так, в определениях понятия «цифровизация», сформулированных в исследованиях 2000-2018 гг., цифровизация понимается как «преобразование информации в цифровую форму, которое в дальнейшем приводит к оптимизации издержек, появлению новых перспектив развития» [13]. Позднее данный термин приобретает более глубокий смысл, расширяется диапазон видовых признаков понятия «цифровизация». Например, Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко считают процесс цифровизации «новой эпохой, основанной на больших данных (Big Data) и соответствующих технологиях, не приводящей к деиндивидуализации и способствующей успешной реализации индивидуального подхода в любой сфере деятельности современного человека» [7]. J.M. Leimeister понимает «все общественные изменения и их результаты, возникающие в силу усиления применения цифровых технологий» [18]. Обобщение значительно количества определений понятия «цифровизации», позволило там выделить группы определений, а именно определения, в которых авторами под «цифровизацией» понимается процесс: 1) превращения аналоговых данных в цифровой формат использование цифровых технологий; 2) внедрения цифровых технологий, преобразования, автоматизации бизнес-процессов, науки, социальной сферы с целью повышения эффективности всех сфер деятельности человека; 3) эпоху/период внедрения больших данных и искусственного интеллекта. На наш взгляд, определения первой группы не совсем корректными, так как перевод информации из аналогового формата в цифровой, согласно ГОСТ Р 52292-2004, является оцифровкой. Таким образом, цифровизация - это процесс внедрения цифровых технологий (табл. 1) в различные области жизни и деятельности человека с целью повышения эффективности, оптимизации процессов и улучшения качества жизни.

Однако, нельзя не согласиться с мнением генерального директора Potash Corporation of Saskatchewan Уиллом Дойлом о влиянии цифровизации: «внедрение и использование цифровых сервисов приводят к существенной трансформации мышления человека, от простого гражданина до специалиста в любой сфере деятельности, в связи с чем сегодня мы говорим о цифровой трансформации экономики и общества, социальной сферы и мышления человека» [16]. Очевидно, именно поэтому на 46-м Всемирном экономическом форуме цифровая трансформация признана ключом к Четвертой промышленной революции как «радикальная трансформация, осуществляемая цифровыми технологиями не только в бизнесе фирмы, но и в экономике и обществе в целом» [5].

2. Анализ влияния цифровой трансформации на человека, на его профессиональную деятельность, на его культуру является важным компонентом нашего исследования. Выявление ключевых изменений в управлении предприятием, учреждением, организацией, методов и темпов выполнения решения профессиональных задач, взаимодействия внутри и вне коллектива, происходящие под влиянием внедрения

цифровых технологий, позволит определить стратегические цели высшего образования. Анализ ключевых изменений в деятельности врача, в организации здравоохранения, связанных с цифровой трансформацией, позволит, на наш взгляд, сформировать модель выпускника медицинского вуза и встроить в образовательный процесс курс по изучению искусственного интеллекта.

Проблеме выявления влияния цифровой трансформации на экономику и общество посвящено достаточно много исследований [12, 9, 15]. И все же, одним из масштабным аналитических проектов, направленных на выявление цифровой трансформации различных сфер деятельности человека, было исследование С. Надкарни, Р. Прюгль [6]. В 2021 году авторы опубликовали результаты систематического обзора более чем 231 научно-исследовательских и научно-популярных работ. Анализируя публикации коллег из различных стран мира, С. Надкарни, Р. Прюгль приходят к выводу, что в цифровую эпоху компании, а это прежде всего люди, должны научиться видеть и действовать по-другому. Цифровая трансформация компаний приводит не только к изменению методов и подходов к управлению, профессиональной и конкурентной среды, производственной, технологической и технической сфер (рис. 1), но и к трансформации профессиональной деятельности непосредственного исполнителя, какую бы роль он не занимал, управленец или рядовой сотрудник.

Рассматривая полученные исследователями результаты с точки поставленных выше вопросов, можно сформулировать важные, на наш взгляд, выводы: цифровая трансформация вызывает необходимость перехода к новой модели выпускника вуза – модели 4.0. На наш взгляд, такая модель включает в себя:

- цифровые компетенции, такие же важные как профессиональные, готовность выпускника решать профессиональные задачи, принимать управленческие решения на основе Big Data и ИИ, интегрировать IT-решения в бизнес-процессы предприятия, организации, компании, а также готовность применять в профессиональной деятельности онлайн платформы;
- управленческие компетенции, предполагающие способность и готовность выпускника управлять предприятием, организацией, компанией и коллективом на основе современных концепций управления, разрушающие традиционные иерархические организационные структуры, формировать корпоративную и цифровую культуру сотрудников, непрерывно мотивировать их к повышению квалификации через микрообучение, обучение на основе данных;
- аналитические компетенции как готовность к сбору, хранению, аналитике данных и понимания важности данных как актива для решения стратегических и профессиональных задач.

3. В рамках нашего исследования интерес представляет цифровизация и связанная с ней цифровая трансформация медицины и системы здравоохранения в целом. Подходы цифровизации в медицине и здравоохранении охватывает несколько ключевых направлений, подчеркивающих важность создания многослойных технологических инфраструктур, необходимость big data, использование VR для лечения пациентов и применение искусственного интеллекта, как ключевого элемента цифровизации системы здравоохранения.

Так, например, цифровой двойник (цифровой близнец) – это «виртуальная модель физического объекта с динамическими двунаправленными связями между физическим объектом и его соответствующим двойником в цифровой среде» [4]. Цифровой двойник является не просто цифровой тенью или снимком исследуемого человека, а является сложной двунаправленной визуализацией объекта и процесса, причём постоянно изменяющейся и развивающейся. Технология «digital twin» в медицине может использоваться для симуляции функционирования человеческого органа или системы органов, тканей, а также на клеточном уровне. Цифровой двойник визуализирует процесс протекания болезни, а также реакцию организма на препараты и лечение. Существуют также более сложные цифровые близнецы, в которых соединяют два и более из вышесказанных типов. Таким образом, моделируя организм определенного человека с его индивидуальными физиологическими и анатомическими особенностями, технология «цифровой двойник» может подобрать лечение конкретному пациенту.

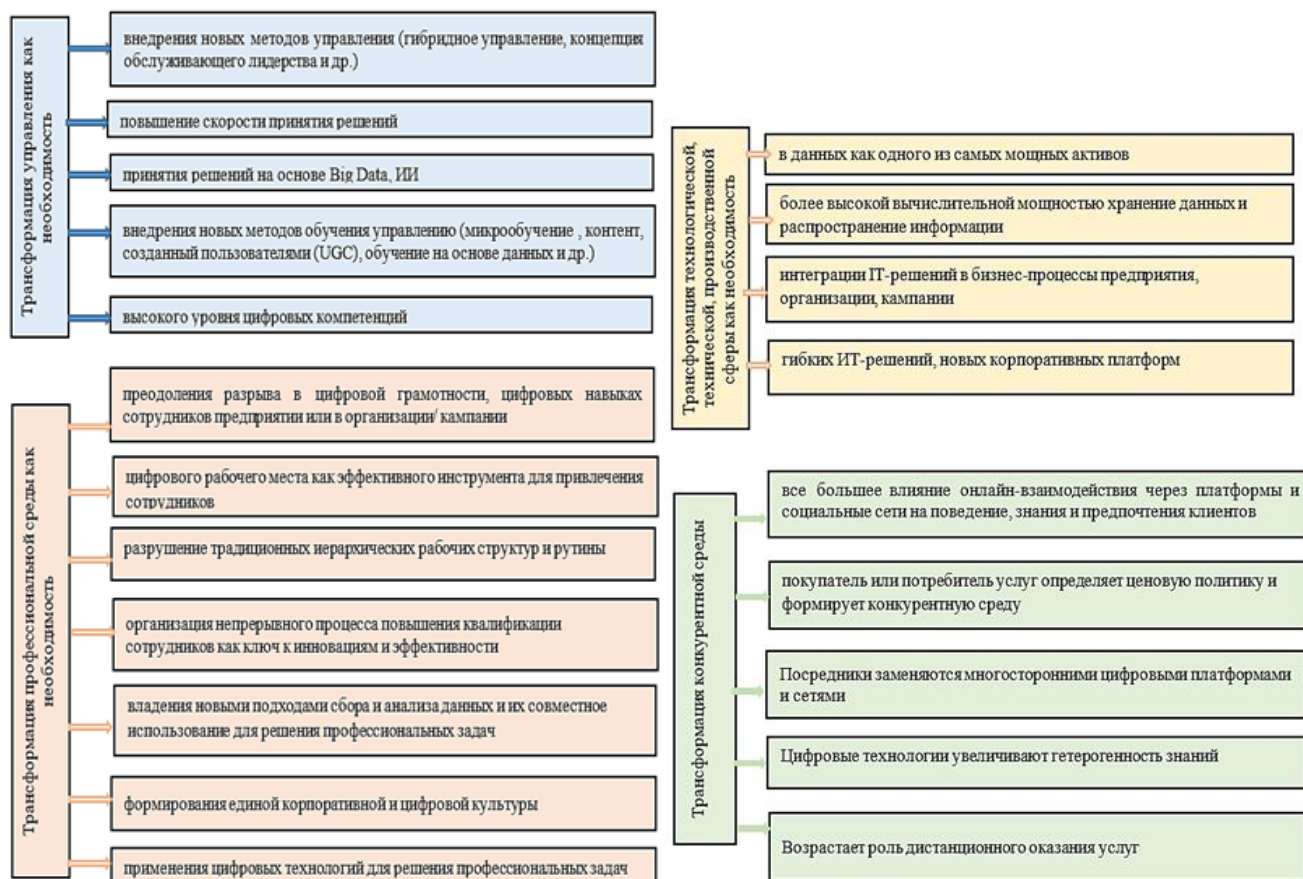


Рис. 1. Структура изменения методов и подходов к управлению, профессиональной и конкурентной среды, производственной, технологической и технической сфер.

Fig. 1. Structure of changes in methods and approaches to management, professional and competitive environment, and production, technological, and technical spheres.

Цифровые сервисы и инструменты можно применять для анализа общественного здравоохранения, собирая данные сразу с нескольких устройств. В свою очередь даже цифровые приложения, такие как Samsung Health, в мобильном телефоне контролируют физическую активность, проверяют частоту сердечных сокращений и артериального давления человека, напоминают о приеме лекарств, отслеживают визиты к врачу, а также улучшают соблюдение режима приема пищи, тем самым облегчая работу учреждений общественного здравоохранения. Приложения для здоровья и фитнеса сегодня могут предложить индивидуальные решения, отслеживая то, что люди едят, а также напоминают о необходимости физической активности, если человек долго находится в состоянии покоя. Инновационные приложения, такие как «Мой Рецепт», предоставляют возможность пациентам загрузить свои рецепты для аптек и доставить рецептурные препараты на дом, тем самым сэкономив время на личном посещении аптек, в то время как другие цифровые приложения и сервисы позволяют врачам напрямую общаться с пациентами и отслеживать их жизненно важные медицинские показатели.

Ярким примером экспертной системы на основе ИИ для принятия более эффективных решений в клинической практике стал мобильный Цифровой ФАП (фельдшерско-акушерский пункт). Этот аппаратно-программный комплекс мобильной диагностики с помощью искусственного интеллекта может оказать первичную медико-санитарную помощь, проведение диспансеризации в ФАПах. Цифровой ФАП стал доступным и эффективным решением при выезде даже в отдаленных областях и регионах нашей страны. Цифровой ФАП представляет собой диагностическое оборудование, укомплектованное в кейс для безопасного передвижения и хранения с подключенными ИИ-сервисами для обработки полученных данных и возможностью работы без подключения к сети Интернет. Данные, полученные с приборов автоматически заносятся в электронную карту пациента. Благодаря аппаратно-программному комплексу можно получить анализы лабораторных исследований в режиме реального времени и провести обследование непереносимых пациентов на дому. Медицинское оборудование в Цифровом ФАПе включает в себя

электрокардиограф, тонометр, анализатор крови для определения уровня глюкозы, холестерина, триглицеридов, анализатор мочи, пульсоксиметр и термометр [19].

Еще одним из примеров ЭС для принятия эффективных решений в медицине для обнаружения рака молочной железы в DM и цифровом томосинтезе молочной железы стала нидерландская система ИИ под названием Транспара (Transpara 1.4.0, Screenpoint Medical BV). По мнению авторов, данный продукт Транспара помогает тысячам рентгенологов, используя нейронные сети, классификаторы признаков и алгоритмы анализа изображений находят участки кальцификаций (накопление кальция) и поражений мягких тканей. Для каждого обследования система ИИ выдает балл в диапазоне от 1 до 10, являющийся уровнем подозрения на наличие рака (где 10 представляет из себя наличие злокачественности) [10].

Несомненно, что использование больших данных (Big Data) для анализа медицинских данных, являясь инструментом доказательной медицины, открывает новые возможности в медицине. Основные цели, стоящие перед IT-специалистами Big Data в медицине, определяются особенностями данных, которые находятся в постоянном движении, обращении или распространении в современном здравоохранении и биомедицине. В биоинформатике и биомедицине необходимо более новое программно-техническое обеспечение, основанное на методах анализа больших разнородных данных (BDA), таких как различные омики (геномика, эпигеномика, транскриптомика, протеомика, метаболомика, интерактомика, фармакогенетика, диасомика) [8]. Непрерывный мониторинг и анализ данных на уровне продвинутой аналитики (Advanced analytics) дает возможность не только оперативно обнаруживать любые отклонения и аномалии в показателях, но и выявлять скрытые зависимости и закономерности. Например, изучения геномных данных привели к тому, что ранее считавшиеся единичными случаи лейкоза теперь могут быть разделены на две отдельные формы: одну с более благоприятным прогнозом, и другую с менее благоприятным исходом. Это стало возможным только путем синтеза клинических данных и данных геномного анализа с помощью технологии Big Data [14].

Более 30 лет врачи, исследователи медицинских услуг и другие специалисты изучают использование передовых телекоммуникационных и компьютерных технологий для улучшения здравоохранения. Телемедицина – это общий термин, который охватывает все способы, с помощью которых вы и ваш врач можете использовать технологии для общения, находясь в географически удаленных зонах. Телемедицина включает в себя телефонные звонки или видеочаты, в которых вы общаетесь в прямом эфире со своим поставщиком медицинских услуг, использование электронной почты или другой безопасной системы для отправки сообщений и получения ответов, удаленный мониторинг, позволяющий врачу осмотреть вас, не выходя из дома. Эффективность телемедицинских технологий доказана большим количеством исследований и внедренными проектами во всем мире. «Вопросы создания и внедрения телемедицинских систем находятся под контролем государства. В рамках работы комиссии при Президенте РФ по модернизации и технологическому развитию экономики РФ рабочая группа № 5 «Медицинская техника и фармацевтика» рекомендовала начать поэтапное внедрение телемедицинских систем в РФ через создание пилотных региональных комплексных телемедицинских систем» [1].

Таким образом, с развитием цифровых технологий цифровая грамотность врачей будет играть все более важную роль в клинической практике. На сегодняшний день врач должен уметь объяснить, как пользоваться приложением, которое рассчитывает дозу инсулина, пациенту с сахарным диабетом, как правильно заполнить дневник головной боли не на бумаге, а в чат-боте. Уже сейчас цифровые компетенции врача меняют картину в клинической практике, и такая тенденция будет наблюдаться в дальнейшем.

Выводы

Обобщая выше сказанное, могут быть сформулированы следующие выводы, во –первых под влиянием цифровизации здравоохранения образование должно приобрести новые качества, а именно необходимо обучить будущего врача, готового: цифровой двойник в медицине; использовать цифровые технологии (сервисы, приложения); применять экспертные системы (ЭС) для принятия более эффективных решений в клинической практике; использовать Big Data как инструмента доказательной медицины; к получению непрерывного медицинского образования с помощью цифровых сервисов, приложений симуляционного оборудованию VR-AR; использовать дистанционные технологии оказания медицинской помощи; обладать высоким уровнем цифровых компетенций, а пациент должны обладать высоким уровнем цифровой грамотности, обучить пациентов критическому восприятию информации от цифровых сервисов, обучить пациента использовать цифровые технологии для мониторинга здоровья.

Во-вторых, цифровая трансформация общества и профессиональной сферы, в том числе медицины, объективно требует перехода к принципиально новой модели подготовки специалистов – модели выпускника 4.0. Эта модель призвана заменить традиционные подходы и обеспечить конкурентоспособность бу-

дущих врачей в цифровую эпоху. Ключевым элементом новой модели является формирование у выпускников трех взаимосвязанных групп компетенций:

– Цифровые компетенции, которые становятся равнозначными профессиональным. Это готовность применять онлайн-платформы, интегрировать IT-решения и использовать данные (Big Data) и технологии искусственного интеллекта для решения клинических и управленческих задач.

– Управленческие компетенции, предполагающие способность руководить в современных условиях. Будущий врач должен быть готов к работе в гибких структурах, формированию цифровой культуры в коллективе и организации непрерывного обучения персонала с использованием новых форматов (микро-обучение, data-driven обучение).

– Аналитические компетенции, то есть готовность работать с данными как с ключевым активом. Это включает навыки сбора, хранения, анализа информации и осознание её ценности для принятия стратегических и тактических решений.

Таким образом, подготовка современного врача должна быть нацелена не только на передачу фундаментальных медицинских знаний, но и на комплексное развитие цифровых, управленческих и аналитических способностей, обеспечивающих его эффективность в условиях цифровизированного здравоохранения.

Список источников

1. Баранов А.А., Вишнева Е.А., Намазова-Баранова Л.С. Телемедицина – перспективы и трудности перед новым этапом развития // ПФ. 2013. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/telemeditsina-perspektivy-i-trudnosti-pered-novym-etapom-razvitiya> (дата обращения: 13.08.2024).
2. Бекова С.К., Терентьев Е.А., Малошенок Н.Г. Образовательное неравенство и пандемия COVID-19: взаимосвязь между социально-экономическим статусом семьи и опытом учащихся дистанционного обучения // Вопросы образования. 2021. № 1 (eng). С. 74 – 92. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-74-92.
3. Горожанова О.Н. Цифровизация и ее влияние на жизнь современного общества // Актуальные вопросы развития современного общества, экономики и профессионального образования: материалы XVIII Международной молодежной научно-практической конференции, г. Екатеринбург, 24 марта 2021 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург: РГППУ, 2021. Т. 1. С. 27 – 29.
4. Зуенкова Ю.А. Опыт и перспективы применения цифровых двойников в общественном здравоохранении // Менеджер здравоохранения. 2022. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-i-perspektivy-primeneniya-tsifrovyyh-dvoynikov-v-obschestvennom-zdravoohranenii> (дата обращения: 07.08.2024).
5. Леви Ю.К., Чой Б. Цифровая трансформация (DX): последствия для бизнеса [Электронный ресурс]. URL: <https://encyclopedia.pub/entry/14364> (дата обращения: 08.04.2025).
6. Надкарни С., Прюгль Р. Цифровая трансформация: обзор, синтез и возможности для будущих исследований // Manag Rev Q. 2021. Vol. 71. P. 233 – 341. DOI: 10.1007/s11301-020-00185-7.
7. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107 – 113.
8. Панов А.И. Использование аналитики больших данных в здравоохранении // Экономика и качество систем связи. 2023. № 3 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-analitiki-bolshih-dannyh-v-zdravoohranenii> (дата обращения: 13.08.2024).
9. Пономарева С.В., Корюшов Н.В. Влияние цифровой трансформации на эффективность бизнес-процессов и конкурентоспособность предприятий // Индустриальная экономика. 2022. Т. 6. № 5. С. 518 – 524.
10. Родригес-Руис А. Автономный искусственный интеллект для обнаружения рака молочной железы в маммографии: сравнение со 101 рентгенологом // JNCI: Journal of the National Cancer Institute. 2019. Vol. 111. No. 9. P. 916 – 922. DOI: 10.1093/jnci/djy222.
11. Севнараян К. Reimaging eLearning technologies to support students: on reducing transactional distance at an open and distance eLearning institution // E-Learning and Digital Media. 2022. Vol. 19. P. 421 – 439. DOI: 10.1177/20427530221096535.
12. Толстихина Е.И., Демченко С.К., Подопрigора В.Г., Александров Ю.Л. Цифровая трансформация и ее влияние на потребителей // Инновации и инвестиции. 2022. № 3. С. 11 – 15.
13. Фомичёва Т.В., Катаева В.И. Ценности россиян в контексте цифровизации российской экономики // Уровень жизни населения регионов России. 2019. № 2. С. 80 – 84.

14. Цветкова Л.А., Черченко О.В. Технология больших данных в медицине и здравоохранении России и мира // Врач и информационные технологии. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-bolshih-dannyh-v-meditsine-i-zdravoohranenii-rossii-i-mira> (дата обращения: 13.08.2024).
15. Чжоу С.Дж. The impact of digital transformation on business development strategies: Trends, challenges, and opportunities analyzed // World Journal of Advanced Research and Reviews. 2024. Vol. 21. № 03. P. 617 – 624.
16. Глоссарий Gartner [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gartner.com/en/glossary> (дата обращения: 08.04.2025).
17. Гриффит Т. Information Technology and the Changing Fabric of Organization // Organization Science. 2007. DOI: 10.1287/orsc.1070.0307.
18. Леймайстер Й.М. Einführung in die Wirtschaftsinformatik [Электронный ресурс]. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-540-77847-9> (дата обращения: 08.04.2025).
19. Медицинское оборудование с ИИ [Электронный ресурс] // SberMed AI. URL: <https://sbermed.ai/meditsinskoye-oborudovaniye-s-ii/fap> (дата обращения: 08.04.2025).
20. Ли Л. Цифровая трансформация предпринимателей малого и среднего бизнеса: перспектива возможностей // Журнал информационных систем. 2018. Т. 28. № 6. С. 1129 – 1157.

References

1. Baranov A.A., Vishneva E.A., Namazova-Baranova L.S. Telemedicine: Prospects and Challenges Ahead of a New Stage of Development. PF. 2013. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/telemeditsina-perspektivy-i-trudnosti-pered-novym-etapom-razvitiya> (accessed: 13.08.2024).
2. Bekova S.K., Terentyev E.A., Maloshonok N.G. Educational Inequality and the COVID-19 Pandemic: The Relationship Between Family Socioeconomic Status and Students' Experience of Distance Learning. Issues of Education. 2021. No. 1 (eng). P. 74 – 92. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-74-92.
3. Gorozhanova O.N. Digitalization and its impact on the life of modern society. Current issues of development of modern society, economy and professional education: materials of the XVIII International youth scientific and practical conference, Yekaterinburg, March 24, 2021. Russian state prof.-ped. University. Yekaterinburg: RSPU, 2021. Vol. 1. P. 27 – 29.
4. Zuyenkova Yu.A. Experience and prospects of using digital twins in public healthcare. Healthcare Manager. 2022. No. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-i-perspektivy-primeneniya-tsifrovyyh-dvoynikov-v-obschestvennom-zdravoohranenii> (accessed: 07.08.2024).
5. Levy Yu.K., Choi B. Digital Transformation (DX): Implications for Business [Electronic resource]. URL: <https://encyclopedia.pub/entry/14364> (accessed: 08.04.2025).
6. Nadkarni S., Prügl R. Digital Transformation: Review, Synthesis, and Opportunities for Future Research. Manag Rev Q. 2021. Vol. 71. P. 233 – 341. DOI: 10.1007/s11301-020-00185-7.
7. Nikulina T.V., Starichenko E.B. Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management. Pedagogical education in Russia. 2018. No. 8. P. 107 – 113.
8. Panov A.I. Using big data analytics in healthcare. Economics and quality of communication systems. 2023. No. 3 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-analitiki-bolshih-dannyh-v-zdravoohranenii> (accessed: 13.08.2024).
9. Ponomareva S.V., Koryushov N.V. The Impact of Digital Transformation on the Efficiency of Business Processes and the Competitiveness of Enterprises. Industrial Economy. 2022. Vol. 6. No. 5. P. 518 – 524.
10. Rodriguez-Ruiz A. Autonomous Artificial Intelligence for Breast Cancer Detection in Mammography: A Comparison with 101 Radiologists. JNCI: Journal of the National Cancer Institute. 2019. Vol. 111. No. 9. P. 916 – 922. DOI: 10.1093/jnci/djy222.
11. Sevnarayan K. Reimaging eLearning technologies to support students: on reducing transactional distance at an open and distance eLearning institution. E-Learning and Digital Media. 2022. Vol. 19. P. 421 – 439. DOI: 10.1177/20427530221096535.
12. Tolstikhina E.I., Demchenko S.K., Podoprigha V.G., Aleksandrov Yu.L. Digital transformation and its impact on consumers. Innovations and investments. 2022. No. 3. P. 11 – 15.
13. Fomicheva T.V., Kataeva V.I. Values of Russians in the context of digitalization of the Russian economy. Standard of living of the population of the regions of Russia. 2019. No. 2. P. 80 – 84.
14. Tsvetkova L.A., Cherchenko O.V. Big data technology in medicine and healthcare in Russia and the world. Doctor and information technology. 2016. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-bolshih-dannyh-v-meditsine-i-zdravoohranenii-rossii-i-mira> (accessed: 13.08.2024).

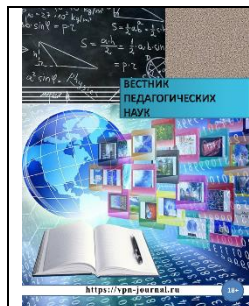
15. Zhou S.J. The impact of digital transformation on business development strategies: Trends, challenges, and opportunities analyzed. *World Journal of Advanced Research and Reviews*. 2024. Vol. 21. No. 03. P. 617 – 624.
16. Gartner Glossary [Electronic resource]. URL: <https://www.gartner.com/en/glossary> (accessed: 08.04.2025).
17. Griffith T. Information Technology and the Changing Fabric of Organization. *Organization Science*. 2007. DOI: 10.1287/orsc.1070.0307.
18. Leymeister J.M. Einführung in die Wirtschaftsinformatik [Electronic resource]. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-540-77847-9> (accessed: 08.04.2025).
19. Medical equipment with AI [Electronic resource]. SberMed AI. URL: <https://sbermed.ai/meditsinskoye-oborudovaniye-s-ii/fap> (accessed: 08.04.2025).
20. Li L. Digital transformation of small and medium-sized businesses: a perspective on opportunities. *Journal of Information Systems*. 2018. Vol. 28. No. 6. P. 1129 – 1157.

Информация об авторах

Бихатова Э.Т., Астраханский государственный медицинский университет, Министерства здравоохранения Российской Федерации, Elvira.ellevira@yandex.ru

Иванчук О.В., доктор педагогических наук, доцент, Астраханский государственный медицинский университет, Министерства здравоохранения Российской Федерации

© Бихатова Э.Т., Иванчук О.В, 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 784.06 + 372.8

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-206-214

¹ Касумова Б.С.-А., ¹ Джамалханова М.А., ¹ Нальгиева Х.Л.

¹ Чеченский государственный педагогический университет

Теория и методика использования хорового пения как средства развития у дошкольников и младших школьников речевых умений и навыков

Аннотация: производится раскрытие наиболее значимых теоретических и практических аспектов рационального применения хорового пения в качестве средства формирования речевых умений и навыков у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Их исследование осуществляется при максимальном учёте современных социокультурных реалий, во многом определяющих ход умственного развития представителей соответствующих возрастных групп. При учёте соответствующих факторов, например, был организован эксперимент с учащимися младших классов школ и воспитанниками детских садов г. Грозного, анализ результатов которого позволил доказать необходимость интенсификации речевого развития детей от 5 до 9 лет. Точно также современные реалии учитывались при определении роли, которую правильно организованные занятия хоровым пением могут играть в данном процессе. На основе же исследования этой роли нами были сформулированы требования, соблюдение которых может благоприятно сказаться на эффективности его применения в данном качестве.

Ключевые слова: дошкольное образование, начальное образование, речевое развитие, учащийся, воспитанник, учитель, воспитатель

Для цитирования: Касумова Б.С.-А., Джамалханова М.А., Нальгиева Х.Л. Теория и методика использования хорового пения как средства развития у дошкольников и младших школьников речевых умений и навыков // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 206 – 214. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-206-214

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Kasumova B.S.-A., ¹ Dzhamaalkhanova M.A., ¹ Nalgieva Kh.L.

¹ Chechen State Pedagogical University

Theory and methodology of using choral singing as a means of developing speech skills in preschoolers and younger schoolchildren

Abstract: in the given article the most significant theoretical and practical aspects of the choral singing rational use as the forming speech skills in preschool and primary school age children means are disclosed. Their research is carried out with maximum consideration of modern socio-cultural realities, which largely determine the relevant age groups representative's mental development course. Taking into account relevant factors, for example, an experiment was conducted by the article authors with elementary school students and kindergarten students in the Grozny city. The analysis of its results made it possible to prove the need to intensify the children from 5 to 9 years old speech development. Similarly, modern realities were taken into account when determining the role that properly organized choral singing classes can play in this process. Based on this role study, we have formulated requirements, compliance with which can have a positive effect on the effectiveness of its use in this capacity.

Keywords: preschool education, primary education, speech development, student, pupil, teacher, educator

For citation: Kasumova B.S.-A., Dzhambalkhanova M.A., Nalgieva Kh.L. Theory and methodology of using choral singing as a means of developing speech skills in preschoolers and younger schoolchildren. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 206 – 214. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-206-214

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Работа выполнена в рамках выполнения Государственного задания по прикладному научному исследованию «Научно-методические аспекты использования хорового пения для развития речевых навыков и умений дошкольников и младших школьников» при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации.

Актуальность темы, избранной авторами для рассмотрения в рамках данной статьи, связана с её направленностью на решение вопросов формирования у дошкольников и младших школьников речевых умений и навыков. Сложность данной проблемы определяется множественностью факторов, оказывающих влияние на развитие у воспитанников детских садов и учащихся 1-4 классов соответствующих компетенций (табл. 1).

Таблица 1

Факторы, влияющие на процесс развития речи детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Table 1

Factors influencing the speech development process in preschool and primary school children.

Фактор	Его влияние на развитие речевых навыков и умений
Отставание в физическом развитии	Трудности в освоении речи нередко встречаются у детей с признаками отставания в физическом развитии. В свою очередь, эта особенность может быть следствием невысокого уровня двигательной активности, характерного для современных ребят, скорее уделяющих свободное время гаджетам, чем подвижным играм. Другая её возможная причина – перенесённые тяжёлые заболевания, которые, в свою очередь, также могут быть спровоцированы недостаточной активностью, экологическими проблемами, неправильным питанием
Чрезмерная увлечённость информационными технологиями	Помимо повышения рисков для физического здоровья учащихся и воспитанников, упомянутого ранее, длительное времяпровождение за компьютером, ноутбуком, игровой приставкой, смартфоном приводит к дефициту речевого общения со сверстниками, детьми других возрастных групп, а также взрослыми. Следовательно, редуцируется практическая составляющая формирования речевых навыков и умений, а, значит, темпы соответствующего процесса существенно замедляются
Подавление познавательной инициативы ребёнка	Современное общество характеризуется более высокими темпами реализации всех сфер деятельности, чем в предыдущие эпохи. Следовательно, если раньше родители, учителя, воспитатели, старшие дети могли содействовать активной деятельности дошкольников и младших школьников, направленной на познание мира, то в текущих условиях подобные инициативы нередко воспринимаются как «не нужные», «второстепенные» по отношению к реализации других видов деятельности, не исключая и тех случаев, когда они направлены на развитие речи
Неблагоприятные внешние условия	Ускоряющимся темпом жизни также зачастую бывает обусловлено отсутствие эмоционального положительного окружения. Негативное действие данного фактора усиливается в семьях трудовых мигрантов, где старшие члены говорят на разных языках, либо инвалидов по слуху, которые благодаря современным технологиям и социальным программам могут активно участвовать в жизни общества, но имеют естественные проблемы с обучением слышащих детей устному общению
Бедность словарного запаса	Действие описанных выше факторов в ряде случаев приводит к тому, что словарь ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста, как правило, остаётся на бытовом уровне. Таким образом, в настоящее время нередки ситуации, при которых к моменту поступления в первый класс дети незнакомы с обобщающими понятиями, содержанием многозначных и родственных терминов

Сразу оговоримся: полностью исключить действие показанных в таблице 1 факторов нельзя. По своему характеру они объективны и подобно тому, как возникновение соответствующих тенденций не зависит от чьей-либо злой воли, так и целенаправленная активность даже самого ответственного и компетентного воспитателя, родителя, педагога, прекратить их действие не может [6, 8]. С другой стороны, современные воспитание и обучение располагают средствами, позволяющими компенсировать пагубное действие объективных условий жизни ребёнка на его речевое развитие.

Изучением таких средств и способов их применения занимаются сегодня многие учёные и практики (Е.Д. Божович [1], Д.Е. Огороднов [2], Н.В. Алексеенко [3], О.А. Родина [4]), результаты работы которых позволяют констатировать факт определённой полезности музыкального образования для развития речи современных детей. На современном этапе развития педагогической науки приходится констатировать нехватку системных, обобщающих исследований, посвящённых проблемам результативного использования средств музыкального воспитания, включая хоровое пение, в целях формирования и развития речевых навыков у детей соответствующих возрастных групп.

Сложившееся положение в образовательной сфере позволяет определить в качестве цели настоящего исследования рассмотрение и анализ ключевых теоретических положений и практических направлений, связанных с эффективным применением хорового пения в качестве средства развития речевых умений и коммуникативных навыков у дошкольников и обучающихся младшего школьного возраста.

Цели этой соответствуют задачи:

- на основе проведённого с учащимися младших классов школ и воспитанниками детских садов г. Грозного эксперимента продемонстрировать необходимость интенсификации речевого развития детей дошкольного и младшего школьного возраста;
- определить роль хорового пения в соответствующем процессе;
- сформулировать требования, соблюдение которых благоприятно скажется на эффективности его применения в данном качестве.

Новизна статьи заключается в экспериментальном обосновании необходимости интенсификации речевого развития дошкольников и учащихся начальной школы.

Теоретическая значимость состоит в демонстрации возможностей хорового пения как действенного средства реализации соответствующей деятельности

Практическая – в определении требований к его использованию при работе с дошкольниками и младшими школьниками.

Материалы и методы исследований

В процессе реализации обозначенных ранее задач были задействованы методы исследования, предполагающие анализ специализированной литературы по проблематике музыкального воспитания детей и формирования их речевых умений, а также проведение педагогического эксперимента.

Результаты и обсуждения

С.В. Русинова и А.А. Санькова [5] отмечают увеличение доли детей дошкольного возраста, характеризующихся различными речевыми нарушениями. Правота исследователей подтверждается результатами эксперимента, проведённого авторами данной статьи.

Основываясь на результатах сравнительного анализа упоминаемых в литературе (Е.Д. Божович [1], Н.В. Алексеенко [3]) методик, мы пришли к выводу, что основу технологии выявления степени развития речевых навыков и умений у детей дошкольного и младшего школьного возраста должна составить диагностическая методика, ориентированная на их лексический и грамматический уровни, а также уровень текста. Причём выборку исследования составили 50 детей в возрасте 5-7 лет, посещающие старшие и подготовительный группы детских садов г. Грозного, и столько же младших школьников, – детей возрасте 8-9 лет, осваивающих программы младших классов школ г. Грозного и с. Мескер-Юрт.

В целях объективного оценивания степени выраженности грамматических навыков у дошкольников нами применялась методика «Согласовывать прилагательные с существительными» в форме 3-х субтестов «Какого цвета солнце?», «Машины на дорогах» и «Расскажи любимую сказку». Исследование уровня развития фонематического осуществлялось в соответствии с методикой «Звуковая культура речи» в форме 2-х субтестов «Назови звук», «Отбери картинки». При оценке же степени связанности речи использовалась методика «Связная речь» в форме 2-х заданий «Разложи по порядку», «Сочиняем сказку».

Далее, в результате применения методик на диагностику речевых навыков и умений у детей 5-7 лет, посещающих детские сады г. Грозного, мы получили следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2

Результаты исследования речевых навыков и умений у детей 5-7 лет.

Table 2

Results of the study of speech skills and abilities in children aged 5-7 years.

Уровень	Доля продемонстрировавших его воспитанников детских садов г. Грозного, %
Низкий	36
Средний	52
Высокий	12

Полученные результаты мы поместили в сводную диаграмму (рис. 1).

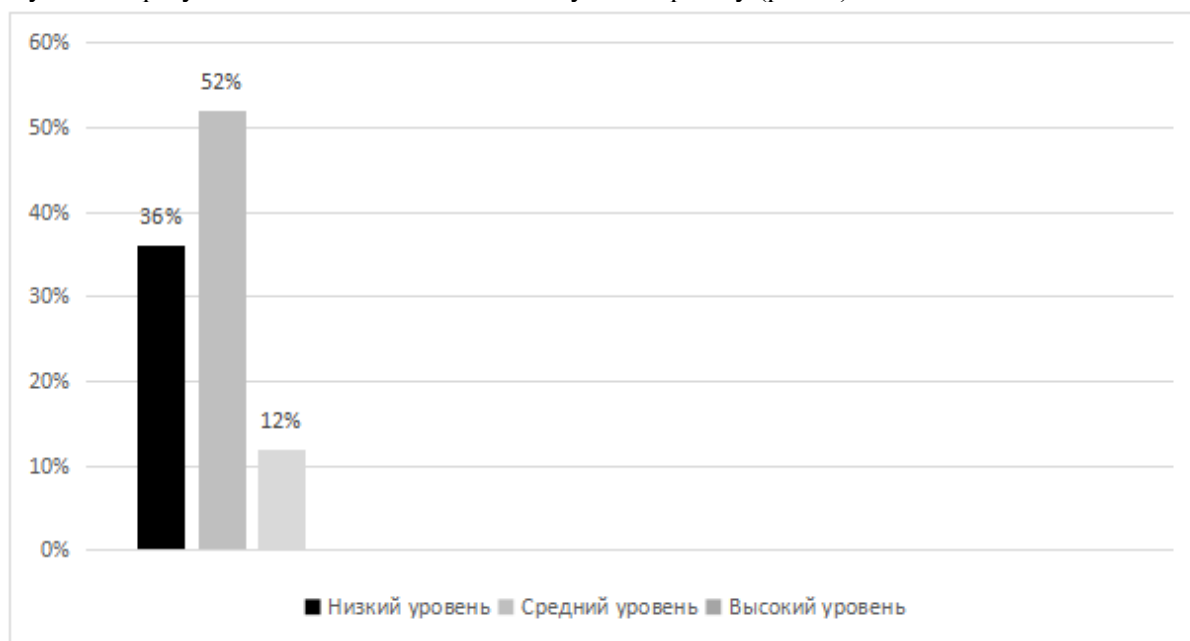


Рис. 1. Результаты диагностики сформированности уровня развития речевых навыков и умений у детей 5-7 лет.

Fig. 1. Results of diagnostics of the level of development of speech skills and abilities in children aged 5-7 years.

Таким образом, следует резюмировать, что 36% детей, посещающих детские сады г. Грозного, не способны корректно использовать грамматические конструкции, правильно произносить звуки языка, различать и правильно употреблять сходные звуки, понимать и пересказывать сложные тексты. При этом способность к переводу ситуативной речи в связную, а затем в объяснительную также характеризуется низким уровнем сформированности.

Далее, в целях объективной диагностики уровня развития речевых умений и навыков у младших школьников г. Грозного и с. Мескер-Юрт нами использовались две диагностические методики:

- методика обследования речи младших школьников за авторством Т.А. Фотековой;
- методика Р.С. Немова «Определение понятий».

Результаты реализации соответствующих диагностических методик с детьми от 8 до 9 лет, обучающимися в школах г. Грозного и с. Мескер-Юрт, приведены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования речевых навыков и умений у детей 8-9 лет.

Table 3

Results of the study of speech skills and abilities in children aged 8-9 years.

Уровень	Доля продемонстрировавших его учащихся начальных классов школ г. Грозного и с. Мескер-Юрт, %
Низкий	38
Средний	48
Высокий	14

Теперь, также, как и в случае с воспитанниками детских садов, следует представить полученные результаты в графической форме (рис. 2).

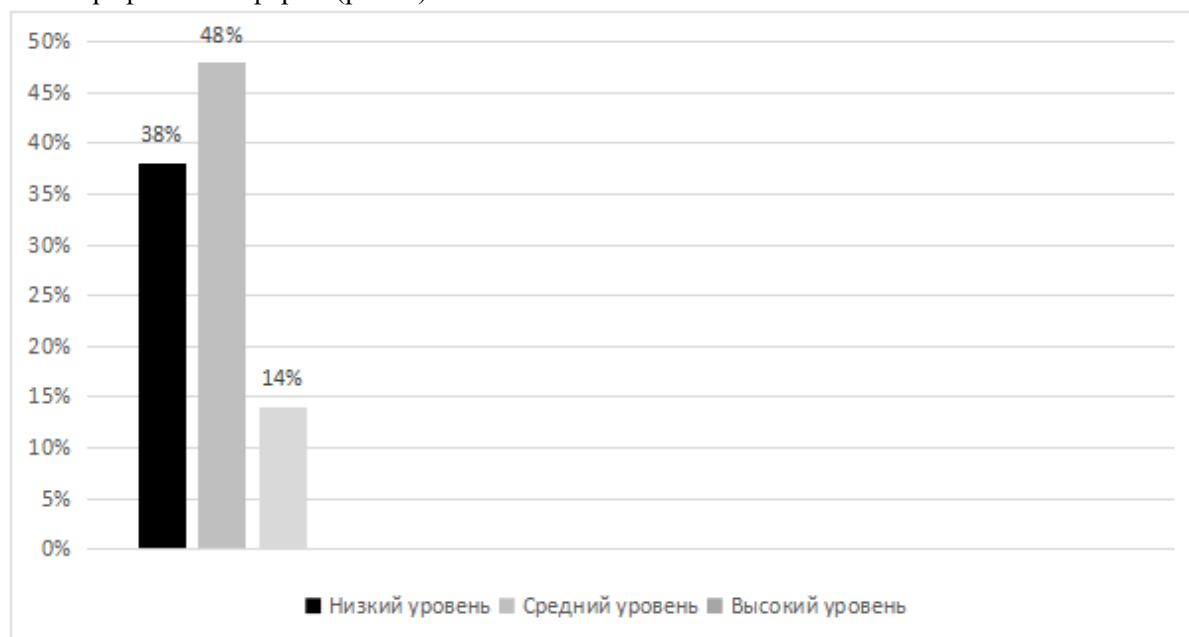


Рис. 2. Результаты диагностики сформированности уровня развития речевых навыков и умений у учащихся начальных классов школ г. Грозного и с. Мескер-Юрт.

Fig. 2. Results of diagnostics of the level of development of speech skills and abilities in primary school students in Grozny and the village of Mesker-Yurt.

Анализ полученных таким образом данных позволяет нам говорить о том, что у 38% учащихся младших классов школ г. Грозного и с. Мескер-Юрт наблюдаются трудности в использовании устной речи. В их высказываниях зачастую оказывается упущена смысловая целостность, пропущены звенья смысловой цепи, в результате искажается смысл выражений. При этом немногочисленные лексические средства, используемые младшими школьниками, зачастую характеризуются неуместностью применения. В целом, дети этой возрастной категории обладают низким уровнем сформированности речевых навыков и умений.

Таким образом, результаты проведённого педагогического эксперимента наглядно демонстрируют, что многие современные дошкольники и учащиеся начальных классов характеризуются явно недостаточным уровнем выраженности речевых умений и навыков. И это при том, что по сей день сохраняет свою актуальность разделяемое рядом авторов (Е.Д. Божович [1], Н.В. Алексеев [2], О.А. Родина [4]) положение о том, что, начиная с раннего возраста, становление системы навыков устного общения представляет собой основу умственного развития ребёнка. Таким образом, на современном этапе существования дошкольного и школьного образования в нашей стране критически важным является обеспечение своевременного развития речи дошкольников, а в случае необходимости – оперативная коррекция возникших нарушений.

Современными педагогами (Д.Е. Огороднов [2], Н.В. Алексеев [3], О.А. Родина [4], С.В. Русинова, А.А. Санькова [5]) признаётся: освоение программ начальных классов никогда не стартует «с нуля». Напротив, оно всегда опирается на тот путь, что был пройден ребёнком на всех предшествующих этапах развития [9, 10]. Такая позиция доказывается результатами описанного выше эксперимента. Их анализ, как мы помним, позволяет утверждать: доля младшеклассников, продемонстрировавших низкий уровень сформированности соответствующих компетенций (38%) мало отличается от значения соответствующего показателя, полученного при исследовании детей, посещающих ДОО г. Грозного (36%). Соответственно, положение о взаимосвязи характера и итогов формирования речевых умений у детей дошкольного и младшего школьного возраста может рассматриваться как основа принципа преемственности, имеющего ключевое значение в построении системы непрерывного образования, в том числе в её звене, условно обозначаемом как «дошкольная организация – начальная школа».

Из сказанного вытекает потребность в согласованной работе исследователей и педагогов-практиков, направленной на достижение единства и целостности образовательного пространства, обеспечивающего полноценную реализацию познавательных потребностей детей. При этом результативность освоения программ начальной школы во многом определяется как уровнем сформированности, так и содержательными характеристиками тех компетенций, которые закладываются на этапе дошкольного воспитания [8]. В связи с этим актуализируется необходимость комплексного подхода к решению задач речевого развития на дошкольном и младшем школьном этапах. По мнению Е.Д. Божович [1], при условии правильной организации деятельности в рамках данного подхода создаётся прочная основа для дальнейшего речевого, интеллектуального, духовно-нравственного и эмоционального развития личности.

При разработке соответствующей комплексной методики педагог, в свою очередь, должен учитывать специфику современного русского языка, обладающего одной из наиболее сложных фонетических систем. Кроме того, характерные для него фонетические единицы подлежат рассмотрению сразу в трёх аспектах (табл. 4).

Таблица 4

Точки зрения, с которых необходимо рассматривать звуковые единицы, встречающиеся в современном русском языке.

Table 4

Points of view from which to consider sound units found in modern Russian.

Наименование	Аспекты сущности и использования различных звуков
Перцептивная	Восприятие
Акустическая	Звучание
Артикуляционная	Образование

Основу эффективной методики развития речи дошкольников и младших школьников, таким образом, составляет успешность узнавания ими конкретных звуков в составе используемых лексических единиц. Сохраняет свою значимость и тенденция, при которой работа, затрачиваемая большинством современных детей на овладение устной речью, является очень большой и сложной. Вспомним, что высокие уровни сформированности исследуемых компетенций продемонстрировали лишь 12% дошкольников и 14% младших школьников.

В таких условиях к числу наиболее эффективных средств речевого развития детей относится хоровое пение. Достаточно давно педагогам (Е.Д. Божович [1], Н.В. Алексеенко [3], С.В. Русинова, А.А. Санькова [5]) известно о существовании тесной связи между музыкой с одной стороны, речью – с другой. Следовательно, регулярные занятия музыкой позволяют эффективно развивать способность различать звуки на слух и выражать собственные мысли с использованием вербальных средств.

Говоря о хоровом пении, можно с определённой долей уверенности заявить: правильно организованные занятия им позволяют также развивать у дошкольников и учащихся младших классов четыре важных качества. О.А. Родина [4] относит к ним:

- образное мышление;
- навыки эффективной коммуникации;
- когнитивные способности;
- культура речи.

При этом реализация такого рода деятельности может помочь детям предотвратить возникновение языковых проблем. В процессе подобных занятий развитие тонкой моторики лицевых мышц оказывается тесно связано с активизацией речевых центров головного мозга, что, в свою очередь, способствует интенсификации формирования соответствующих умений и навыков. При грамотно выстроенной системе обучения у детей, как правило, не возникает существенных трудностей при воспроизведении речевого материала, в том числе ранее им не знакомого.

По мнению Д.Е. Огороднова [2] и Н.В. Алексеенко [3], с которым мы склонны согласиться, хоровое пение, как и иные виды художественной деятельности, включает в себя как художественный, так и технический компоненты. Следовательно, без освоения его технической стороны достижение сколько-нибудь значимых выразительных и художественных результатов представляется невозможным. (табл. 5).

Таблица 5

Структура хорового пения как вида искусства.

Table 5

Structure of choral singing as an art form.

Художественная часть	Техническая часть
Личностное развитие как самих исполнителей, так и их слушателей	Чистое интонирование
Трансляция эмоциональных состояний	Слитность звучания голосов
Сочетание музыки и слова	Чёткая дикция
Духовная ценность	Организация певческого дыхания и вокальной позиции звука

Достижение совокупного эффекта от художественной и технической составляющих в условиях организаций дошкольного и начального общего образования представляется затруднительным без целенаправленного объединения потенциала искусства, науки и педагогики. Такое взаимодействие, в свою очередь, предполагает формирование целостной музыкально-образовательной среды, выступающей своего рода метафорическим «мостом», обеспечивающим связь между живой музыкально-исполнительской практикой, с одной стороны, и внутренним, индивидуально-личностным миром ребёнка – с другой. Наличие подобной характеристики у музыкально-образовательной среды создаёт предпосылки для преодоления проблем, выявленных в ходе проведённого нами эксперимента и связанных с особенностями речевого развития современных детей. Организация обучения дошкольников и младших школьников в рамках такого пространства также позволит в значительной мере нивелировать отрицательное воздействие факторов, указанных в таблице 1:

- подавление познавательной инициативы ребёнка;
- неблагоприятные внешние условия;
- бедность словарного запаса.

В рамках музыкально-образовательной среды, помимо непосредственно вокальной деятельности, целесообразно организовывать и иные формы учебной работы, направленные на создание ситуаций, побуждающих обучающихся к самостоятельному поиску ответов на поставленные вопросы. Такие ситуации предполагают не только получение новых знаний, но и активное, осмысленное использование уже сформированных у детей умений и навыков. В качестве примеров подобного рода вопросов можно привести следующие:

- Используем ли мы звуки в своей речи?
- Из чего состоят используемые нами в речи слова?
- Бывают ли слова из одного звука?

Далее, процессу становления у дошкольников и младших школьников речевых умений и навыков с использованием средств хорового пения будет присуща высокая степень эффективности в случае соответствия характеристик педагога определённым требованиям (рис. 3).



Рис. 3. Характеристики учителя (воспитателя), осуществляющего развития речи дошкольников и младших школьников на занятиях по хоровому пению.

Fig. 3. Characteristics of a teacher (educator) implementing speech development of preschoolers and primary school students in choral singing classes.

В процессе развития речевых умений и навыков у подопечных детей посредством хорового пения педагог должен уверенно использовать фрагменты фольклорных и литературных произведений, знакомых ребёнку. Таким образом, обучение хоровому пению становится для каждого воспитанника источником радости от познания окружающего мира и общения как со сверстниками, так и с взрослыми.

Следует отметить, что обозначенные выше требования к организации работы по развитию устной речи у детей не являются исчерпывающими. В данном вопросе мы разделяем позицию Е.Д. Божович [1] и Н.В. Алексеенко [3], которые подчёркивают, что возникающие трудности и задачи, связанные с улучшением хода и итогов таких занятий, носят разнохарактерный, многогранный характер. Следовательно, и их изучением учёный и практик могут заниматься на протяжении бесконечно долгого временного промежутка. Но даже уделение настолько большого количества времени не гарантирует решения всех возможных проблем. Действительно, три последних десятилетия в истории России и мира оказались тесно связаны с ускорением темпов обмена информацией. Соответственно, в настоящее время практически каждый исследователь или педагог-практик может предлагать свои подходы к организации занятий хоровым пением и/или развитию речи детей, делиться собственным опытом, связанным с их реализацией.

Соответственно, последняя рекомендация, которую можно дать в связи с повышением эффективности развития речи у дошкольников и младших школьников в ходе занятий хоровым пением – постоянный мониторинг состояния теории и практики обучения музыке представителей соответствующих возрастных категорий. С большой вероятностью такая деятельность позволит учителю и воспитателю знакомиться с позитивным опытом работников систем дошкольного и начального общего образования, а, значит, эффективно его использовать по ходу педагогической практики.

Выводы

Завершая анализ теоретических и методологических основ применения хорового пения для развития речевых умений и навыков у детей дошкольного и младшего школьного возраста, отметим, что результаты проведённого нами эксперимента с воспитанниками детских садов и учащимися начальных классов в г. Грозном свидетельствуют о недостаточной сформированности данных компетенций у многих детей. При этом развитие речевых навыков и умений является фундаментом для умственного роста личности. Следовательно, своевременное формирование речи у дошкольников и младших школьников, а при необходимости – быстрая коррекция выявленных нарушений, имеют критическое значение.

Проведённое исследование подтверждает, что хоровое пение может быть отнесено к числу эффективных средств речевого развития в указанных возрастных группах. Грамотно организованные занятия способствуют развитию у детей таких ключевых качеств, как образное мышление, коммуникативные навыки, когнитивные способности и культура речи. Кроме того, подобная деятельность помогает предупредить появление речевых затруднений за счёт улучшения мелкой моторики лицевых мышц, что, в свою очередь, активизирует речевые центры и ускоряет процесс формирования соответствующих умений и навыков.

Важно учитывать, что хоровое пение, как вид искусства, состоит из художественной и технической составляющих. Эффективное использование их потенциала для развития речи у детей возможно лишь при интеграции искусства, научного подхода и образовательной практики. Такое объединение требует соблюдения ряда условий и требований, детально рассмотренных в рамках данной статьи.

Список источников

1. Божович Е.Д. Диагностика языковой компетенции старших дошкольников и первоклассников // Москва: Юрайт. 2025. 1 с.
2. Огороднов Д.Е. Методика музыкально-певческого воспитания // Санкт-Петербург: Планета музыки. 2020. 223 с.
3. Алексеенко Н.В. Особенности внеклассной музыкально-эстетической работы с учащимися начальной школы // Гуманитарные науки. 2021. № 3 (55). С. 47 – 52.
4. Родина О.А. К проблеме формирования единства речевой и певческой функций у детей старшего дошкольного возраста // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 4 (89). С. 227 – 230.
5. Русинова С.В., Санькова А.А. Педагогические аспекты анализа сформированности предпосылок учебной деятельности у дошкольников с нарушениями речи // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-2. С. 187 – 190.

6. Касумова Б.С.А., Джамалханова Л.А., Абдулшехидова Х.Э. Научно-методические аспекты использования хорового пения для развития речевых навыков и умений дошкольников и младших школьников // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 4 (113). С. 123 – 126.
7. Холиков К.Б. Проектирование состава хорового коллектива с применением школьных учеников в условиях Узбекистана // Scientific progress. 2021. Т. 2. № 3. С. 1094 – 1100.
8. Козлова А.Г., Антипенко Ю.Т. Детское хоровое искусство как фактор духовно-нравственного воспитания // Научные изыскания магистрантов. ОПОП "Духовно-нравственное воспитание". 2022. С. 317 – 322.
9. Холиков К.Б. Новые языковые тенденции музыкального образования ввремя пении хорового коллектива // Scientific progress. 2021. Т. 2. № 3. С. 1025 – 1031.
10. Карпенко А.И. Методика использования музыкальных инструментов в структуре развития образовательного процесса // Управление образованием: теория и практика. 2023. Т. 13. № 4. С. 137 – 145.

References

1. Bozhovich E.D. Diagnostics of the language competence of senior preschoolers and first-graders. Moscow: Yurait. 2025. 1 p.
2. Ogorodnov D.E. Methods of musical and singing education. St. Petersburg: Planeta muzyki. 2020. 223 p.
3. Alekseenko N.V. Features of extracurricular musical and aesthetic work with primary school students. Humanities. 2021. No. 3 (55). P. 47 – 52.
4. Rodina O.A. On the problem of forming the unity of speech and singing functions in senior preschool children. World of science, culture, education. 2021. No. 4 (89). P. 227 – 230.
5. Rusinova S.V., Sankova A.A. Pedagogical aspects of the analysis of the formation of prerequisites for educational activity in preschoolers with speech impairments. Problems of modern pedagogical education. 2021. No. 70-2. P. 187 – 190.
6. Kasumova B.S.A., Dzhamaalkhanova L.A., Abdulshekhidova H.E. Scientific and methodological aspects of using choral singing to develop speech skills and abilities of preschoolers and primary school students. The world of science, culture, education. 2025. No. 4 (113). P. 123 – 126.
7. Kholikov K.B. Designing the composition of a choral group using schoolchildren in the context of Uzbekistan. Scientific progress. 2021. Vol. 2. No. 3. P. 1094 – 1100.
8. Kozlova A.G., Antipenko Yu.T. Children's choral art as a factor in spiritual and moral education. Scientific research of master's students. OPOP "Spiritual and moral education". 2022. P. 317 – 322.
9. Kholikov K.B. New language trends in music education during choral singing. Scientific progress. 2021. Vol. 2. No. 3. P. 1025 – 1031.
10. Karpenko A.I. Methodology for using musical instruments in the structure of the educational process development. Education management: theory and practice. 2023. Vol. 13. No. 4. P. 137 – 145.

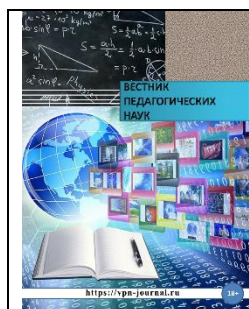
Информация об авторах

Касумова Б.С.-А., кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой методик начального образования ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный

Джамалханова М.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный

Нальгиева Х.Л., кандидат социологических наук, доцент кафедры методик начального образования ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный

© Касумова Б.С.-А., Джамалханова М.А., Нальгиева Х.Л., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) (педагогические науки)

УДК 378.147:796.011.3

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-215-222

^{1, 2} Мартакова О.А.

¹ Азовский государственный педагогический университет имени П.Д. Осипенко

² Мелитопольский государственный университет

Педагогическая модель психофизической реабилитации студентов вузов новых российских регионов

Аннотация: в статье представлена педагогическая модель психофизической реабилитации студентов вузов новых российских регионов, разработанная с учетом специфики образовательной среды, социокультурных условий и последствий длительной гуманитарной нестабильности. Актуальность исследования обусловлена высокой интенсивностью учебной деятельности студентов, преобладанием статических нагрузок, гиподинамией и психоэмоционального напряжения, что приводит к росту функциональных и психосоматических нарушений, снижению учебной мотивации и успешности обучения. Особое внимание уделяется проблемам адаптации студенческой молодежи в условиях трансформации социального и образовательного пространства новых регионов Российской Федерации.

Цель исследования заключалась в разработке и научном обосновании адаптированной педагогической модели психофизической реабилитации, направленной на восстановление физического здоровья, формирование психоэмоциональной устойчивости и успешную социализацию обучающихся. В ходе работы были решены задачи по изучению психофизического состояния студентов, проектированию структуры модели с учетом вузовской и региональной специфики, разработке модульных технологий реабилитационного воздействия и организации методического сопровождения педагогов, психологов и кураторов.

Предложенная модель включает целевой, содержательный, процессуальный, организационно-педагогический и оценочно-результативный компоненты и основана на интеграции физических, психологических и педагогических средств воздействия. Практическая значимость исследования заключается в возможности внедрения модели в образовательный процесс вузов новых российских регионов без существенных дополнительных ресурсов, а также в использовании ее положений при создании университетских центров психофизической поддержки студентов и разработке программ педагогического сопровождения.

Ключевые слова: психофизическая реабилитация, педагогическая модель, студенты вузов, новые российские регионы, адаптация, психоэмоциональная устойчивость, здоровьесберегающие технологии, социализация

Для цитирования: Мартакова О.А. Педагогическая модель психофизической реабилитации студентов вузов новых российских регионов // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 215 – 222. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-215-222

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

^{1, 2} Martakova O.A.

¹ Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko

² Melitopol State University

Pedagogical model of psychophysical rehabilitation of university students in new Russian regions

Abstract: the article presents a pedagogical model of psychophysical rehabilitation of university students in the new Russian regions, developed taking into account the specifics of the educational environment, sociocultural conditions and the consequences of long-term humanitarian instability. The relevance of the study is due to the high intensity of students' educational activities, the prevalence of static loads, hypodynamia and psychoemotional stress, which leads to an increase in functional and psychosomatic disorders, a decrease in educational motivation and learning success. Special attention is paid to the problems of adaptation of student youth in the conditions of transformation of the social and educational space of the new regions of the Russian Federation.

The purpose of the study was to develop and scientifically substantiate an adapted pedagogical model of psychophysical rehabilitation aimed at restoring physical health, forming psychoemotional stability, and ensuring successful socialization of students. The study aimed to investigate the psychophysical state of students, design the structure of the model based on university and regional specifics, develop modular technologies for rehabilitation, and provide methodological support for teachers, psychologists, and curators.

The proposed model includes a target, content, procedural, organizational-pedagogical, and evaluative-resultative component, and is based on the integration of physical, psychological, and pedagogical means of influence. The practical significance of the study lies in the possibility of implementing the model in the educational process of universities in new Russian regions without significant additional resources, as well as in using its provisions in the creation of university centers for psychophysical support of students and the development of pedagogical support programs.

Keywords: psychophysical rehabilitation, pedagogical model, university students, new Russian regions, adaptation, psychoemotional stability, health-saving technologies, socialization

For citation: Martakova O.A. Pedagogical model of psychophysical rehabilitation of university students in new Russian regions. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 215 – 222. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-215-222

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Учебная деятельность студентов характеризуется высокой интенсивностью, где преобладают статические нагрузки и психологические стрессы. Гиподинамия и психоэмоциональная перегрузка приводят к росту функциональных и психосоматических расстройств: головным болям, снижению внимания, тревожности, ухудшению успеваемости. Это особенно актуально для студентов из новых российских регионов, которые сталкиваются с дополнительными вызовами адаптации.

Процесс адаптации молодых людей к новым социальным и культурным реалиям требует разработки эффективных моделей психофизической реабилитации. Новые российские регионы характеризуются специфическими условиями жизни, отличающимися климатическими особенностями, уровнем инфраструктуры и социокультурной средой. Для успешного функционирования образовательных учреждений в таких условиях необходима разработка научно обоснованных педагогических стратегий, учитывающих особенности региона и потребностей студенческой молодёжи.

Регион долгое время находился в условиях гуманитарной нестабильности, что наложило отпечаток на психофизическое состояние молодежи. В данных условиях возникает острая потребность в системной психофизической реабилитации студентов – как компоненте социальной адаптации, включения в образовательное пространство Российской Федерации и становления будущих педагогов как устойчивых личностей.

Материалы и методы исследований

Педагогическая модель – теоретически обоснованная система организации образовательного процесса, включающая цели, содержание, формы, методы и средства обучения и воспитания, направленная на достижение определенных образовательных результатов.

Современный толково-словообразовательный словарь Т.Ф. Ефремовой трактует понятие «педагогическая модель» как, целостная структура, отражающая организацию учебного процесса, условия и способы достижения педагогических целей [8].

В философско-психологическом словаре П.С. Гуревича выделяется: «Педагогическая модель – концепция учебно-воспитательного процесса, разработанная на основе определённых научных подходов и практических потребностей образовательной системы» [15].

Педагогическая модель психофизической реабилитации должна учитывать такие важные категории, как здоровье, образование и социальная адаптация студента.

Здоровье определяется как совокупность биологического, психологического и социального благополучия человека, определяющее его способность эффективно функционировать в обществе.

Образование выступает инструментом формирования компетентного специалиста, готового к профессиональной деятельности и саморазвитию, а социализация подразумевает освоение культурных ценностей и социальных ролей, необходимых для полноценного участия в общественной жизни [16].

Реабилитация – это совокупность мероприятий, направленных на восстановление здоровья, работоспособности и социальной адаптации лиц, перенесших заболевания, травмы или подвергшихся другим неблагоприятным факторам.

Медицинская энциклопедия дает определение: «Реабилитация – комплекс медицинских, психологических, социальных и профессиональных мер, способствующих восстановлению нарушенных функций организма и возвращению пациента к активной жизнедеятельности».

В толковом словаре Ожегова «реабилитация» выделяется как – восстановление утраченных функций организма путём лечебно-профилактических мероприятий и специальных упражнений.

Реабилитация – организованный процесс восстановления физических возможностей и психического состояния индивида, обеспечивающий возвращение к полноценной жизни и труду, говорится в Психолого-педагогическом словаре Ю.Д. Полякова.

Реабилитационный процесс заключается в применении специальных программ и методик, поддерживающих физическое и ментальное благополучие учащихся.

Согласно толковым словарям, физическая реабилитация направлена на восстановление двигательной активности и физической формы человека путём специализированных упражнений и процедур, а психологическая реабилитация – работа специалистов-психологов, ориентированная на помощь человеку в восстановлении способности справляться с жизненными трудностями, снижением уровня стресса и нормализацией поведения [20].

Психологическая реабилитация – это целенаправленный процесс восстановления эмоционального благополучия, личностного потенциала и социального функционирования человека, пережившего стрессовые ситуации, тяжёлые жизненные события или болезни [1].

Большой медицинский словарь: «Психологическая реабилитация – система мероприятий, направленных на устранение последствий психологических травм, коррекцию негативных состояний и адаптацию пациентов к нормальной жизни после болезней, операций или травматических ситуаций».

Словарь практического психолога С.Ю. Головина: «Психологическая реабилитация – специальная программа психологической помощи людям, прошедшим лечение от серьёзных заболеваний, получившим травму или оказавшимся в кризисной жизненной ситуации, нацеленная на восстановление душевного равновесия и качества жизни» [6].

Физическая реабилитация – это процесс восстановления и поддержания функционального состояния организма человека путем применения физических факторов (упражнений, физиопроцедур), направленный на повышение мобильности, укрепление мышц, улучшение координации движений и возвращение к повседневной активности после травм, болезней или оперативных вмешательств.

Большой медицинский словарь раскрывает понятие «Физическая реабилитация» как, система мер, направленных на восстановление двигательной активности и мышечной силы, улучшающих общее состояние организма пациента после заболеваний, повреждений опорно-двигательного аппарата или хирургического вмешательства. Включает занятия лечебной физкультурой, массаж, физиотерапию и эрготерапию».

В толковом словаре психиатрических терминов: «Физическая реабилитация – меры по улучшению двигательных функций и общему укреплению организма, применяемые после длительного периода ограниченной подвижности или лечения тяжелых заболеваний, особенно связанных с нарушениями нервной системы и опорно-двигательного аппарата».

Медицинский справочник ВОЗ: «Физическая реабилитация – специализированная медицинская услуга, включающая упражнения, тренировки и терапевтические процедуры, помогающие пациентам восстановить физическую активность, независимость и качество жизни после серьезных проблем со здоровьем или травмирующих событий».

Психофизическая реабилитация – синтез методов физической активности, арт-терапии, телесно-ориентированных практик и психоэмоциональной разгрузки, направленных на восстановление адаптационных резервов [22].

По определению медицинского справочника ВОЗа, психофизиологическая реабилитация предполагает применение интегративных методов, соединяющих психокоррекционную терапию и физиологические подходы к восстановлению здоровья и работоспособности индивида после стрессовых ситуаций, травматических переживаний или болезни.

Психологическому аспекту соответствует работа над повышением эмоциональной стабильности, снижению тревоги и депрессий, тогда как физическая составляющая направлена на развитие общей выносливости, укрепления иммунитета и профилактику заболеваний. Именно этот принцип объединения психологии и физиологии становится основой педагогической модели, предлагаемой в статье.

Интеграция двух направлений позволяет создать целостную систему поддержки, укрепляющую ресурсность каждого учащегося. Ключевыми элементами психофизической реабилитации являются организация регулярных занятий спортом, внедрение здоровьесберегающих технологий, создание комфортной психологической атмосферы и использование интерактивных форм взаимодействия преподавателей и студентов [21].

Предлагаемая педагогическая модель основывается на нескольких ключевых компонентах:

Целевой компонент

1. Восстановление психоэмоциональной стабильности через стресс-менеджмент и эмоциональную разгрузку.

2. Укрепление физического здоровья путем адаптивной двигательной активности.

3. Формирование реабилитационного потенциала через мотивационно-целевые установки.

Содержательный компонент

- Курсы и тренинги по психологической саморегуляции: релаксационные техники, дыхательные упражнения, телесно-ориентированная психотерапия, арт-терапия как элемент психофизической стимуляции [24].

- Физические практики, способствующие нормализации сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной систем (ориентированное психофизическое воздействие – ОРПФВ) [9].

- Модуль валеологического образования: валеогигиена, здоровьесберегающие технологии, мониторинг состояния.

Процессуальный компонент

- Индивидуализация: диагностика состояния, построение персональной траектории.

- Интеграция модулей в учебную среду: кураторам, преподавателям и психологам – объединенная модель сопровождения.

- Использование междисциплинарного подхода: сотрудничество педагогов, психологов, медиков и социальных работников.

Организационно-педагогический компонент

- Создание при вузах центров психофизической поддержки.

- Подготовка кадров по кризисной педагогике, валеологии, психофизической коррекции.

- Вовлечение местных учреждений, семьями и организациями поддержки.

Оценочно-результативный компонент

- Диагностика уровня тревожности, выгорания, физического тонуса и адаптации.

- Использование критериев когнитивного, эмоционально волевого, действенно практического и мотивационного адаптационных компонентов.

- Постоянный мониторинг и корректировка программы.

Данная модель реализуется поэтапно и последовательно, начиная с диагностики и заканчивая мониторингом достигнутых результатов. Важнейшую роль играет интеграция усилий педагогов, врачей и психологов, работающих совместно для достижения поставленных целей.

Результаты и обсуждения

Особенности применения в новых российских регионах

1. Этнопсихокультурный аспект: учет языковой, культурной и этнической специфики регионов.

2. Постконфликтные факторы: травматический стресс, утрата идентичности, низкий доступ к инфраструктуре.

3. Нестабильность институциональной поддержки: необходимость федеральной и межвузовской координации.

Этапы практической реализации

- Диагностический этап: обследование студентов на предмет психофизического состояния (опросники, вегетативная реактивность).
- Базовый цикл: 8–12 недель интегрированных занятий (арт-терапия, телесные практики, дыхательные и релаксационные техники).
- Использование авторегуляционных техник: методики прогрессивного мышечного расслабления, дыхательные упражнения, мягкие упражнения с элементами изометрии.
- Финальный этап: повторная диагностика, обратная связь учащихся, корректировка индивидуальных траекторий.

Интеграция модели в образовательную среду вуза

- Разработка вузовского Регламента психофизического сопровождения студентов.
- Введение модуля «Основы психофизической саморегуляции» в программы подготовки педагогов.
- Включение аспектов психофизического здоровья в проектную деятельность студентов (написание ВКР, студенческие конференции).

Особенности реализации в Азовском государственном педагогическом университете им. П.Д. Осипенко:

- Педагогический профиль университета требует формирования устойчивой личности, способной к профессиональной эмпатии и стрессоустойчивости.
- Этнокультурная специфика региона диктует необходимость мультикультурного и толерантного подхода в реабилитации.
- Кадровый потенциал вуза позволяет реализовать модель силами действующих кафедр без дополнительных ресурсов.

Опыт внедрения предложенной педагогической модели показал её эффективность в повышении успеваемости студентов, снижении уровня заболеваемости и увеличении удовлетворённости качеством образовательного процесса. Студенты, участвующие в программе, демонстрируют большую устойчивость к стрессовым ситуациям, высокий уровень самооценки и чувство принадлежности к коллективу учебного заведения.

Практически важным результатом является снижение числа случаев обращения к медицинским специалистам вследствие ухудшения здоровья, увеличение количества активных внеклассных мероприятий и участие студентов в волонтерских инициативах. Программа способствует формированию позитивного отношения к учебе и будущему профессиональному становлению.

Выводы

1. Психофизическая реабилитация студентов является критически важным звеном интеграции молодежи из новых регионов в образовательную и социальную среду.
2. Эффективная модель требует комплексного междисциплинарного подхода – сочетания педагогического, психологического и физиотерапевтического компонентов.
3. Разработанная модель позволяет на базе существующих кафедр и ресурсов проводить системную поддержку студентов.
4. Устойчивость, физическая и эмоциональная стабильность – ключевые компоненты профессионального становления будущего педагога.
5. Адаптированная модель может быть использована как основа для создания университетского центра психофизического здоровья.
6. Ключевые ресурсы успеха: подготовленные кадры, институциональное финансирование, инфраструктурное обеспечение и участие студентов.

Педагогическая модель психофизической реабилитации студентов вузов новых российских регионов доказала свою значимость и необходимость. Интеграция психологических и физиологических подходов позволила существенно повысить эффективность подготовки будущих специалистов, снизить риски нарушений здоровья и обеспечить успешную социальную адаптацию молодежи. Дальнейшие исследования будут направлены на углубление понимания особенностей региональных условий и разработку индивидуальных программ, учитывающих потребности конкретных групп населения.

Методические рекомендации

по реализации педагогической модели психофизической реабилитации студентов Азовского государственного педагогического университета им. П.Д. Осипенко

1. Цель методических рекомендаций

Оказание помощи преподавателям, тьюторам, кураторам и специалистам центров поддержки вуза в реализации эффективной и адаптированной модели психофизической реабилитации студентов АГПУ.

2. Целевые ориентиры

- Снижение уровня тревожности и психоэмоционального напряжения у студентов;
- Повышение физической и психологической устойчивости;
- Формирование навыков саморегуляции;
- Вовлечение студентов в активную самопомощь и взаимопомощь.

3. Целевая группа

- Первокурсники и студенты, испытывающие адаптационные сложности;
- Студенты, находящиеся в зоне риска (повышенный стресс, ПТСР, академическая задолженность);
- Студенты педагогических направлений (ввиду будущей работы в стрессовых условиях школы).

4. Основные формы работы

Форма	Содержание	Ответственный
Психологические тренинги	Антитревожные, коммуникативные, релаксационные практики	Центр психолого-педагогической поддержки
Арт-терапевтические занятия	Музыка, живопись, лепка, сказкотерапия	Кафедра ИЗО, кафедра музыки
Специальный курс	«Психофизическая саморегуляция личности»	Кафедра педагогики и психологии
Двигательные практики	Йога, дыхательная гимнастика, адаптивная ЛФК	Кафедра физического воспитания
Зоны отдыха	Комнаты релаксации, «тихие зоны», фоновая музыка	Администрация вуза
Индивидуальное консультирование	По вопросам тревожности, адаптации, учебного стресса	Психологическая служба АГПУ

5. Диагностические инструменты

- Методика Спилбергера-Ханина (оценка тревожности)
- Тест Люшера (психоэмоциональное состояние)
- Опросник выгорания Маслач (MBI)
- Авторские анкеты самочувствия (по шкале от 1 до 10)
- Пульсометрия, давление, дыхание – физическое самочувствие

6. Этапы внедрения программы

1. Подготовительный этап
 - Обучение педагогов и кураторов.
 - Формирование команды проекта.
2. Диагностический этап
 - Проведение анкетирования и диагностики студентов.
 - Формирование карт психофизического состояния.
3. Практический этап
 - Проведение тренингов, курсов, занятий.
 - Организация реабилитационных мероприятий.
4. Оценочно-коррекционный этап
 - Анализ эффективности.
 - Индивидуальные рекомендации.
 - Корректировка подходов.

7. Методические принципы

- Добровольность участия;
- Конфиденциальность;
- Комплексность подходов;
- Культуросообразность и уважение к идентичности студентов;
- Непрерывность и преемственность работы.

8. Результаты реализации (ожидаемые)

- Снижение уровня тревожности и соматических жалоб;
- Повышение активности и включенности студентов;
- Рост показателей учебной успеваемости и дисциплины;
- Появление психологически устойчивой образовательной среды.

9. Рекомендации для преподавателей и кураторов

- Начинать работу с первокурсниками уже на установочной неделе;
- Создавать «группы доверия» в кураторских часах;
- Внедрять 3–5 минутные дыхательные практики в начале занятий;
- Регистрировать студентов с тревожными признаками для индивидуальной работы;
- Проводить совместные активности со специалистами кафедры физического воспитания и психологии.

Список источников

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2012. 448 с.
2. Антипова Л.А. Педагогические технологии адаптации студентов в образовательном процессе вуза // Human Sport Research. 2021. № 1. С. 41 – 46.
3. Бодалев А.А. Психология личности. М.: Педагогика, 2008. 256 с.
4. Борозинец Н.М., Иванова Л.А., Кузнецов С.В. Профессиональная психологическая реабилитация лиц с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 98 – 105.
5. Гриднева А.Ю. Значение медицинской реабилитации в укреплении здоровья студентов // Научные исследования. 2019. № 3. С. 45 – 49.
6. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск; М.: Харвест; АСТ, 2003. 800 с.
7. Горская И.Ю., Петрова Д.Д. Психофизическая адаптация студентов к учебной нагрузке с учетом гендерных различий // Human Sport Research. 2020. Т. 8. № 2. С. 112 – 118.
8. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. 1209 с.
9. Кузьмина Н.В., Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2010. 576 с.
10. Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности: ранние работы / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2003. 439 с.
11. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Профилактика девиантного поведения. М.: Юрайт, 2016. 320 с.
12. Назарова Н.Ф. Социальная педагогика: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2011. 400 с.
13. Одарущенко М. Психологическая реабилитация студентов с нарушениями осанки // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 5. С. 83 – 88.
14. Федак Е.И., Лаврентьева З.И. Педагогическая реабилитация военнослужащих: методологические основы // Педагогика и психология образования. 2017. № 2. С. 54 – 59.
15. Психологический словарь: А–Я / под ред. П.С. Гуревича. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. 798 с.
16. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование, 2006. 256 с.
17. Смирнов С.Д. Психология высшего образования: учеб. пособие. М.: Академия, 2007. 368 с.
18. Старшенбаум Г.В. Суицидология и кризисная психотерапия. М.: Когито-Центр, 2005. 375 с.
19. Федеральные программы развития образования в новых субъектах Российской Федерации на 2023–2025 годы: офиц. документы. М., 2023.
20. Фирилёва Ж.Е., Николаев А.В., Морозова Т.Н. Педагогическая система непрерывной физической реабилитации студентов // Теория и практика физической культуры. 2016. № 9. С. 38 – 42.
21. Чаланова Р. Арт-терапия в системе психофизической реабилитации студентов // Психология и педагогика. 2018. № 4. С. 67 – 72.

References

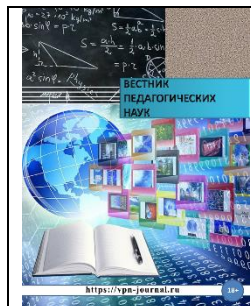
1. Andreeva G.M. Social Psychology: A Textbook for Universities. Moscow: Aspekt Press, 2012. 448 p.
2. Antipova L.A. Pedagogical Technologies for Student Adaptation in the University Educational Process. Human Sport Research. 2021. No. 1. P. 41 – 46.
3. Bodalev A.A. Personality Psychology. Moscow: Pedagogy, 2008. 256 p.
4. Borozinets N.M., Ivanova L.A., Kuznetsov S.V. Professional Psychological Rehabilitation of Persons with Disabilities. Psychological Science and Education. 2018. Vol. 23. No. 4. P. 98 – 105.
5. Gridneva A.Yu. The Importance of Medical Rehabilitation in Improving Students' Health. Scientific Research. 2019. No. 3. P. 45 – 49.
6. Golovin S.Yu. Dictionary of a Practical Psychologist. Minsk; Moscow: Harvest; AST, 2003. 800 p.

7. Gorskaya I.Yu., Petrova D.D. Psychophysical Adaptation of Students to the Academic Workload Taking into Account Gender Differences. *Human Sport Research*. 2020. Vol. 8. No. 2. P. 112 – 118.
8. Efremova T.F. *New Dictionary of the Russian Language. Explanatory and Word-Formation*. Moscow: Russian Language, 2000. 1209 p.
9. Kuzmina N.V., Slastenin V.A. *Pedagogy: Textbook for University Students*. Moscow: Academy, 2010. 576 p.
10. Leontiev A.N. *The Development of Activity Psychology: Early Works*. Edited by A.A. Leontiev. Moscow: Smysl, 2003. 439 p.
11. Mardakhaev L.V. *Social Pedagogics. Prevention of Deviant Behavior*. Moscow: Yurait, 2016. 320 p.
12. Nazarova N.F. *Social Pedagogics: A Textbook for Universities*. Moscow: Academy, 2011. 400 p.
13. Odarushchenko M. Psychological Rehabilitation of Students with Posture Disorders. *Modern Problems of Science and Education*. 2021. No. 5. P. 83 – 88.
14. Fedak E.I., Lavrentyeva Z.I. Pedagogical Rehabilitation of Military Personnel: Methodological Foundations. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2017. No. 2. P. 54 – 59.
15. *Psychological Dictionary: A–Z* / edited by P.S. Gurevich. Moscow: OLMA Media Group, 2007. 798 p.
16. Selevko G.K. *Modern Educational Technologies: Textbook*. Moscow: Public Education, 2006. 256 p.
17. Smirnov S.D. *Psychology of Higher Education: Textbook*. Moscow: Academy, 2007. 368 p.
18. Starshenbaum G.V. *Suicidology and Crisis Psychotherapy*. Moscow: Cogito-Center, 2005. 375 p.
19. Federal programs for the development of education in the new constituent entities of the Russian Federation for 2023–2025: official documents. Moscow, 2023.
20. Firyleva Zh.E., Nikolaev A.V., Morozova T.N. Pedagogical system of continuous physical rehabilitation of students. *Theory and practice of physical education*. 2016. No. 9. P. 38 – 42.
21. Chalanova R. Art therapy in the system of psychophysical rehabilitation of students. *Psychology and pedagogy*. 2018. No. 4. P. 67 – 72.

Информация об авторах

Мартакова О.А., кафедра психолого-педагогического и эстетического образования «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко»; «Мелитопольский государственный университет»; metodist_lab_agpu@mail.ru

© Мартакова О.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 378.016:811.161.1

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-223-230

¹ Дрога М.А., ¹ Юрченко Н.В.

¹ Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Язык-посредник в процессе обучения языку специальности на уроках русского языка как иностранного в вузе

Аннотация: в статье поставлен вопрос использования языка-посредника в процессе преподавания русского языка как иностранного. В методике обучения русскому языку (профессиональному) педагогом преследуются несколько целей. Во-первых, за короткое время изложить обучающимся новую информацию. Английский язык может быть выбран с целью ускорить процесс усвоения материала. Также иностранному обучающемуся, например, из Китая в конце обучения будет выдан двойной диплом. Хороший специалист, получая высшее образование в другой стране, обязан владеть профессиональной лексикой не только на изучаемом языке. Многие студенты-иностранцы сдают в родной стране экзамены на английском языке. В связи с этим необходимым условием их успешной сдачи является знание терминов на иностранном языке. В современных условиях дозированная подача новой информации невозможна без языка-посредника. На примере испаноговорящих студентов доказывается важность языка-посредника в процессе усвоения русского как иностранного на уроках языка специальности. Подчеркивается эффективность использования языка-посредника с целью минимизировать риск неправильного понимания научного текста. Анализируются различные подходы к исследуемой проблеме.

Ключевые слова: профессиональный модуль, русский язык как иностранный, язык специальности, научная лексика, язык-посредник, перевод

Для цитирования: Дрога М.А., Юрченко Н.В. Язык-посредник в процессе обучения языку специальности на уроках русского языка как иностранного в вузе // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 223 – 230. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-223-230

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Droga M.A., ¹ Yurchenko N.V.

¹ Belgorod State National Research University

The intermediary language in the process of teaching a specialty language in Russian as a foreign language classes at a university

Abstract: the article raises the issue of using a mediating language in the process of teaching Russian as a foreign language. In the methodology of teaching Russian (professional), the teacher pursues several goals. Firstly, to present new information to students in a short amount of time. English can be chosen to speed up the learning process. Additionally, a foreign student, such as one from China, will receive a double diploma at the end of their studies. A skilled professional, while pursuing higher education in another country, must possess professional vocabulary in more than one language. Many foreign students take exams in English in their home country. Therefore, it is necessary to know the terms in a foreign language in order to pass the exams successfully. In today's world, it is impossible to present new information in a controlled manner without the use of a mediating language. The example of Spanish-speaking students demonstrates the importance of a mediating language in the process of learning Russian as a foreign language in the classroom.

Keywords: professional module, Russian as a foreign language, specialty language, scientific vocabulary, intermediary language, translation

For citation: Droga M.A., Yurchenko N.V. The intermediary language in the process of teaching a specialty language in Russian as a foreign language classes at a university. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 223 – 230. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-223-230

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

В практике преподавания русского как иностранного педагог сталкивается с вопросом включения языка-посредника в процесс обучения иностранных граждан. Причем решение о его применении возникает не только при объяснении новой лексики или темы, но и при подготовке к изучению профессиональной речи.

«Одним из актуальных вопросов, который стоит перед преподавателем РКИ, остается вопрос о языке-посреднике: должен ли педагог использовать английский язык на уроке и если да, то в каком объеме» [1]. О необходимости или запрете языка-посредника говорили не только методисты, но и именитые лингвисты, а также ученые. Л.В. Щербы указывал на то, о что «изгнать родной язык из процесса обучения можно, а из голов учащихся нельзя» [3], а О.Д. Митрофанова и В.Г. Костомаров отмечали: «Поскольку русский язык при изучении его иностранцами выступает как второй, неродной, а мышление учащихся тесно связано с родным языком, постольку нецелесообразно обходиться ... без учета родного языка» [3].

«Вопрос об использовании языка-посредника на занятиях по русскому языку как иностранному по сей день остается открытым и обращает на себя внимание отечественных и зарубежных исследователей» [8, с. 229].

Сходство ученых на уместность языка-посредника в иностранной аудитории заключалось в том, что признавалась его необходимость в процессе сопоставления языковых явлений двух языков с целью предупреждения ошибок.

Материалы и методы исследований

В исследовании приняли участие 100 иностранных слушателей подготовительного отделения Белгородского государственного национального исследовательского университета 2020-2025 учебных годов. Приводится опыт применения языка-посредника (испанского) на уроках языка специальности в группах инженерно-технической направленности. Также в работе представлены результаты анкетирования, проведенного среди иностранных обучающихся из стран Латинской Америки с целью выяснения роли языка-посредника в усвоении материала на русском языке.

Результаты и обсуждения

Преподаватель РКИ 20-30 лет тому назад не обладал арсеналом инструментария на уроках русского как иностранного. С методической литературой тоже вопрос был открыт. Слушателями в конце 90-х – начале 2000-х в основном были иностранные граждане из стран СНГ: Туркменистана, Узбекистана, Таджикистана и др. Знание английского языка в качестве посредника педагогу также не требовалось. В этом не было необходимости по двум причинам: 1) только на русском происходило погружение в языковую среду тех обучающихся, родители которых говорили по-русски (учеба этих людей проходила в СССР); 2) обучающиеся и большинство преподавателей попросту не знали английского. С прибытием в Россию китайских слушателей ситуация не изменилась: студенты не владели английским языком. Коренные изменения произошли с приездом на факультет учащихся из Латинской Америки, Африки, арабских стран. Стало понятно, что преподавателю необходим язык, с помощью которого возможно изъясняться для понимания необходимой слушателям информации. К тому же, педагог, который вел грамматику русского языка, являлся одновременно и куратором академической группы.

Потребность в языке-посреднике дала толчок началу обучения иностранным языкам, повышения квалификации кадров. Так, в НИУ «БелГУ» в 2013 году создали землячества разных стран, а также были организованы курсы испанского языка для педагогов, работающих с указанной категорией обучающихся. Безусловно, полученные знания понадобились для улучшения процесса взаимодействия преподаватель – студент на подготовительном факультете.

Практика обучения моногрупп русскому языку показала, что некоторые грамматические явления в русском и испанском похожи: герундий, совершенный/несовершенный виды глагола. Преподаватели подтверждают, что в процессе работы на занятиях перевод действительно был уместен в моментах уточнения, иллюстрации какой-либо информации. Позитивное влияние использования языка-посредника на уроке происходит не только на преподавателя, но и на слушателя: быстрее наступает комфортная обстановка на уроке, на начальном этапе обучения происходит адаптация обучающихся к условиям и режиму жизни в России. «Практика показывает, что большое значение для создания подобной атмосферы имеет использование интернациональных слов: мама - *ma*, актер - *actor*, телефон - *telefono*, йогурт - *yogurt*, автобус - *autobus*, минута - *minuto*, артерия - *arteria*, музыка - *musica* и др.» [3].

Через месяц обучения разговорной речи и грамматике русского языка слушатели приступают к овладению профессионального модуля. Так вышло, что мы разрабатывали методический инструментарий в группах инженерного профиля. Овладение профессиональной речью – процесс длительный, требующий терпения и кропотливого труда не только от студента, но и от педагога. При подготовке к занятиям отмечается новизна и непохожесть каждого уровня по языку специальности. Это происходит из-за ежегодной смены контингента обучающихся, с длительностью их периода обучения в России.

В курсе языка математики одной из сложных тем для освоения является чтение математических дробей. В то же время преподаватели отмечают интерес иностранцев к ее изучению. В период обучения слушателей из Латинской Америки был сформирован банк презентаций с использованием языка-посредника (испанского). Учитывая тот фактор, что все слушатели являлись носителями испанского, изучали инженерные науки, процесс понимания этого материала не представлял труда.

Кроме того, обучающийся сам проявлял инициативу в желании лучше разобраться в новой для него области, предложив добавить к слайдам с объяснением эквиваленты в испанском языке. Фрагмент такого объяснения представлен на рис. 1.

Обыкновенная дробь

Fracción ordinaria

▪ А) Правильная дробь Если c меньше, чем d ($c < d$) 1 — 3 Одна третья – это правильная дробь, так как один меньше, чем три. ▪ A) Fracción propia Si c es menor que d ($c < d$) La expresión uno dividido entre tres es una fracción propia porque 1 es menor que 3	▪ б) Неправильная дробь Если c больше, чем d ($c > d$) 9 — 2 Девять вторых – это неправильная дробь, так как девять больше, чем два. ▪ б) Fracción impropia Si c es mayor que d ($c > d$) La expresión nueve dividido entre dos es una fracción impropia porque 9 es mayor que 2

Рис. 1. Изучение лексики по теме «Язык математики: дроби».
Fig. 1. Studying vocabulary on the topic “The language of mathematics: fractions”.

Имеющиеся материалы каждый год подвергаются обновлению, слушатели из арабских стран, Африки, франкоговорящие обучающиеся принимают эстафету применения языка-посредника. Так, в его качестве уже выступают английский, арабский, французский, китайский языки.

При изучении физических процессов и явлений тема относительности механического движения вызывает недопонимания. Слушатели, приступая к освоению физики как науки проходят входящее тестирование, составленное на родном языке. Таковое проверяет их остаточные «школьные» знания, выявляя проблемные зоны. В качестве иллюстрации может служить проведенный на знание физических законов и формул тест со слушателями подготовительного отделения. Выяснилось, что студенты из Туркменистана

не изучали физику в курсе школьной программы, а учащиеся из Перу, напротив, в 15 лет успешно освоили программу средней школы в своей стране. Все эти показатели сигнализируют преподавателю о том, какой метод изложения информации будет уместен в той или иной аудитории.

Если в теме урока представлены понятия и явления, которые можно демонстрировать, – это облегчает работу преподавателя, а также создает слушателям визуализацию изучаемого. На рис. 2 показана часть презентационного материала, представленного в виде грамматической конструкции и сопровождающими примерами, и изображениями. Отметим, что изображение движущее, позволяющее проследить траекторию и понять, какие объекты природы участвуют в этих процессах.

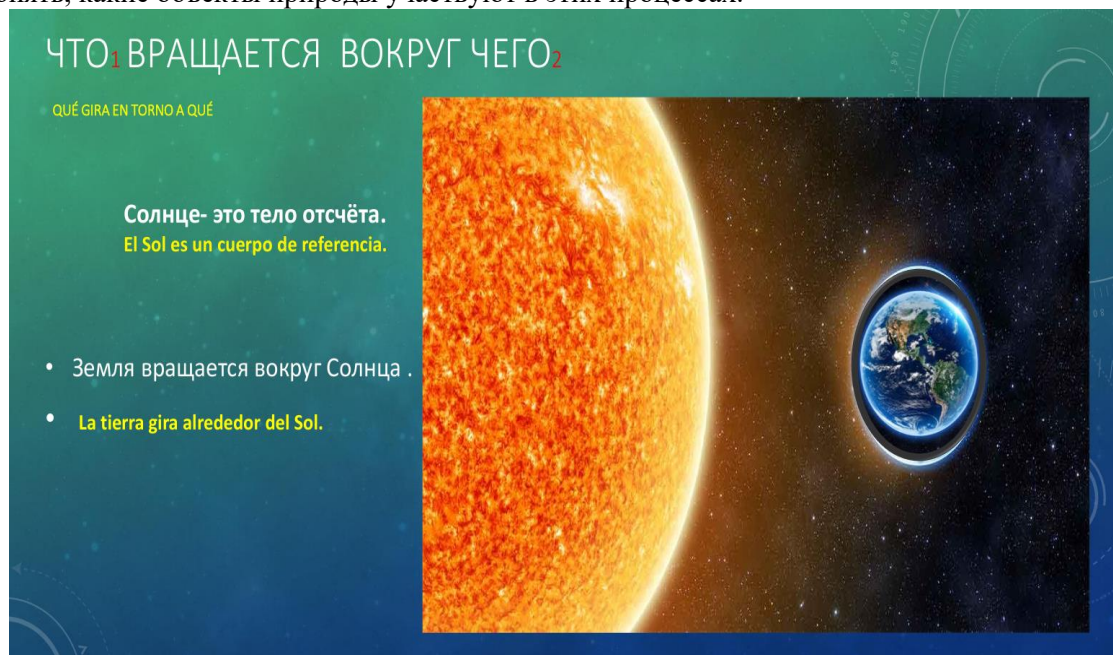


Рис. 2. Изучение грамматических моделей по теме «Язык физики: что движется относительно чего».
Fig. 2. Study of grammatical models on the topic “The language of physics: what moves relative to what”.

При изучении понятия «материя», видов механического движения, а также формулы пути применение языка-посредника оправдывается результатами скорейшего понимания студентами материала.

В группах технической направленности осуществляется подготовка слушателей не только на материале текстов по математике и физике, но и по информатике. Здесь также остро стоит вопрос избегания ошибок, которые могут быть сделаны при самостоятельном поисковом запросе студента. Очень важным, на наш взгляд, является проработка информации преподавателем. Ранее такой проблемы не существовало (в связи с отсутствием компьютера, интернета, различных устройств; в связи с необязательностью перевода данных выражений на английский язык). Ведь обучение проходили в большинстве своем студенты из стран СНГ. Сейчас язык-посредник и владение им на элементарном уровне является немаловажным вопросом для преподавателя русского как иностранного. Современные коммерческие проекты, существующие в сфере услуг по изучению иностранного языка в дистанционном формате или с применением цифровых платформ требуют педагога, знающего иностранный язык.

Мы провели исследование, выявляющее отношение коллег-педагогов к изучаемому вопросу не только в России, но и за рубежом. Исследователь Ю.В. Корженевич, которая работает в Белорусском государственном университете, в обучении русскому языку как иностранному придерживается ряда принципов: 1) выбор метода обучения зависит от таких факторов, как: профиль обучения слушателей, форма проведения занятий (очно, онлан, индивидуальные); 2) применение языка-посредника зависит от состава обучаемых. «Преподавателю нередко приходится работать с иностранными студентами, объединенными в смешанные языковые группы, и прибегать к использованию языка-посредника при объяснении языкового материала» [6]. Педагог-практик подчеркивает, что опыт преподавания русского языка с использованием перевода в вузе доказывает преимущественные стороны применения языка-посредника.

Исследователь из Рязани Родкина А.В. соглашается в том, что «использование на занятиях языка-посредника обусловлено множеством факторов (цели и задачи, форма обучения, однородность или неод-

народность аудитории, подготовленность обучающихся, тема занятия и пр.) и возможно, если иностранные студенты и курсанты знают его на достаточно высоком уровне» [8, с. 232].

Язык-посредник на начальном этапе обучения в группах подготовительного отделения, что, по их мнению, «является оправданным и вынужденным, так как русский язык на этом этапе еще не может выполнять коммуникативные функции». Прежде всего, язык-посредник используется как средство управления учебным процессом. Также отмечается значительная роль языка-посредника при обучении русской фонетике, при объяснении русской терминологии, нового грамматического материала, семантизации новой лексики [9, с. 162].

Автор-исследователь из Пятигорского государственного университета Пивоварова А.С. подчеркивает, что «использование английского языка наиболее применимо на начальном этапе обучения, но тормозит процесс изучения русского на более продвинутых этапах» [7, с. 81]. Проведенный в этом вузе эксперимент показал, что обучающиеся на подготовительном факультете лучше усваивают русский язык с переводом лексики на английский. При этом в обеих экспериментальных группах (с и без языка-посредника) отмечается нулевой уровень знания русского языка.

Преподаватели РКИ Иркутского государственного медицинского университета Антипина О.В. и Винокурова М.И. выполнили мониторинг целесообразности английского языка применительно к группам студентов-медиков, получающих образование на этом языке. Целью применения языка-посредники они видят оптимизацию процесса обучения. В своих исследованиях ученые пришли к выводу о том, что использование языка-посредника необходимо «для скорейшей лингвистической адаптации студентов, что способствует рациональному использованию учебного времени» [2]. Важно отметить, что в своем исследовании авторы пришли к выводу, что уровень владения английским у преподавателей и студентов практически совпадает. Что касается продвинутого уровня владения английским, то здесь чувствуются расхождения между указанными группами. Поэтому подчеркивается двойственное отношение к проблеме использования английского языка как со стороны студентов-медиков, так и со стороны преподающих на нём. «Выработка совместной политики в отношении языка обучения и языка-посредника в зависимости от года обучения и национальных особенностей усвоения иностранного языка становится стратегически важной и определяет перспективы дальнейшего международного сотрудничества вуза» [2].

Ученые-методисты из Нижнего Новгорода в работе подчеркивают актуальность и важность использования языка-посредника при обучении русскому языку как иностранному «как средства преодоления отрицательной интерференции. Языковое посредничество способствует более глубокому пониманию лексического и грамматического материала, созданию комфортного психологического климата на занятиях по русскому языку как иностранному» [4].

Интересно мнение зарубежных исследователей по изучаемой проблеме. Так, ценным является вознаграждение педагога, полученное в результате работы с иностранными обучающимися: «Тексты должны быть такими, чтобы учащимся хотелось их изучать» [10]. В каком случае обучающийся может проявить интерес к изучаемому явлению/событию/ термину? Одним из ответов будет: «поиск искомой единицы в родном языке». Вот тот стимулирующий фактор, который дает толчок к самостоятельному поиску студента, а также активизирует поисковое мышление [11].

Мы видим, что в ряде случаев выделяется роль языка-посредника в качестве вспомогательного инструмента в процессе обучения РКИ. На рис. 3 представлены результаты эксперимента, проведенного среди преподавателей кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета (2024-2025 учебный год).

Итак, анкетирование доказывает, что большая часть педагогов (62%) выбирает язык-посредник с целью отвода негативного последствия в виде непонимания учащимися изучаемого материала. В то же время малую часть (4% от общего числа участников) настаивают на постепенном введении новой информации, не поддерживая быстрый темп подачи лексики и грамматики без обратной связи от студента.

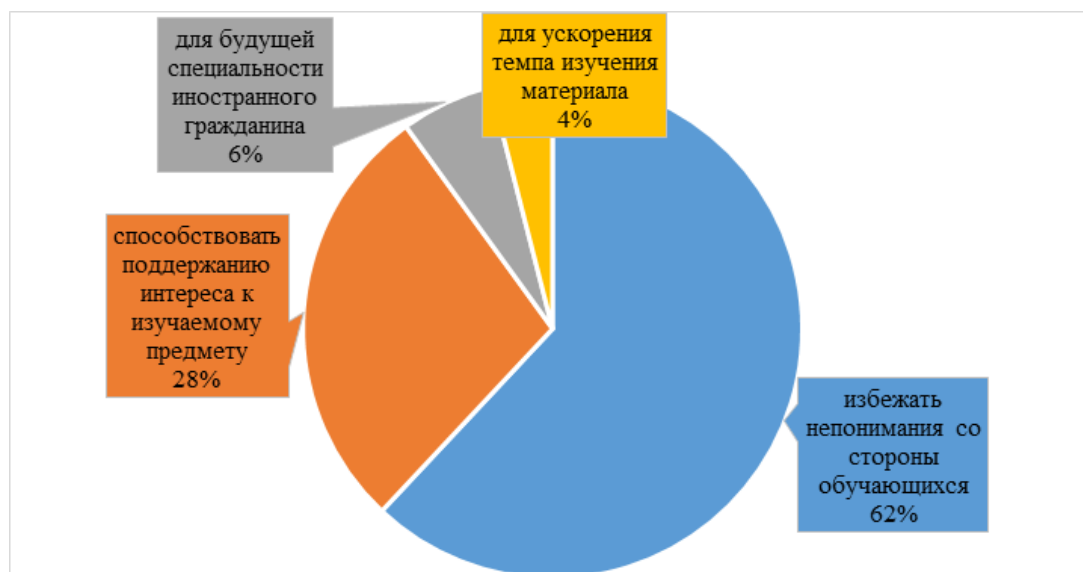


Рис. 3. Причины использования преподавателем языка-посредника на уроках РКИ.
Fig. 3. Reasons for the teacher to use an intermediary language in Russian as a foreign language lessons.

В 2021-2022 учебном году был проведен эксперимент в группе обучающихся из стран Латинской Америки. Указанные иностранные молодые люди (инженерно-технической и технологической направленности) владели испанским языком. Учитывая факт наличия моно-группы, педагог русского языка (профессионального) внедрила обучение с помощью презентаций, таблиц, схем, моделей с переводом русских терминов и выражений на испанский язык. Работа была проделана основательная, так как консультантом и соавтором визуальных учебных материалов выступили носители испанского языка, закончившие обучение в России. Немаловажным фактом явилось то, что педагог, работающий в выбранной группе, владел испанским языком на элементарном уровне. Итак, одним из вопросов анкеты был «Что помогает Вам в чтении научных текстов на иностранном (русском) языке?» (рис. 4):

Факторы, помогающие в изучении научных текстов



Рис. 4. Что помогает вам в чтении научных текстов на русском языке?
Fig. 4. What helps you in reading scientific texts in Russian?

Выводы

«Российские методисты и преподаватели достаточно активно, а главное эффективно, используют в учебном процессе язык-посредник, свидетельством чему являются их многочисленные публикации и методические разработки, доказывающие, что в определенных дидактических ситуациях целесообразно применять язык-посредник на начальном этапе обучения иностранных студентов русскому языку» [6].

На основании результатов анкетирования иностранных слушателей подготовительного отделения можно резюмировать следующее:

- вопрос о применении языка-посредника признается всеми испытуемыми;
- перевод на испанский язык в дозируемом количестве способствует избеганию ошибок;
- понимание слов и их комбинаций обучающимися на родном языке влияет на скорость усвоения программы в целом;
- своевременное толкование с помощью языка-посредника является позитивным выходом из психологического барьера студента.

Применение языка-посредника с соблюдением ряда требований (учет индивидуальных особенностей учащихся, географию их стран, соответствия смысла искомой и переводимой единицы и т.п.) положительно влияет на ускорение процесса понимания профессионального языка, активизирует мыслительные процессы студента.

Список источников

1. Ангел А.В., Волкова Е.А. Роль языка-посредника на уроках русского языка как иностранного в условиях современного вуза Преподаватель XXI век. 2020. № 1-1. С. 159 – 167.
2. Антипина О.В., Винокурова М.И. К вопросу об использовании английского языка в качестве языка-посредника при обучении русскому языку как иностранному // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/43PDMN623.pdf> (дата обращения: 16.12.2025).
3. Дрога М.А. Использование родного языка на уроках РКИ // Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного: сб. матер. Под общ. ред. Н.В. Кулибиной. 2018. С. 395 – 399.
4. Иванова Р.А., Голубева К.Г., Валери М., Васильева М.А. Методологические основы применения языка-посредника при преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе обучения в вузе // Современная германистика и западноевропейская литература. Москва, 2023. С. 89 – 99.
5. Колосова Т.Г. Об особенностях преподавания русского языка как иностранного с использованием и без использования языка-посредника на начальном этапе // Вестник федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина". 2014. № 1 (61). С. 138 – 141.
6. Корженевич Ю.В. Понятие о языке-посреднике и его значении в преподавании русского языка как иностранного // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. 2019. № 1. С. 40 – 47.
7. Пивоварова А.С. Использование английского языка в качестве посредника при обучении русскому языку иностранных студентов // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. 2025. № 18-3. С. 81 – 86.
8. Родкина А.В. Роль языка-посредника в процессе обучения русскому языку как иностранному на подготовительных курсах // Совершенствование форм и методов обучения иностранным языкам. Материалы всероссийской научно-практической конференции / Под редакцией Г.А. Плюхиной, П.В. Кукусы. 2020. С. 229 – 233.
9. Смирнова Е.А. Использование английского языка в курсе РКИ // Язык и культура в билингвальном образовательном пространстве: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Псков, 2017. С. 160 – 166.
10. Dupuy B. Content-based instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes? Foreign Language Annals, 2000. Vol. 33. No. 2. P. 83 – 96.
11. Schwartz A.M. La enseñanza de lenguas extranjeras a traves de contenidos: una estrategia didactica para cursos de e/le de nivel intermedio-alto // XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos. Universidad de Maryland, Baltimore County (UMBC). 2003. P. 555 – 565.

References

1. Angel A.V., Volkova E.A. The Role of an Intermediary Language in Russian as a Foreign Language Lessons in a Modern University. Teacher XXI Century. 2020. No. 1-1. P. 159 – 167.
2. Antipina O.V., Vinokurova M.I. On the Use of English as an Intermediary Language in Teaching Russian as a Foreign Language. The World of Science. Pedagogy and Psychology. 2023. Vol. 11. No. 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/43PDMN623.pdf> (accessed: 16.12.2025).

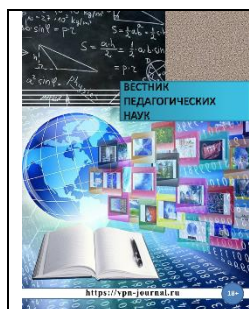
3. Droga M.A. Use of the Native Language in Russian as a Foreign Language Lessons. Current Issues of Description and Teaching Russian as a Foreign/Non-Native Language: Coll. Materials. General information. Ed. N.V. Kulibina. 2018. P. 395 – 399.
4. Ivanova R.A., Golubeva K.G., Valeri M., Vasilyeva M.A. Methodological Foundations of Using an Intermediary Language in Teaching Russian as a Foreign Language at the Initial Stage of Study at a University. Modern German Studies and Western European Literature. Moscow, 2023. P. 89 – 99.
5. Kolosova T.G. On the Features of Teaching Russian as a Foreign Language with and without Using an Intermediary Language at the Initial Stage. Bulletin of the Federal State Educational Institution of Higher Professional Education "Moscow State Agrarian Engineering University named after V.P. Goryachkin". 2014. No. 1 (61). P. 138 – 141.
6. Korzhenevich Yu.V. The Concept of an Intermediary Language and Its Importance in Teaching Russian as a Foreign Language. Bulletin of Polesie State University. Series of Social and Humanitarian Sciences. 2019. No. 1. P. 40 – 47.
7. Pivovarova A.S. Using English as an Intermediary in Teaching Russian to Foreign Students. Professional Communication: Current Issues in Linguistics and Methodology. 2025. No. 18-3. P. 81 – 86.
8. Rodkina A.V. The Role of an Intermediary Language in Teaching Russian as a Foreign Language in Preparatory Courses. Improving the Forms and Methods of Teaching Foreign Languages. Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Edited by G.A. Plyukhina, P.V. Kuksa. 2020. P. 229 – 233.
9. Smirnova E.A. The Use of English in the RFL Course. Language and Culture in the Bilingual Educational Space: Proc. of the III International Scientific and Practical Conf. Pskov, 2017. P. 160 – 166.
10. Dupuy B. Content-based instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes? Foreign Language Annals, 2000. Vol. 33. No. 2. P. 83 – 96.
11. Schwartz A.M. Content-based instruction: A didactic strategy for intermediate-to-alternative language courses. XIV ASELE International Congress. Burgos. University of Maryland, Baltimore County (UMBC). 2003. P. 555 – 565.

Информация об авторах

Дрога М.А., кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, ул. Победы, 85, droga84@rambler.ru

Юрченко Н.В., старший преподаватель кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, ул. Победы, 85, yuna27@mail.ru

© Дрога М.А., Юрченко Н.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 373.3

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-231-236

¹ Ло Ифэн

¹ Московский педагогический государственный университет

Методические возможности использования авторской тематической живописи в системе художественного образования школьников

Аннотация: в статье рассматриваются методические возможности использования авторской тематической живописи в системе художественного образования школьников. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных педагогических средств, направленных на развитие художественного восприятия, образного мышления и эмоционально-ценностного отношения к искусству у обучающихся. Цель статьи состоит в выявлении педагогического потенциала тематической живописи как визуального и смыслового ресурса организации художественно-образовательной деятельности школьников. В работе анализируются основные направления использования авторских живописных произведений в образовательном процессе: художественное восприятие, обсуждение образного содержания, интерпретация художественного замысла и включение элементов визуального анализа в учебные задания. Особое внимание уделяется методическим приемам, позволяющим адаптировать сложные художественные образы к возрастным и психологическим особенностям школьников. Сделан вывод о том, что авторская тематическая живопись может выступать эффективным средством активизации познавательной деятельности и формирования устойчивого интереса к искусству в системе художественного образования.

Ключевые слова: художественное образование школьников, тематическая живопись, авторское произведение, художественное восприятие, образное мышление, методические возможности, педагогический потенциал, визуальный анализ

Для цитирования: Ло Ифэн. Методические возможности использования авторской тематической живописи в системе художественного образования школьников // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 231 – 236. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-231-236

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Luo Yifeng

¹ Moscow State Pedagogical University

Methodological possibilities of using authorial thematic painting in the system of art education for school students

Abstract: the article examines the methodological possibilities of using authorial thematic painting within the system of art education for school students. The relevance of the study is determined by the need to identify effective pedagogical tools aimed at developing artistic perception, imagery-based thinking, and an emotional-value-based attitude toward art among learners. The aim of the article is to reveal the pedagogical potential of thematic painting as a visual and semantic resource for organizing art educational activities for school students. The paper analyzes key directions for employing authorial paintings in the educational process, including art appreciation, discussion of imagery-based content, interpretation of artistic intent, and the incorporation of elements of visual analysis into learning tasks. Special attention is paid to methodological techniques that enable the adaptation of complex artistic images to the age-related and psychological characteristics of school students. It is concluded

that authorial thematic painting can serve as an effective means of activating cognitive engagement and fostering a sustained interest in art within the system of art education.

Keywords: art education for school students, thematic painting, authorial artwork, artistic perception, imagery-based thinking, methodological possibilities, pedagogical potential, visual analysis

For citation: Luo Yifeng. Methodological possibilities of using authorial thematic painting in the system of art education for school students. *Bulletin of Pedagogical Sciences*. 2026. 3. P. 231 – 236. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-231-236

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Современная система художественного образования школьников ориентирована на формирование не только элементарных изобразительных умений, но и способности к осмысленному восприятию произведений искусства, развитию образного мышления и эмоционально-ценностного отношения к художественной культуре. В условиях расширения визуального пространства и активного воздействия медиасреды особую значимость приобретает поиск педагогических средств, позволяющих организовать содержательное взаимодействие обучающихся с художественными образами и стимулировать их познавательную и творческую активность.

В научных исследованиях последних лет подчёркивается, что обращение к произведениям живописи в образовательном процессе способствует развитию художественного восприятия и формированию у школьников навыков интерпретации визуальной информации. При этом особую роль играет работа с целостным художественным образом, включающая его эмоциональное, смысловое и образное осмысление [2, с. 63]. Однако в практике школьного художественного образования произведения живописи нередко используются преимущественно в иллюстративной функции, без целенаправленного методического сопровождения и без учёта их развивающего потенциала.

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью методического переосмысления роли авторской тематической живописи в системе художественного образования школьников. В отличие от репродуктивных заданий, работа с готовым художественным произведением позволяет выстраивать образовательный процесс на основе анализа образного содержания, обсуждения художественного замысла и выявления выразительных средств, что создаёт условия для активного включения обучающихся в художественно-образовательную деятельность. Вместе с тем отсутствие систематизированных методических подходов к использованию авторской тематической живописи ограничивает возможности её педагогически эффективного применения.

Целесообразность разработки данной темы обусловлена потребностью в выявлении таких форм и приёмов работы, которые обеспечивают переход от пассивного восприятия произведения искусства к его осмысленной интерпретации и личностному переживанию. Как отмечает Н.Н. Ростовцев, художественное произведение в образовательном процессе должно рассматриваться не как объект внешнего наблюдения, а как средство формирования художественного мышления и эстетического опыта обучающихся [3]. В этом контексте авторская тематическая живопись обладает значительным педагогическим потенциалом, поскольку позволяет работать с образами, насыщенными смысловыми и эмоциональными акцентами, доступными для обсуждения и анализа в школьной аудитории.

Несмотря на возросший интерес к проблемам художественного восприятия и визуальной культуры, методические возможности использования авторской тематической живописи в художественном образовании школьников остаются недостаточно разработанными. Это определяет необходимость целенаправленного анализа педагогических условий и приёмов, обеспечивающих эффективное включение таких произведений в учебный процесс.

Цель статьи состоит в выявлении методических возможностей использования авторской тематической живописи в системе художественного образования школьников и определении направлений её педагогически обоснованного применения в образовательной практике.

Материалы и методы исследований

Материал исследования составили авторские тематические живописные произведения, использованные как дидактический ресурс на занятиях по изобразительному искусству в школьной практике. Приме-

нялись методы визуально-содержательного анализа художественного образа, педагогического наблюдения за учебным взаимодействием, беседы с учащимися (уточнение понимания образа и выразительных средств), а также сравнительное сопоставление учебных откликов до и после включения произведений в образовательные задания. Методический выбор обусловлен подходом к производству искусства как средству развития восприятия и художественного мышления обучающихся [1].

Результаты и обсуждения

Апробация методических возможностей использования авторской тематической живописи (на материале картины «В поисках просветления в запертом мире») проводилась в формате педагогического эксперимента в условиях школьных занятий по изобразительному искусству. Рабочая гипотеза состояла в том, что включение авторской тематической живописи в учебный процесс (как предмет анализа, эмоционально-ценностного переживания и «триггер» для самостоятельного художественного замысла) повышает учебную активность и усиливает творческую самостоятельность учащихся за счёт расширения смыслового поля задания и появления оснований для осознанного выбора выразительных средств.

Организация эксперимента и диагностические показатели

В исследовании участвовали 60 учащихся (7–8 классы): экспериментальная группа (ЭГ) – 30 человек, контрольная группа (КГ) – 30 человек. Срок апробации – 8 недель (16 занятий). В ЭГ использовался разработанный цикл занятий, где авторская тематическая живопись выступала не «иллюстрацией темы», а инструментом постановки проблемных вопросов, развития анализа и источником композиционно-образных решений. В КГ занятия проводились по традиционной схеме (тематический рисунок/живопись без опоры на авторскую картину как центральный методический объект).

Для оценки динамики выделены два блока показателей:

1. Учебная активность: включённость в обсуждение (количество содержательных реплик), способность задавать уточняющие вопросы, устойчивость внимания при анализе, готовность выполнять промежуточные задания без внешнего давления (саморегуляция).

2. Творческая самостоятельность: наличие собственного замысла, аргументация выбора материалов/приёмов, вариативность решения, способность к рефлексии (самооценка результата и корректировка хода работы).

Логика выделения измеряемых признаков опиралась на подходы к диагностике художественно-учебных умений, где важны не только «качество продукта», но и параметры учебных действий (анализ, обобщение, выбор, контроль) [10, с. 79]. Дополнительно учитывалось положение о том, что повышение результативности художественного обучения связано с управлением деятельностью ученика через поэтапное усложнение задач и видимость прогресса на каждом этапе [9, с. 27].

Уровни сформированности (низкий/средний/высокий) фиксировались на трёх срезах: констатирующем (1-я неделя), промежуточном (4-я неделя) и контрольном (8-я неделя).

Динамика учебной активности

На констатирующем этапе распределение по уровню учебной активности в ЭГ выглядело следующим образом: низкий – 43% (13 чел.), средний – 47% (14 чел.), высокий – 10% (3 чел.). Для КГ показатели были близки: низкий – 40%, средний – 50%, высокий – 10%.

К середине эксперимента (4-я неделя) в ЭГ отмечена выраженная перестройка поведения на занятии: увеличилась доля учащихся, проявляющих инициативу в обсуждении картины, и сократилось число тех, кто занимал пассивную позицию. Распределение стало следующим: низкий – 27% (8 чел.), средний – 53% (16 чел.), высокий – 20% (6 чел.). В КГ изменения были менее выражены: низкий – 34%, средний – 53%, высокий – 13%.

На контрольном этапе (8-я неделя) в ЭГ зафиксирована устойчивая позитивная динамика: низкий – 13% (4 чел.), средний – 57% (17 чел.), высокий – 30% (9 чел.). В КГ рост оказался умеренным: низкий – 27%, средний – 57%, высокий – 16%.

Содержательно динамика проявлялась в том, что учащиеся ЭГ стали чаще использовать язык художественного анализа (цвет, тон, ритм, акцент, доминанта), а не только бытовые оценки «нравится/не нравится». Это согласуется с идеей о продуктивности сочетания аналитического обсуждения произведения и практической деятельности, когда восприятие «переводится» в действие и закрепляется в личном опыте [5, с. 136]. Дополнительным фактором выступило расширение культурно-образовательного контекста за счёт включения элементов музейно-педагогической логики (вопросы к произведению, «маршрут взгляда», фиксация наблюдений), что усиливает познавательный интерес и дисциплинирует внимание [5, с. 137].

Динамика творческой самостоятельности

На констатирующем этапе творческая самостоятельность в ЭГ распределялась так: низкий – 50% (15 чел.), средний – 43% (13 чел.), высокий – 7% (2 чел.). Типичная трудность – зависимость от образца и слабая способность обосновать выбор выразительных средств (цвет/фактура/композиция). В КГ старт был сопоставим: низкий – 47%, средний – 46%, высокий – 7%.

К промежуточному срезу (4-я неделя) в ЭГ выросла доля учащихся, способных предложить минимум два варианта композиционного решения и выбрать один из них по осознанному критерию (смысловой акцент, динамика, контраст). Показатели: низкий – 33% (10 чел.), средний – 50% (15 чел.), высокий – 17% (5 чел.). В КГ динамика была слабее: низкий – 40%, средний – 50%, высокий – 10%.

К завершению эксперимента в ЭГ распределение стало: низкий – 17% (5 чел.), средний – 50% (15 чел.), высокий – 33% (10 чел.). В КГ: низкий – 33%, средний – 54%, высокий – 13%.

Причинно-содержательный анализ показывает, что рост творческой самостоятельности в ЭГ связан с двумя методическими механизмами.

Первый механизм – смысловая проблематизация задания через тематическую живопись. Картина задавала учащимся «внутренний сюжет» (состояние, конфликт, поиск выхода), тем самым провоцируя не копирование формы, а постановку личных вопросов. Это создавало условия для более глубокого переживания художественного образа и повышало чувствительность к колориту как носителю смысла, что в исследованиях художественного восприятия рассматривается как показатель продуктивного развития зрительно-образной сферы [6, с. 169]. В ряде случаев переход от низкого к среднему уровню происходил не за счёт «техники», а за счёт появления замысла и готовности пробовать выразительные приёмы (контраст тёплого/холодного, сгущение тона к центру, фактурные акценты).

Второй механизм – поэтапная структура работы, где самостоятельность выращивалась на малых решениях. Учащиеся последовательно проходили этапы: (1) наблюдение и фиксация визуальных признаков; (2) формулирование смысловой интерпретации; (3) выбор доминанты; (4) серия эскизов; (5) выполнение итоговой работы; (6) рефлексия. Подобная логика «малых шагов» коррелирует с методическими рекомендациями, где освоение изобразительных задач становится успешнее при дроблении сложного задания на ряд понятных действий и при фиксации достижений на каждом этапе [9, с. 28]. В качестве критериев оценивания использовались признаки, близкие к диагностическим подходам в художественном обучении (умение выделять главное, обобщать, преобразовывать визуальную информацию) [10, с. 80].

Отдельно отмечено, что по мере накопления опыта учащиеся ЭГ стали чаще выходить на вариативность решения: на контрольном этапе у 63% работ (19 из 30) присутствовали осознанные различия от первоначального эскиза (перекомпоновка доминанты, смена цветового центра, уточнение ритма), тогда как на старте такие изменения встречались лишь у 20% (6 из 30). Это подтверждает тенденцию, согласно которой развитие творческих способностей связано с формированием умений анализа, обобщения и преобразования замысла в процессе деятельности, а не только с отработкой приёмов.

Обсуждение полученных данных

Сопоставление ЭГ и КГ показывает, что наибольший прирост обеспечили не «технические упражнения», а включение картины как методического ядра занятия. Такой формат расширяет спектр учебных действий: ученик не просто выполняет задание, а учится анализировать художественный язык, переводить наблюдения в решение и аргументировать выбор. Это согласуется с представлением о том, что художественное образование повышает эффективность, когда учебная деятельность строится как интеграция восприятия, анализа и практики, а не как последовательность изолированных операций [5, с. 138].

Важно, что в ЭГ наблюдался эффект «вовлечения слабых»: часть учащихся с низкими стартовыми показателями проявляла прогресс именно за счёт эмоционально-ценностной включённости. Тематическая живопись оказалась психологически доступной: даже при скромных технических навыках ученик мог предложить интерпретацию и выразить состояние средствами цвета и тональных отношений. Подобный результат согласуется с выводами о том, что художественная деятельность способствует развитию воображения и ассоциативного мышления, если педагог создаёт условия для личностной значимости задания.

Дополнительным подтверждением выступили наблюдения за речевой активностью: к концу эксперимента в ЭГ учащиеся чаще использовали причинно-следственные связи в оценке работ («потому что», «чтобы подчеркнуть», «за счёт контраста»), что является косвенным признаком формирования рефлексивного компонента и осмысленности выбора выразительных средств. Этот эффект соотносится с тезисом о том, что художественная практика эффективнее развивает учебную активность при наличии чётких критериев анализа и при педагогически организованной рефлексии [8, с. 3].

В целом, полученные результаты подтверждают рабочую гипотезу: авторская тематическая живопись, включённая как педагогический ресурс, способствует росту учебной активности и творческой самостоятельности учащихся, а устойчивость эффекта обеспечивается поэтапной организацией деятельности и переходом от восприятия к самостоятельному художественному действию.

Выводы

В статье представлен педагогический эксперимент, направленный на выявление методических возможностей использования авторской тематической живописи в художественном образовании школьников. В экспериментальной группе был реализован цикл занятий, где произведение выступало не иллюстрацией, а дидактическим ядром: от первичного восприятия и визуального анализа к смысловой интерпретации, выбору доминанты, серии эскизов, практической работе и рефлексивному обсуждению; в контрольной группе обучение велось в традиционном режиме без системной опоры на авторское полотно. Обобщение данных наблюдения и анализа учебных работ подтвердило рабочую гипотезу: включение авторской тематической живописи как педагогического ресурса повышает учебную активность и развивает творческую самостоятельность учащихся, что выражается в сокращении доли низких уровней и росте доли высоких по указанным показателям, а также в качественных сдвигах – переходе от пассивного восприятия к аргументированному выбору выразительных средств, инициативности в обсуждении и самостоятельной коррекции замысла в ходе работы. Полученные результаты позволяют рассматривать авторскую тематическую живопись как эффективное средство активизации художественно-образовательной деятельности школьников; перспективой дальнейшей работы является расширение апробации на других возрастных группах и уточнение диагностических критериев.

Список источников

1. Кузин В.С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в школе. М.: Просвещение, 2001. 256 с.
2. Тагильцева Н.Г. Художественное восприятие как фактор развития личности школьника // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 60 – 67.
3. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства. М.: Просвещение, 1983. 256 с.
4. Аранова С.В., Ёжкова Н.С. Развитие изобразительных навыков школьников на основе визуализации образов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 4. С. 305 – 311.
5. Иванова Н.М. Музейная педагогика как средство формирования познавательного интереса школьников к изобразительному искусству // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29. № 3. С. 134 – 140.
6. Савлущинская А.Н., Шеин Е.В. Определение критериев художественного восприятия младших школьников в системе дополнительных занятий изобразительным искусством // Вестник ГГУ им. Ф. Скорины. 2023. № 1. С. 166 – 173.
7. Монахова Л.Ю., Шадрина С.С. Тема современного искусства на уроках изобразительного искусства в школе // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2024. № 4. С. 1 – 15.
8. Семёнова Г.П., Попова Т.С., Козачинер О.С. Развитие творческих способностей младших школьников как проблема педагогического исследования // International Research Journal. 2024. № 1 (127). С. 1 – 6.
9. Польшинская И.Н. Обучение учащихся начальных классов изображению пейзажа на уроках изобразительного искусства // Гуманитарный научный вестник. 2023. № 12. С. 26 – 30.
10. Овсянникова О.А., Ямщикова М.А. Диагностический аспект исследования уровня умения стилизовать портрет у учащихся художественных школ // Вестник педагогических наук. 2022. № 3. С. 78 – 82.

References

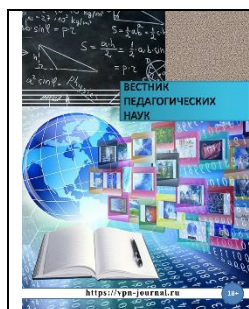
1. Kuzin V.S. Fine Art and Methods of Teaching It at School. Moscow: Prosveshchenie, 2001. 256 p.
2. Tagiltseva N.G. Artistic Perception as a Factor in Schoolchild Personality Development. Pedagogical Education in Russia. 2021. No. 4. P. 60 – 67.
3. Rostovtsev N.N. Methods of Teaching Fine Arts. Moscow: Prosveshchenie, 1983. 256 p.
4. Aranova S.V., Yozhkova N.S. Development of Schoolchildren's Visual Skills Based on Image Visualization. Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. Vol. 27. No. 4. P. 305 – 311.

5. Ivanova N.M. Museum pedagogy as a means of developing schoolchildren's cognitive interest in fine arts. Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2023. Vol. 29. No. 3. P. 134 – 140.
6. Savluchinskaya A.N., Shein E.V. Defining the criteria for artistic perception of primary school students in the system of additional fine arts classes. Bulletin of GSU named after F. Skorina. 2023. No. 1. P. 166 – 173.
7. Monakhova L.Yu., Shadrina S.S. The topic of contemporary art in fine arts lessons at school. The world of science. Sociology, philology, cultural studies. 2024. No. 4. P. 1 – 15.
8. Semenova G.P., Popova T.S., Kozachiner O.S. Development of Creative Abilities of Primary School Students as a Problem of Pedagogical Research. International Research Journal. 2024. No. 1 (127). P. 1 – 6.
9. Polynskaya I.N. Teaching Primary School Students to Depict Landscapes in Fine Arts Lessons. Humanitarian Scientific Bulletin. 2023. No. 12. P. 26 – 30.
10. Ovsyannikova O.A., Yamshchikova M.A. Diagnostic Aspect of the Study of the Level of Ability to Stylize a Portrait among Students of Art Schools. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2022. No. 3. P. 78 – 82.

Информация об авторах

Ло Ифэн, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), 674480540@qq.com

© Ло Ифэн, 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 378.147

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-237-242

¹ Васильева Д.И., ² Зарецкая З.И., ³ Чунихина Т.Н.

¹ Самарский государственный экономический университет

² Университет Синергия

³ Кубанский государственный технологический университет

Самооценка цифровых навыков студентов как индикатор профессиональной готовности

Аннотация: в статье рассматривается самооценка цифровых навыков студентов как индикатор их профессиональной готовности в условиях цифровой трансформации высшего образования. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и эмпирической проверке диагностического потенциала самооценки цифровых навыков для выявления разрыва между формальным владением цифровыми инструментами и готовностью к их применению в профессиональной деятельности. Эмпирическую базу составили данные анкетирования и анализа учебной активности студентов экономического, математического и управленческого профилей, обучающихся в российских вузах. В исследовании использованы методы самооценки, сравнительного и корреляционного анализа, а также педагогического наблюдения. Результаты показали, что высокий и адекватный уровень самооценки цифровых навыков напрямую связан с повышенной учебной и проектной активностью, лучшим выполнением кейс-заданий и развитием профессиональной рефлексии. Установлено, что распространенная «бытовая» цифровая грамотность не обеспечивает готовности к цифровому труду и нередко маскирует дефицит профессионально ориентированных цифровых компетенций. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенной методики в системе управления учебным процессом и электронных образовательных средах для мониторинга цифровой готовности студентов и повышения качества их профессиональной подготовки. Полученные выводы подтверждают целесообразность включения самооценочных инструментов в образовательную практику вузов как элемента формирования осознанной цифровой готовности выпускников.

Ключевые слова: цифровые навыки, самооценка, профессиональная готовность, цифровая грамотность, высшее образование, цифровая образовательная среда, учебная активность, профессиональная рефлексия

Для цитирования: Васильева Д.И., Зарецкая З.И., Чунихина Т.Н. Самооценка цифровых навыков студентов как индикатор профессиональной готовности // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 237 – 242. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-237-242

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Vasilyeva D.I., ² Zaretskaya Z.I., ³ Chunikhina T.N.

¹ Samara State University of Economics

² Synergy University

³ Kuban State Technological University

Self-assessment of students' digital skills as an indicator of professional readiness

Abstract: the article examines the self-assessment of students' digital skills as an indicator of their professional readiness in the context of the digital transformation of higher education. The purpose of the study is to theoretically substantiate and empirically verify the diagnostic potential of self-assessment of digital skills in order to

identify the gap between formal proficiency in digital tools and willingness to use them in professional activities. The empirical base consists of data from a survey and analysis of the academic activity of students of economics, mathematics and management profiles studying at Russian universities. The research uses methods of self-assessment, comparative and correlation analysis, as well as pedagogical observation. The results showed that a high and adequate level of self-assessment of digital skills is directly associated with increased learning and project activity, better completion of case studies and the development of professional reflection. It has been established that widespread «household» digital literacy does not ensure readiness for digital work and often masks a shortage of professionally oriented digital competencies. The practical significance of the research lies in the possibility of using the proposed methodology in the educational process management system and electronic educational environments to monitor students' digital readiness and improve the quality of their professional training. The conclusions obtained confirm the expediency of including self-assessment tools in the educational practice of universities as an element of forming a conscious digital readiness of graduates.

Keywords: digital skills, self-assessment, professional readiness, digital literacy, higher education, digital educational environment, learning activity, professional reflection

For citation: Vasilyeva D.I., Zaretskaya Z.I., Chunikhina T.N. Self-assessment of students' digital skills as an indicator of professional readiness. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 237 – 242. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-237-242

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Цифровизация образования и рынка труда в настоящее время выступает системообразующим фактором социально-экономического развития, определяющим требования к результатам профессиональной подготовки выпускников вузов. Государственные программы цифровой трансформации ориентируют систему высшего образования на формирование у студентов устойчивых цифровых навыков, обеспечивающих способность к адаптации, саморазвитию и эффективному выполнению профессиональных функций в технологически насыщенной среде. В этой связи уровень цифровой готовности обучающихся становится не только образовательным, но и социально-экономическим индикатором качества подготовки кадров для цифровой экономики.

В современных педагогических исследованиях цифровая грамотность и цифровые навыки трактуются как многокомпонентное образование, включающее компьютерную, информационную, коммуникативную и медийную составляющие [2, 8]. Эмпирические данные подтверждают, что даже при относительно высоких показателях владения базовыми цифровыми инструментами студенты не всегда используют их в полном объеме в образовательной среде, ограничиваясь минимально необходимыми действиями [5, 7]. Это указывает на различие между наличием навыка и готовностью к его применению.

Исследователи, изучающие готовность студентов к цифровому обучению, отмечают, что профессионализм в цифровой среде формируется не только через освоение технологий, но и через развитие автономности, навыков самообучения, критического мышления и ответственности за результаты деятельности [1, 4]. В условиях цифровизации образовательного процесса данные характеристики приобретают определяющее значение.

Отдельное направление исследований связано с развитием цифровых инструментов оценивания и формирующего оценивания в онлайн-обучении. Показано, что самооценка и рефлексия учебной деятельности выступают важными элементами образовательного процесса, позволяя студентам корректировать собственные стратегии обучения и осознавать уровень своей подготовленности [6, 9]. Вместе с тем большинство существующих диагностических методик ориентированы либо на формальные тестовые задания, либо на внешнюю оценку, что ограничивает их возможности в выявлении субъективного восприятия собственной цифровой компетентности [10, 12].

Таким образом, анализ научных источников показывает недостаточную разработанность подходов, позволяющих использовать самооценку цифровых навыков как индикатор профессиональной готовности студентов. Это обуславливает необходимость разработки и апробации авторской модели, сочетающей требования цифровой экономики и субъективную оценку готовности к профессиональной деятельности.

Целью исследования является теоретическое обоснование и эмпирическая верификация возможности использования самооценки цифровых навыков студентов в качестве индикатора уровня их профессиональной готовности к деятельности в условиях цифровой образовательной и профессиональной среды.

Материалы и методы исследований

В исследовании приняли участие 214 студентов, обучающихся по программам бакалавриата и специалитета: 78 человек – института национальной и мировой экономики СГЭУ, 69 человек – департамента математики университета Синергия, 67 человек – факультета экономики, управления и бизнеса Кубанского государственного технологического университета. Отбор респондентов носил целенаправленный характер и был обусловлен включенностью студентов в учебные дисциплины, предполагающие регулярное использование цифровых инструментов при решении профессионально ориентированных задач. Все участники исследования студенты 2-4 курсов, что обеспечивало сопоставимый уровень базовой профессиональной подготовки.

Сбор эмпирических данных осуществлялся в течение первого семестра 2025/2026 учебного года с применением методики СЦН-ПП [3, 11], реализованной в форме структурированной анкеты. Каждый из четырех критериев оценивался по 4-балльной шкале (от минимального до высокого уровня выраженности), позволяя избежать избыточной градации и повысить устойчивость субъективных оценок. Дополнительно использовались результаты выполнения кейс-заданий и практико-ориентированных работ в рамках изучаемых дисциплин, обеспечивая возможность сопоставления самооценочных данных с фактическими учебными результатами.

Обработка данных проводилась с использованием методов описательной и сравнительной статистики. Рассчитывались средние значения по каждому критерию самооценки, медианные показатели и межквартильный размах, с целью выявления типичных профилей цифровой готовности студентов различных направлений подготовки. Для анализа взаимосвязей между уровнем самооценки цифровых навыков и показателями учебных достижений применялся корреляционный анализ. Качественные данные педагогического наблюдения использовались для интерпретации выявленных количественных закономерностей и уточнения причин различий между группами.

При интерпретации результатов учитывались ограничения исследования. Во-первых, самооценочный характер методики предполагает влияние субъективных факторов, включая завышение или занижение собственных возможностей. Во-вторых, выборка ограничена тремя вузами и не претендует на полную репрезентативность по отношению ко всей совокупности студентов высшего образования. В-третьих, исследование носило поперечный характер, что ограничивает возможности выявления долгосрочной динамики формирования цифровых навыков. Указанные ограничения рассматриваются как основания для последующих расширенных исследований, а не как фактор, снижающий диагностическую ценность полученных результатов.

Результаты и обсуждения

Результаты эмпирического исследования подтвердили наличие выраженного расхождения между формальным владением цифровыми инструментами и уровнем профессиональной готовности студентов к их использованию в профильной деятельности. Полученные данные свидетельствуют о том, что декларируемая цифровая компетентность далеко не всегда трансформируется в осознанную и результативную цифровую практику (таблица 1).

Таблица 1

Распределение уровней самооценки цифровых навыков студентов (в % от выборки).

Table 1

Distribution of students' self-assessment levels of digital skills (as a percentage of the sample)

Наименование	Высокий (уверенное применение)	Средний (применение с затруднениями)	Низкий (поверхностное владение)
СамГЭУ (экономический профиль)	22,1	68,6	9,3
Университет «Синергия» (математический профиль)	15,8	75,1	9,1
КубГТУ (управленческий профиль)	18,3	70,2	11,5

Анализ распределения уровней самооценки показывает, что во всех группах доминирует средний уровень, характеризующийся частичной готовностью к применению цифровых инструментов в профессиональных задачах. Доля студентов с высоким уровнем самооценки не превышает четверти выборки, что указывает на ограниченную уверенность обучающихся в собственных цифровых возможностях. При этом низкий уровень самооценки выявлен у 9-12% респондентов, свидетельствуя о наличии группы студентов, испытывающих выраженные трудности при работе с цифровыми средствами даже в учебных условиях.

Следует отметить, что в математическом профиле зафиксирована наименьшая доля студентов с высокой самооценкой цифровых навыков. Это может быть связано с высокой ответственностью и регламентированностью профессиональной деятельности, формируя критичное отношение обучающихся к собственным цифровым компетенциям (таблица 2).

Таблица 2

Средние показатели самооценки по компонентам.

Table 2

Average self-esteem scores by component.

Компонент	СамГЭУ	Университет Синергия	КубГТУ
Профессиональная уверенность	2,8	2,5	2,6
Цифровая адаптивность	2,4	2,6	2,3
Проектно-исследовательская готовность	2,1	2,3	2,4
Осознание границ собственных компетенций	2,9	3,1	2,8

Данные демонстрируют неоднородность структуры самооценки цифровых навыков. Наиболее высокие значения во всех группах характерны для рефлексивного компонента, указывая на сформированность осознания собственных ограничений и дефицитов. Особенно выражено это у студентов математического профиля, что подтверждает высокий уровень профессиональной ответственности и критичности мышления.

В то же время наименьшие показатели зафиксированы по компоненту проектно-исследовательской готовности, особенно у студентов экономического профиля. Это свидетельствует о том, что владение цифровыми инструментами чаще ограничивается решением стандартных учебных задач и слабо переносится на исследовательскую и аналитическую деятельность. Цифровая адаптивность во всех группах находится на уровне ниже среднего, что указывает на ограниченную готовность студентов к самостоятельному освоению новых цифровых решений вне внешнего педагогического сопровождения.

Корреляционный анализ выявил прямую сильную зависимость между уровнем самооценки цифровых навыков и показателями учебной активности (таблица 3).

Таблица 3

Взаимосвязь самооценки цифровых навыков и показателей учебной активности.

Table 3

Correlation between self-assessment of digital skills and indicators of academic activity.

Показатель	Коэффициент корреляции (r)
Самооценка цифровых навыков – выполнение кейс-заданий	0,78
Самооценка цифровых навыков – самостоятельная работа	0,84
Самооценка цифровых навыков – участие в проектной деятельности	0,75

Студенты с высокой и адекватной (средней) самооценкой демонстрируют высокую вовлеченность в самостоятельную работу, устойчивость при решении комплексных кейсов и готовность к использованию цифровых инструментов в проектной деятельности. Это подтверждает гипотезу о том, что самооценка выступает не только отражением уровня компетентности, но и фактором учебной мотивации и профессионального поведения.

В ходе исследования установлено, что большинство студентов используют преимущественно типовые цифровые навыки, связанные с поиском информации и потреблением контента, тогда как более сложные формы цифровой активности – аналитика данных, командное взаимодействие в цифровой среде, использование специализированного программного обеспечения – остаются недостаточно развитыми. При этом высокая «бытовая» цифровая грамотность нередко маскирует отсутствие готовности к цифровому труду в профессиональном контексте.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что самооценка цифровых навыков студентов обладает выраженным диагностическим потенциалом и может рассматриваться как инструмент анализа профессиональной готовности в условиях цифровой трансформации высшего образования. Полученные результаты подтверждают, что самооценка не сводится к субъективному представлению обучающихся о собственных умениях, а отражает уровень профессиональной рефлексии, способность соотносить имеющиеся цифровые навыки с требованиями будущей трудовой деятельности.

Установлено, что между уровнем самооценки цифровых навыков и показателями учебной активности существует устойчивая прямая зависимость. Студенты, демонстрирующие высокую и адекватную самооценку, проявляют большую вовлеченность в самостоятельную и проектную работу, успешно справляются с кейс-заданиями аналитического характера и чаще используют цифровые инструменты в учебно-профессиональном контексте. Это подтверждает положение о том, что цифровая готовность формируется через накопление навыков, а также через осознание возможностей и ограничений их применения.

В ходе исследования выявлено, что высокая «бытовая» цифровая грамотность не тождественна готовности к цифровому труду. Для большинства студентов характерно использование преимущественно типовых цифровых практик, в то время как навыки аналитики данных, цифрового взаимодействия в команде и применения специализированного программного обеспечения остаются недостаточно развитыми. При этом студенты экономического и математического профилей демонстрируют высокий уровень осознания собственных цифровых дефицитов, что свидетельствует о сформированности профессиональной ответственности и критического отношения к собственной подготовке.

Практическая значимость исследования заключается в возможности внедрения предложенной методики в систему управления учебным процессом вуза. Интеграция инструмента самооценки в электронные образовательные среды позволяет осуществлять регулярный мониторинг цифровой готовности студентов без существенных организационных и ресурсных затрат, а также своевременно выявлять и компенсировать цифровые дефициты. В долгосрочной перспективе использование методики способствует повышению качества профессиональной подготовки выпускников и снижению рисков несоответствия их компетенций требованиям высокотехнологичной экономики.

Список источников

1. Белякова Е.Г., Быков С.А., Землянова М.П., Муравьева Н.Г. Восприятие студентами возможностей цифровых технологий в вузовском обучении // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 479. С. 199 – 212.
2. Гоголадзе Т.А., Смирнова С.Н. Формирование цифровых навыков у студентов: результаты опроса // Вестник Тульского филиала Финуниверситета. 2022. № 1. С. 311 – 313.
3. Закирова Д.И., Милан П. Контуры современного образования: оценка цифровых навыков студентов // Вестник университета Туран. 2024. № 1 (101). С. 355 – 373.
4. Захарова В.А., Егоров К.Б., Скорнякова А.Ю., Половина И.П. Эволюция цифровых навыков обучающихся как источник трансформации учебного процесса в организациях общего и профессионального образования // Информатика и образование. 2024. Т. 39. № 2. С. 25 – 33.
5. Калашникова Е.К., Карпов Е.К. Цифровая грамотность студентов: методика, тестирование, оценка // Вопросы образования. 2025. № 1. С. 169 – 196.
6. Каширский Д.В., Сабельникова Н.В. Личностные предпосылки отношения к цифровизации образования у российских студентов // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 4. С. 44 – 62.
7. Кравченко Г.В., Петухова Е.А. Формирование цифровой грамотности у студентов Алтайского государственного университета // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023. № 2 (66). С. 198 – 204.
8. Куценко С.М., Малацион С.Ф. Готовность студентов к цифровому обучению // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. Т. 12. № 3-2. С. 61 – 65.
9. Ольховая Т.А., Мурзаханова Э.И., Мучкаева Е.А. Восприятие студентами университета феноменов «цифровое общество» и «цифровая культура» // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 1. С. 36 – 38.
10. Полунина Л.Н. Цифровые инструменты оценивания в онлайн обучении на уровне высшего образования // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2021. № 12. 3010 с.

11. Прохорова М.П., Булганина С.В., Бурханов С.В. Изучение цифровых навыков студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. С. 232 – 236.

12. Сумина Т.Г., Зорина А.В. Проблема готовности студентов спо к участию в цифровом образовательном процессе // Новые информационные технологии в образовании и науке. 2022. № 7. С. 54 – 61.

References

1. Belyakova E.G., Bykov S.A., Zemlyanova M.P., Muravyova N.G. Students' Perception of the Possibilities of Digital Technologies in University Education. Bulletin of Tomsk State University. 2022. No. 479. P. 199 – 212.

2. Gogoladze T.A., Smirnova S.N. Formation of Digital Skills in Students: Survey Results. Bulletin of the Tula Branch of the Financial University. 2022. No. 1. P. 311 – 313.

3. Zakirova D.I., Milan P. Contours of Modern Education: Assessment of Students' Digital Skills. Bulletin of Tura University. 2024. No. 1 (101). P. 355 – 373.

4. Zakhарова V.A., Egorov K.B., Skorniyakova A.Yu., Polovina I.P. Evolution of Students' Digital Skills as a Source of Transformation of the Educational Process in General and Vocational Education Organizations. Computer Science and Education. 2024. Vol. 39. No. 2. P. 25 – 33.

5. Kalashnikova E.K., Karpov E.K. Digital Literacy of Students: Methodology, Testing, and Assessment. Issues of Education. 2025. No. 1. P. 169 – 196.

6. Kashirskiy D.V., Sabelnikova N.V. Personal Prerequisites for Attitudes Toward the Digitalization of Education among Russian Students. Psychological Science and Education. 2024. Vol. 29. No. 4. P. 44 – 62.

7. Kravchenko G.V., Petukhova E.A. Formation of digital literacy among students of Altai State University. Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University. 2023. No. 2 (66). P. 198 – 204.

8. Kutsenko S.M., Malatsion S.F. Students' readiness for digital learning. Russian Journal of Education and Psychology. 2021. Vol. 12. No. 3-2. P. 61 – 65.

9. Olkhovaya T.A., Murzakhanova E.I., Muchkaeva E.A. Perception of the phenomena of “digital society” and “digital culture” by university students. Modern problems of science and education. 2022. No. 1. P. 36 – 38.

10. Polunina L.N. Digital assessment tools in online learning at the higher education level. Letters to Emission. Offline. 2021. No. 12. 3010 p.

11. Prokhorova M.P., Bulganina S.V., Burkhanov S.V. Studying students' digital skills. Problems of modern pedagogical education. 2020. No. 66-3. P. 232 – 236.

12. Sumina T.G., Zorina A.V. The problem of secondary vocational education students' readiness to participate in the digital educational process. New information technologies in education and science. 2022. No. 7. P. 54 – 61.

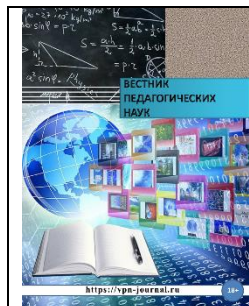
Информация об авторах

Васильева Д.И., кандидат биологических наук, доцент, Самарский государственный экономический университет, vasilievadi@mail.ru

Зарецкая З.И., старший преподаватель кафедры математики, университет Синергия, zlatunchik@mail.ru

Чунихина Т.Н., кандидат политических наук, доцент, заведующий кафедрой социологии Кубанский государственный технологический университет

© Васильева Д.И., Зарецкая З.И., Чунихина Т.Н., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 37.013

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-243-247

¹ Грошев А.Д.

¹ Грошев М.Д.

¹ Воронежский государственный технический университет

Инновационные подходы к обучению специалистов по пожарной безопасности в высшей школе

Аннотация: статья посвящена анализу современных подходов к подготовке специалистов по пожарной безопасности в системе высшего образования в условиях усложнения техногенной среды и роста требований к профессиональной компетентности выпускников. Актуальность исследования обусловлена развитием промышленности, увеличением плотности застройки, применением новых строительных материалов и цифровых технологий, что формирует новые риски пожарной опасности и требует качественно иной подготовки кадров. В работе обоснована необходимость перехода от преимущественно теоретической модели обучения к практикоориентированному и компетентностному подходам, обеспечивающим готовность будущих специалистов к деятельности в условиях неопределённости и экстремальных ситуаций. Рассматриваются инновационные педагогические технологии, используемые в образовательном процессе: деловые игры, обучение в сотрудничестве, технологии визуализации, дополненной и виртуальной реальности, а также цифровые и мобильные образовательные ресурсы. Показано, что данные методы способствуют активному вовлечению студентов в профессионально ориентированную деятельность, развитию командного взаимодействия, критического мышления и ответственности за принимаемые решения. Особое внимание уделяется роли «непрофильных» дисциплин, формирующих ценностные ориентиры, мотивацию к профессиональному росту и личностные качества будущих специалистов. На основе анализа образовательной практики и результатов мини-опроса выпускников ВГТУ делается вывод о том, что интеграция теоретической подготовки с практическими и имитационными формами обучения обеспечивает более высокий уровень профессиональной готовности специалистов по пожарной безопасности и отвечает современным требованиям модернизации высшего образования.

Ключевые слова: профессиональное развитие, пожарная безопасность, деловая игра, коммуникативные навыки, компетенция, VR-технологии, практико ориентированное обучение

Для цитирования: Грошев А.Д., Грошев М.Д. Инновационные подходы к обучению специалистов по пожарной безопасности в высшей школе // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 243 – 247. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-243-247

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Groshev A.D.

¹ Groshev M.D.

¹ Voronezh State Technical University

Innovative approaches to fire safety training in higher education

Abstract: the article analyzes modern approaches to training fire safety specialists within the higher education system under conditions of an increasingly complex technogenic environment and rising professional requirements. The relevance of the study is determined by industrial development, higher building density, the use of new construction materials, and the introduction of digital technologies, which create new fire risks and demand

improved professional training. The paper substantiates the need to move from a predominantly theoretical model of education to practice-oriented and competency-based approaches that ensure graduates' readiness to act in conditions of uncertainty and extreme situations. Innovative educational technologies applied in the learning process are examined, including business games, collaborative learning, visualization tools, augmented and virtual reality technologies, as well as digital and mobile educational resources. It is demonstrated that these methods enhance student engagement in professionally oriented activities and contribute to the development of teamwork skills, critical thinking, and responsibility for decision-making. Special attention is paid to the role of non-core disciplines, which foster value-based orientations, motivation for professional growth, and personal qualities essential for future fire safety specialists. Based on the analysis of educational practices and the results of a survey of graduates from Voronezh State Technical University, the study concludes that the integration of theoretical training with practical and simulation-based learning formats significantly increases the level of professional readiness of fire safety specialists and meets current demands for the modernization of higher education.

Keywords: professional development, fire safety, business play, communication skills, competence, VR technology, practice-oriented training

For citation: Groshev A.D., Groshev M.D. Innovative approaches to fire safety training in higher education. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 243 – 247. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-243-247

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Современный этап развития системы обеспечения пожарной безопасности в Российской Федерации характеризуется существенными изменениями, обусловленными как усложнением техногенной среды, так и ростом требований к уровню профессиональной подготовки специалистов. Активное развитие промышленности, увеличение плотности застройки, внедрение новых строительных и отделочных материалов, а также широкое применение высокотехнологичного оборудования приводят к возникновению новых факторов пожарной опасности. В этих условиях особую значимость приобретает качество подготовки специалистов по пожарной безопасности, от профессионализма которых напрямую зависят сохранность жизни и здоровья людей, материальных ценностей и устойчивость функционирования объектов различного назначения.

Одновременно с этим в последние годы происходят системные изменения в сфере высшего образования, ориентированные на реализацию компетентностного и практикоориентированного подходов. Совершенствование технической оснащённости подразделений МЧС России, внедрение цифровых и интеллектуальных технологий в деятельность пожарно-спасательных служб повышают требования к выпускникам профильных образовательных организаций. Будущий специалист по пожарной безопасности должен обладать не только прочными теоретическими знаниями, но и сформированными практическими навыками, способностью оперативно принимать решения в условиях неопределённости и экстремальных ситуаций, работать в команде и нести персональную ответственность за результаты своей деятельности.

В этой связи особую роль в образовательном процессе играют инновационные педагогические технологии, направленные на активное вовлечение обучающихся в профессионально ориентированную деятельность. Практикоориентированное обучение, основанное на личностно-деятельностном подходе, позволяет приблизить учебный процесс к реальным условиям будущей профессиональной деятельности. Существенный вклад в формирование профессиональных и метапредметных компетенций вносят такие формы и методы обучения, как деловые игры, обучение в сотрудничестве, использование технологий визуализации, дополненной и виртуальной реальности, а также цифровых и мобильных образовательных ресурсов.

Особое значение в подготовке специалистов по пожарной безопасности приобретают так называемые «непрофильные» дисциплины, которые, дополняя профессиональную подготовку, способствуют формированию ценностных ориентиров, коммуникативных умений, мотивации к профессиональному росту и развитию личностных качеств. Именно интеграция теоретической подготовки, практических занятий и имитационных форм обучения позволяет сформировать у студентов целостное представление о будущей профессиональной деятельности и обеспечить их готовность к решению сложных и нестандартных задач. Таким образом, актуальной является задача поиска и обоснования эффективных моделей и методик обучения, обеспечивающих высокое качество профессиональной подготовки специалистов по пожарной безопасности в

условиях модернизации высшего образования и возрастающих требований к их профессиональной компетентности.

Целью данного исследования является обоснование и анализ практикоориентированных и инновационных образовательных подходов к подготовке специалистов по пожарной безопасности в системе высшего образования, направленных на формирование профессиональных, личностных и метапредметных компетенций, необходимых для успешной деятельности в современных условиях.

Материалы и методы исследований

В исследовании использовались теоретические и эмпирические методы анализа процесса подготовки специалистов по пожарной безопасности в системе высшего образования. Материалами послужили нормативные и методические документы в области профессионального образования и пожарной безопасности, учебные программы и рабочие дисциплины, реализуемые в высших учебных заведениях, а также опыт внедрения практикоориентированных и инновационных образовательных технологий. В ходе работы применялись методы анализа и обобщения научных источников, педагогического наблюдения, моделирования образовательных ситуаций и имитационных профессиональных задач, реализуемых в форме деловых игр, контекстного и игрового обучения, а также технологий визуализации, дополненной реальности и мобильных информационных ресурсов. Дополнительно был проведён мини-опрос выпускников Воронежского государственного технического университета по направлению «Пожарная безопасность» в формате «вопрос–ответ», результаты которого использовались для выявления приоритетных направлений личностного и профессионального развития будущих специалистов и оценки эффективности применяемых образовательных подходов.

Результаты и обсуждения

Новации в обучении, прежде всего, ориентируются на потребности обучающегося, то есть освоение компетенций, необходимых для успешной социализации студентов. Формируемые компетенции должны быть полностью адаптированы студентом, так как дают обучающемуся инструментарий овладения профессией. Время технологических прорывов в технических областях открывает новые возможности для профессиональной подготовки специалистов в сфере пожарной безопасности. Приведем примеры инновационных подходов к организации обучения по пожарной безопасности в высшей школе:

1. Наглядность в обучении. Для реализации этого метода требуется обучение на практических занятиях и производственной практике на реальных площадках с полной визуализацией (наглядностью). Это особая форма обучения, которая повышает вовлеченность студентов учебный процесс. От односторонней коммуникации, когда обучающийся получает информацию в однонаправленном виде (лекция, презентация, видео), то есть ограниченное взаимодействие, он переходит к освоению и глубокому пониманию всех аспектов предметов (конструкция зданий, тактическая вентиляция, противопожарные потоки, водоснабжение и многое другое), что позволяет еще в учебной аудитории наглядно представить реальную ситуацию и сформировать план действий [1. с. 335].

2. Обучение в формате «обучение – сотрудничество» осуществляется на совместных обсуждениях реальных ситуаций с практиками. Выбор правильных действий контролируется и направляется специалистами, а обучающиеся полностью вовлечены в учебный процесс.

3. Технологии дополненной реальности. Это обучение с помощью компьютерного моделирования создает реальную «живую» картинку, а инструментарий VR показывает опасные точки и дает подсказки для успешного решения задач по тушению пожара и эвакуации людей.

4. Мобильное приложение используется как справочно-информационный ресурс [3, 4].

5. Деловая игра. Деловая игра – это тренинг по выполнению различных задач. Как ключевые следует обозначить следующие: возможность улучшить взаимодействие в коллективе; совершенствовать умения сотрудников, принимающих ключевые решения в ходе действий по тушению пожара. В деловой игре, как правило, имитируется реальная обстановка. Участники игры решают все необходимые задачи, в том числе и дополнительные, исходя из изменяющейся обстановки. Деловая игра требует активного взаимодействия всех участников как в условиях стандартных задач, так и новых проблемных ситуациях.

Деловую игру как одну из инновационных моделей освоения компетенций и навыков студентами, следует рассматривать не только как средство практического закрепления полученных теоретических знаний, но и как имитационный эксперимент в процессе решения актуальных практических задач. «Деловые игры, с одной стороны, развивают живой интерес к более глубокому изучению специальных дисциплин, с

другой – показывают значение практики в процессе обучения, так как проходят в условиях, приближенных к реальности» [2. с. 99].

Краткое описание. Для разработки методики игры применяются формы игрового и контекстного обучения. Первое: обозначаются цели, разрабатываются требования к учебно-методическому обеспечению и материально-техническому оснащению. Второе: к основным задачам деловой игры относится получение опыта совместной работы и достижения поставленной профессиональной и учебной цели. Третье: эффективность практических занятий в форме деловой игры обуславливается активным погружением обучаемых в профессиональную среду, сопровождающимся возникновением дополнительной игровой мотивации и группового опыта совместной деятельности в экстремальной ситуации реального пожара.

Методика, системно реализующаяся в виде деловых игр на протяжении всего цикла обучения в вузе, вызывает интерес студентов и стимулирует их мотивацию к совершенствованию собственных деловых качеств, формированию готовности быстро адаптироваться к новым обстоятельствам и справляться с нестандартными проблемами, способностей к критическому мышлению, определению направлений профессионального роста.

Практическая значимость данной формы подготовки определяется перспективностью более рационального перераспределения фонда учебного времени и расширением базы практических модулей для деловых игр, что, безусловно, направлено на развитие актуальных профессиональных компетенций и навыков обучающихся.

Примером совместной формы обучения с активным вовлечением студентов в образовательный процесс также может служить «Практическое занятие по стратегиям взаимодействия», которое направлено на выполнение поставленных общих задач в реальной ситуации, формирование командного взаимодействия. Постоянное совершенствование процесса подготовки молодого специалиста по пожарной безопасности, расширение круга задач в освоении компетенций и навыков вносит значимые коррективы как в теоретическую подготовку, так и в производственную практику обучающихся. Так, с 1.09.2025 г. для стажеров и практикантов обязателен вводный противопожарный инструктаж на месте производственных практик. Это означает, что даже краткосрочные участники, такие как студенты на практике, должны пройти базовое обучение сразу по прибытии. Инструктаж охватывает основные правила поведения при пожаре и знакомство с планом эвакуации. Такое нововведение защитит молодых специалистов и обеспечит их интеграцию в систему безопасности с первых дней.

Стоит учитывать, что подходы к обучению, рассмотренные авторами статьи, позволяют сохранить высокий уровень подготовки и достичь поставленных целей, а именно: расширить вовлеченность студента и его активное участие в процессе обучения [5].

Проведенный авторами статьи мини-опрос (вопрос-ответ) выпускников Воронежского государственного технического университета (ВГТУ) по направлению «Пожарная безопасность» выявил приоритетные направления личностного развития молодого специалиста:

Постоянное обучение и повышение квалификации.

Постановка понятных и достижимых целей.

Использование личных ресурсов и стратегий роста в достижении успеха.

Выводы

В заключение отметим, что сегодня в данной сфере востребован специалист, обладающий такими личностными качествами, как ответственность, добросовестность, решимость взять на себя ответственность и др. Ответы выпускников на вопросы, что позволит им достичь личного успеха, коррелируются с задачами профессиональной подготовки специалистов, которые востребованы такой сложной сферой, как пожарная безопасность.

Список источников

1. Аксенов С.Г., Морозова Д.П. Разработка и внедрение инновационных методов обучения пожарной безопасности в образовательных учреждениях // Современное педагогическое образование. 2023. № 11 (СПО). С. 555 – 558.
2. Белорожев О.Н., Деловая игра как метод подготовки курсантов вузов МЧС России к активному взаимодействию в чрезвычайных ситуациях // Педагогическое образование в России. 2016. № 2. 99 с.
3. Востоков В.Ю., Иванова Е.О., Шилов К.А. Современные проблемы обеспечения безопасности жизнедеятельности граждан Российской Федерации // Стратегия гражданской защиты: проблемы и исследования. 2014. Т. 4. № 2. С. 412 – 418.

4. Грошев А.Д., Грошев М.Д. Информационные технологии в обеспечении пожарной безопасности в контексте цифровой экономики: коммуникативные практики. Современные исследования как фактор устойчивого развития. МЦНП «Новая наука». Петрозаводск. 2024. С. 208 – 213.
5. Евсюков А.А. Информатизация обучения правилам пожарной безопасности в общеобразовательных учреждениях // Царскосельские чтения. 2015. № XIX. С. 333 – 337.
6. Елизарова А.А., Дмитриев И.В., Закинчак А.И. Современные подходы к процессу совершенствования комплексной системы обеспечения безопасности жизнедеятельности на муниципальном уровне // Актуальные проблемы пожарной безопасности. 2019. С. 627 – 630.
7. Коробко В.Б., Барбосов А.Н. Современные тенденции изменения организационных форм обеспечения пожарной безопасности // Технологии техносферной безопасности: интернет-журнал. 2011. № 6. 40 с.
8. Коробко В.Б., Кияткина Е.Н. Современные аспекты технического регулирования в области пожарной безопасности // Современные проблемы гражданской защиты. 2024. № 2 (51). С. 149 – 160.
9. Швырков С.А., Петров А.П., Швырков А.С. Применение cgi-анимации для проведения лабораторных работ по курсу пожарной безопасности технологических процессов при дистанционном обучении // Пожары и ЧС. 2021. № 4. С. 75 – 81.
10. Skripnikova N.N., Groshev A.D., Groshev M.D. Digital technologies in an educational context high school. Proceedings of the International Conference «Scientific research of the SCO countries: synergy and integration. August 9. 2023. Beijing PRC. P. 21 – 27.

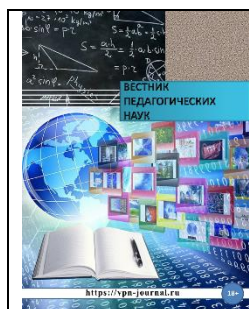
References

1. Aksenov S.G., Morozova D.P. Development and Implementation of Innovative Methods of Teaching Fire Safety in Educational Institutions. Modern Pedagogical Education. 2023. No. 11 (SPO). P. 555 – 558.
2. Belorozhev O.N., Business Game as a Method of Preparing Cadets of Universities of the Ministry of Emergency Situations of Russia for Active Interaction in Emergency Situations. Pedagogical Education in Russia. 2016. No. 2. 99 p.
3. Vostokov V.Yu., Ivanova E.O., Shilov K.A. Modern Problems of Ensuring Life Safety of Citizens of the Russian Federation. Civil Defense Strategy: Problems and Research. 2014. Vol. 4. No. 2. P. 412 – 418.
4. Groshev A.D., Groshev M.D. Information Technologies in Ensuring Fire Safety in the Context of the Digital Economy: Communicative Practices. Contemporary Research as a Factor in Sustainable Development. MCNP "New Science". Petrozavodsk. 2024. P. 208 – 213.
5. Evsyukov A.A. Informatization of Fire Safety Training in General Education Institutions. Tsarskoye Selo Readings. 2015. No. XIX. P. 333 – 337.
6. Elizarova A.A., Dmitriev I.V., Zakinchak A.I. Contemporary Approaches to Improving the Integrated Life Safety System at the Municipal Level. Actual Problems of Fire Safety. 2019. P. 627 – 630.
7. Korobko V.B., Barbosov A.N. Current trends in changing organizational forms of fire safety. Technosphere safety technologies: online journal. 2011. No. 6. 40 p.
8. Korobko VB, Kiyatkina EN. Current aspects of technical regulation in the field of fire safety. Current problems of civil defense. 2024. No. 2 (51). P. 149 – 160.
9. Shvyrkov S.A., Petrov A.P., Shvyrkov A.S. Using CGI animation for laboratory work on the course on fire safety of technological processes during distance learning. Fires and Emergencies. 2021. No. 4. P. 75 – 81.
10. Skripnikova N.N., Groshev A.D., Groshev M.D. Digital technologies in an educational context: high school. Proceedings of the International Conference “Scientific research of the SCO countries: synergy and integration. August 9. 2023. Beijing PRC. P. 21 – 27.

Информация об авторах

Грошев А.Д., кандидат педагогических наук, доцент, Воронежский государственный технический университет, Воронеж, rogexpert-ad@yandex.ru

Грошев М.Д., кандидат педагогических наук, доцент, Воронежский государственный технический университет, Воронеж, mgroshev@vgasu.vrn.ru



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 37.013

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-248-254

¹ Дыбина О.В.

¹ Тольяттинский государственный университет

Ребенок как субъект интеллектуальной деятельности

Аннотация: в статье раскрывается проблема изучения у детей умения решать интеллектуальные задачи в процессе интеллектуальной деятельности. Очерчивается область научных отраслей, в рамках которых ведутся исследования в области рассмотрения ребенка как субъекта интеллектуальной деятельности (психология, педагогика). Установлено, что без умения решать интеллектуальные задачи дети испытывают трудности в процессе обучения в школе, им сложно выполнять необходимые функции как субъекта интеллектуальной деятельности, выполнять мыслительные операции. Исследование доказало, что небольшие сбои происходили и в ориентации сторон на плоскости листа. С каждой последующей линией, действия детей замедлялись и линии становились неточными, время на прорисовку увеличивалось. Практическая значимость исследования несомненна, заключается в возможности использования диагностических заданий для изучения уровня сформированности умений решать интеллектуальные задачи, а также этапы, направленные на побуждение детей быть субъектами рассматриваемой деятельности.

Ключевые слова: умения, интеллектуальные задачи, дети старшего дошкольного возраста, субъект, интеллектуальная деятельность

Для цитирования: Дыбина О.В. Ребенок как субъект интеллектуальной деятельности // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 248 – 254. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-248-254

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Dybina O.V.

¹ Tolyatti State University

Child as a subject of intellectual activity

Abstract: the article reveals the problem of studying children's ability to solve intellectual problems in the process of intellectual activity. It outlines the area of scientific disciplines within which research is conducted on the child as a subject of intellectual activity (psychology, pedagogy). It has been established that without the ability to solve intellectual problems, children experience difficulties in the process of learning at school, and it is difficult for them to perform the necessary functions as a subject of intellectual activity and carry out mental operations. The study has proven that there were also minor failures in the orientation of the sides on the sheet. With each subsequent line, the children's actions slowed down and the lines became inaccurate, and the time required to draw them increased. The practical significance of the study is undeniable, as it provides an opportunity to use diagnostic tasks to study the level of development of intellectual problem-solving skills, as well as the stages aimed at encouraging children to become subjects of the activity in question.

Keywords: skills, intellectual tasks, older preschool children, subject, intellectual activity

For citation: Dybina O.V. Child as a subject of intellectual activity. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 248 – 254. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-248-254

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Актуальность исследования в области интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста остается приоритетной задачей современного образования. Данный процесс включает в себя не только формирование учебных способностей, но и развитие личностных качеств (сообразительности, пытливости, критичности), мотивации и саморегуляции, что играет ключевую роль при рассмотрении умения детей решать интеллектуальные задачи. Данный вопрос обсуждался многими выдающимися педагогами и психологами.

В поле зрения ученых сущность интеллектуального развития ребенка [1, 13], поиск средств осуществления данного процесса [7, 8]. Психологи часто употребляют термин «знаковая функция сознания» для обозначения такого более высокого интеллектуального уровня детей [2, с. 9-14, 9, с. 33].

Исследователи отмечают, что без умения анализировать формы объектов, пропорций и размеры их частей; без умения устанавливать различные типы связей между разными формами, объектами, явлениями или их признаками; без способности строить самостоятельные умозаключения или выводить закономерности на основе анализа, синтеза, индукции (восхождение частного, конкретного к общему) и дедукции (переход от общих правил, понятий конкретным явлениям) – без всех этих способностей и умений не может быть хорошей обучаемости ребенка. [12, 14, 16].

Исследуя интеллектуальное развитие дошкольников, ученые отмечают, что «одна из общих задач исследования проблемы интеллектуального воспитания дошкольников заключается в разработке такого содержания обучения, овладение которым позволило бы детям в доступных им пределах успешно ориентироваться в тех областях окружающей действительности, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни» [6].

Следовательно, интеллектуальное развитие – это развитие определенных структур интеллекта, в ходе которого мыслительные операции постепенно приобретают качественно новые свойства: скоординированность (взаимосвязанность и согласованность множества операций), обратимость (возможность в любой момент вернуться к начальной точке своих рассуждений, перейти к рассмотрению объекта с прямо противоположной точки зрения и так далее), автоматизированность (непроизвольность применения), сокращенность (свернутость отдельных звеньев «мгновенность» актуализации) [3, с. 81].

Анализ научной литературы [5, 11, 15] показал, что интеллектуальная задача представляет собой единство двух факторов: предписание совершить определенные действия и указание на объект, относительно которого предлагается совершить данные действия. В структуре интеллектуальной задачи имеется третий, скрытый элемент – отношение между условиями и требованием задачи, которое потенциально содержит в себе способ ее решения. Успешность в решении интеллектуальных задач определяется особенностями достижения результата [10].

Материалы и методы исследований

Цель данной статьи изучить уровень умения детей решать интеллектуальные задачи в процессе интеллектуальной деятельности. В ходе исследования участвовали дети старшего дошкольного возраста детских садов г.о. Тольятти в количестве 120 человек. В работе использовали разные интеллектуальные задачи, например, интеллектуальную задачу на выявления умения осваивать способы решения задач. В ходе проведения задания были получены следующие результаты:

25% имеют средний уровень умения осваивать способы решения задач. Данная часть детей смогла найти как сходства, так и отличия предложенных картинок. Однако, некоторые дети во время сравнения картинок начинали описывать различия предметов. Эти дети очень точно и четко определяли признаки различия одного изображенного объекта от другого. Так, например, очень хорошо подбирались различные признаки к картинкам: лыжи – коньки, вода – молоко и утро – вечер. Признаки обобщения вызывали небольшие трудности и тормозили процесс данной деятельности. Особенную сложность в обобщении вызвали картинки с изображением день-ночь и яблоко-вишня. На данные пары картинок некоторые дети отвечали так: «Ночью и днем есть небо», «Яблоко-вишня – красные, вкусные».

У 75% детей задание вызвало большие затруднения. Большинство детей смогли назвать только сходные признаки картинок. Признаки обобщения назывались только в тех парах, где это было явно замечено (лыжи-коньки, кошка-собака).

Количественные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики детей старшего дошкольного возраста (констатирующий эксперимент) по первой интеллектуальной задаче

Table 1

Results of the diagnostics of older preschool children (ascertaining experiment) on the first intellectual task.

Количество испытуемых	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
120	75%	25%	0%

Анализируя результаты дошкольников, можно сделать вывод: у детей недостаточно сформировано умение осваивать способы решения задач. Детям с легкостью давался ответ на вопрос взрослого: «В чем отличие?», но сложнее всего им было найти общие признаки предложенных предметов. С каждой последующей парой картинок, дети тратили много времени на обдумывание сходств.

Следующая интеллектуальная задача была направлена на выявление умения ребенка активно участвовать в процессе решения интеллектуальных задач. Анализ решения второй интеллектуальной задачи позволил выделить следующие результаты:

25% имеют высокий уровень умения активно участвовать в процессе решения интеллектуальной задач. Эти дети смогли самостоятельно найти закономерную последовательность картинок, и составили картинку клоуна. Многим из этих ребят даже не понадобился длительный времени на рассмотрение отдельных частей картинки.

30 % имеют средний уровень умения активно участвовать в процессе решения интеллектуальной задач. Некоторая часть детей начала быстро справляться с заданием после показа целостного образа клоуна, а другая часть после того как была оказана помощь взрослого и его обучении самостоятельно выложили картинку.

45% имеют низкий уровень умения активно участвовать в процессе решения интеллектуальной задач. Эти ребята не смогли правильно сопоставить между собой части картинки и в соответствии с этим не выложили картинки клоуна. Из числа таких детей были те, кто после обучения и демонстрации взрослым правильного выполнения задания не смогли во второй раз самостоятельно сложить целостную картинку.

Количественные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики детей старшего дошкольного возраста (констатирующий эксперимент) по второй интеллектуальной задаче

Table 1

Results of the diagnostics of older preschool children (ascertaining experiment) on the first intellectual task.

Количество испытуемых	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
120	45%	30%	25%

Анализируя результаты дошкольников, можно сделать вывод: что многие из них были заинтересованы в данном виде деятельности. Большинство детей были увлечены в процесс сложения картинки. Также значительная часть детей была готова к помощи и обучению со стороны взрослого. При правильно выполненном задании у детей наблюдался эмоционально-положительный отклик.

Интерес представляет третья интеллектуальная задача, направленная на выявление умения применять рациональные способы действий при решении задач на новом содержании. В ходе проведения задания были получены следующие результаты:

40% складывают самостоятельно 2-3 квадрата в указанный лимит времени. Есть дети, которые быстро сопоставили пропорции и размеры частей квадратов и затратила на это меньше времени, чем другие дети. У большинства ребят много времени уходило на перебирание частей, их соотношение и соединение в единый квадрат. Но все они самостоятельно, без помощи взрослого выполнили предложенное им задание.

У 60% детей задание вызвало большие затруднения. Большинство детей смогли сложить только первый квадрат, на остальные у них не хватало времени. Были и ребята, которые не смогли сложить ни одного квадрата, им было очень сложно соотносить одну часть объекта с другого.

Количественные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты диагностики детей старшего дошкольного возраста (констатирующий эксперимент) по третьей интеллектуальной задаче.

Table 3

Results of the diagnostics of older preschool children (ascertaining experiment) on the third intellectual task.

Количество испытуемых	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
120	60%	40%	0%

Анализируя результаты дошкольников, можно сделать вывод: у детей недостаточно сформировано умение анализировать формы объектов, пропорции и размеры их частей. Детям сложнее всего было сопоставить между собой части разных размеров, нежели их формы. С каждым последующим квадратом, время на его постройку только увеличивалось.

Выявление наличия умения детей решать интеллектуальные задачи в процессе интеллектуальной деятельности дошкольникам предлагали придумывать рассказы, анализировать события.

Изучая ответы дошкольников, можно сделать вывод: что многие из них придумывают интересные и логические рассказы, стремятся к установлению причинно-следственных связей. Дети способны выделить внешние и внутренние качества объектов и героев на картинке, могут мысленно перемещаться из одной окружающей среды в другую.

Интерес представляет интеллектуальная задача «Придумай игру», которая позволила выявить умение самостоятельно конструировать задачи. Проведение данной задачи дало следующие результаты:

15% имеют высокий уровень умения самостоятельно конструировать задачи. Эти дети придумали интересное содержание и озвучили абсолютно все условия игры. Наиболее оригинальной и интересной на наш взгляд, оказалась игра «Супермены». «Данная игра состоит из героев. Эти герои разделены на две команды (добрые и злые – враги). Для каждого героя необходим свой костюм. Также нужно узнать, сколько человек хочет играть в игру, ведь количество игроков не ограничено. Игра проходит самым обычным образом – борьба добрых героев против врагов. Правила игры: Не заходить за барьер, ограничивающие территорию где сражаются; Разрешается прятаться на этой территории; Не задевать прохожих и не бить «своих». Игра заканчивается тогда, когда победит добро или зло. Победитель награждается медалью за отвагу, а проигравшие приседают 20 раз».

35% имеют средний уровень умения самостоятельно конструировать задачи. Также, как и у предыдущих детей, были рассмотрены все признаки игры, но уже со слабой выраженностью какого-либо критерия. Например, были дети, которые слабо выразили такие признаки игры, как: оценка результатов игры. Ими было предложено словесно поздравить победителя, а проигравшим дать конфеты. Также были не четко придуманы правила игры.

50% имеют низкий уровень умения самостоятельно конструировать задачи. Деятельность этих детей характеризуется полным отсутствием любого из перечисленных признаков. При беседе о придуманной игре некоторые испытуемые не смогли ответить на следующие вопросы взрослого: «Как будет проходить игра? Чем должна будет закончиться игра?».

Количественные результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты диагностики детей старшего дошкольного возраста (констатирующий эксперимент) по интеллектуальной задаче «Придумай игру».

Table 4

Results of the diagnostic test for older preschool-age children (ascertaining experiment) on the intellectual task "Invent a game".

Количество испытуемых	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
120	50%	35%	15%

Анализируя ответы дошкольников, можно сделать вывод: что практически половина детей затрудняется придумать игру по четким критериям. Большинство ребят выдумывают игры, не давая им логичного обоснования, забывают продумать важные компоненты игры. И даже после постановки наводящих во-

просов взрослыми, дети не могут спроектировать данные элементы в своей придуманной игре. А те испытуемые, которым удалось придумать оригинальную игру, были очень довольны своим результатом.

Проведенное исследование свидетельствует, что 60% детей старшего дошкольного возраста имеют низкий уровень у детей 6-7 лет умения решать интеллектуальные задачи (32% – средний, 10% – высокий). В основном старшие дошкольники характеризуются недостаточными умениями принять условия задачи; частично осваивают способы решения задач; принимают участие в процессе, но без особого желания; применяют не все рациональные способы действий при решении задач на новом содержании и задач, включенных в несколько взаимосвязанных между собой проблемных ситуаций.

На данные результаты можно повлиять, если организовать и провести второй этап – формирующий эксперимент.

Результаты и обсуждения

Формирующий эксперимент был организован поэтапно. Мотивационно-обучающий этап формирующего эксперимента направлен на ознакомление детей с интеллектуальными задачами, побуждать детей к их решению. Для достижения поставленной цели, нами было разработаны обучающие интеллектуальные задачи, в процессе решения которых взрослый мотивировал детей на необходимость научиться решать интеллектуальные задачи и обучал различным способам решения задач и рационального их применения в новых по содержанию задачах.

Обучение на данном этапе осуществлялось при помощи создания взрослым проблемных ситуаций, в основе которых лежали сами задачи. Дети в вопрос – ответной форме общались с педагогом по поводу способов решения, наглядно-действенным способом разрешали предложенные задачи и с успехом выполняли предложенные виды работ. Все это позволило нам перейти ко второму этапу формирующего эксперимента.

Преобразующий этап был направлен на создание условий для проявления собственной активности детей старшего дошкольного возраста и реализации их субъектного опыта в самостоятельном решении интеллектуальных задач.

Приоритетными педагогическими условиями реализации данного этапа было: наличие индивидуально-дифференцированного подхода при выборе познавательных игр («Задача, что в нее входит?», «Как быстрее решить задачу?», «Отгадай части задачи», «Научи меня составить задачу», «Помоги мне решить эту задачу» и так далее), обеспечивающего успешное овладение каждым ребенком навыками, необходимыми при решении интеллектуальных задач и создание проблемной ситуации для проведения ребенком самостоятельного решения интеллектуальных задач [4].

Для достижения поставленной цели для детей экспериментальной группы взрослым были заготовлены индивидуальные конверты с задачами, при решении которых каждый из детей смог оказать помощь своему любимому мульт-герою (Смешарики, Винкс, Трансформер, Бионик, Человек-Паук). Каждый конверт содержит в себе две задачи. Первая задача направлена на формирование у ребенка умение строить самостоятельные умозаключения или выводить закономерности на основе синтеза, классификации, обобщения; вторая – на умение понимать и выполнять алгоритм действий по образцу.

Взрослый сообщает детям о том, что почтальон принес каждому ребенку волшебное письмо, в котором герой просит помощи у ребенка. Предлагает рассмотреть конверт с посланием, помочь решить задачи своим любимым персонажам. Взрослый выступает консультантом, к которому старший дошкольник может обратиться за советом, помощью в решении какой-либо задачи и ее проверке. Все испытуемые с большим интересом отнеслись к данному заданию и сразу же принялись решать задачи для героев из мультфильмов.

Интерес представлял этап конкурсов. Детям очень понравилось участвовать в различных конкурсах, решать и придумывать задачи. Было замечено, что от задания к заданию интерес ребят к данному виду деятельности только растет. К середине эстафеты участники команд стали намного сплоченнее, старались друг другу помочь, где-то в чем-то подсказать, подбодрить. Каждый из детей старался показать все свои знания и умения во время выполнения того или иного задания, самостоятельно решали интеллектуальные задачи, которые предлагал взрослый. Анализ проделанной работы свидетельствует о том, что цели каждого этапа под умелым руководством взрослого были достигнуты.

Выводы

В результате проведенного исследования отмечается положительная динамика, у детей повысился высокий уровень сформированности у детей старшего дошкольного возраста умения решать интеллектуальные задачи в процессе интеллектуальной деятельности (35%). Установлено, что дети характеризуются

умением принять условия задачи; освоить способы решения задач; активно участвуют в процессе решения каждой задачи; могут применять рациональные способы действий при решении задач на новом содержании и задач, включенных в несколько взаимосвязанных между собой проблемных ситуаций.

Дети демонстрировали навыки самостоятельного и оригинального конструирования интеллектуальных задач. Уменьшилось количество детей с низким уровнем сформированности умения решать интеллектуальные задачи (34%), что свидетельствует об эффективности формирующего эксперимента. Доказано, что при включении старших дошкольников в познавательные игры, ребенок становится субъектом интеллектуальной деятельности.

Список источников

1. Боброва И.А. Развитие познавательной активности у старших дошкольников // Гуманитарные исследования: педагогика. 2019. № 3. С. 48 – 50.
2. Венгер Л., Дьяченко О., Тарасова К. Дошкольное обучение: программа, направленная на развитие способностей // Дошкольное воспитание. 2007. № 2. С. 9 – 14.
3. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей: пер. с англ. / под ред. В.И. Лубовского. М.: Педагогика, 2005. 192 с.
4. Дыбина О.В. Игра – путь к познанию предметного мира // Дошкольное воспитание. 2005. № 4. С. 14 – 23.
5. Зак А.З. Как развивать логическое мышление?: 800 занимательных задач для детей 6-15 лет. М.: АРКТИ, 2001. 144 с.
6. Иванова Т.И. Педагогические условия интеллектуального развития старших дошкольников в процессе формирования математических представлений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Белгород. 2001. 279 с.
7. Канищева Н.В., Синегубова Ю.В., Попова О.А., Павлова О.И. Формирование познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе опытно-экспериментальной деятельности // Актуальные исследования. 2023. № 51-4 (181). С. 42 – 44.
8. Климова А.А. Формирование познавательной активности дошкольников в поисковой деятельности // Вопросы педагогики. 2021. № 4-1. С. 153 – 155.
9. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 2001. 97 с.
10. Кулчаева Л.Б. Развитие логического мышления детей дошкольного возраста // Педагогический вестник. 2023. № 30. С. 52 – 54.
11. Михайлова З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников: кн. для воспитателя дет. сада. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1990. 95 с.
12. Подъяков А.Н. Исследовательская активность ребенка // Детский сад от А до Я. Научно-методический журнал для педагогов и родителей. 2004. № 2. С. 10 – 20.
13. Погромская Е.Л. Проблема развития познавательной активности в психолого-педагогических исследованиях // Образовательный процесс. 2022. № 2 (27). С. 11 – 15.
14. Савенков А.И. Теория и практика применения исследовательских методов обучения в дошкольном образовании // Детский сад от А до Я. Научно-методический журнал для педагогов и родителей. 2004. № 2. С. 22 – 56.
15. Шлат Н.Ю. Логические игры и задачи как средство умственного развития детей 5-6 лет: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2010. 24 с.
16. Юдина Е.Г. Педагогическая диагностика в детском саду. М.: Просвещение, 2003. 144 с.
17. Shalaginova K.S., Dekina E.V. Features of the Development of Memory in Older Preschoolers – Representatives of the Digital Generation // Psychological-Educational Studies. 2022. P. 52 – 66.

References

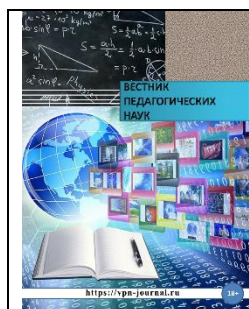
1. Bobrova I.A. Development of cognitive activity in older preschoolers. Humanitarian studies: pedagogy. 2019. No. 3. P. 48 – 50.
2. Venger L., Dyachenko O., Tarasova K. Preschool education: a program aimed at developing abilities. Preschool education. 2007. No. 2. P. 9 – 14.
3. Donaldson M. Children's mental activity: trans. from English. Edited by V.I. Lubovsky. Moscow: Pedagogy, 2005. 192 p.
4. Dybina O.V. Play – the path to understanding the world of objects. Preschool education. 2005. No. 4. P. 14 – 23.

5. Zak A.Z. How to develop logical thinking?: 800 entertaining tasks for children aged 6-15. Moscow: ARCTI, 2001. 144 p.
6. Ivanova T.I. Pedagogical conditions for the intellectual development of senior preschoolers in the process of forming mathematical concepts: diss. ... Cand. Ped. Sciences: 13.00.01. Belgorod. 2001. 279 p.
7. Kanishcheva N.V., Sinegubova Yu.V., Popova O.A., Pavlova O.I. Formation of cognitive activity of senior preschool children in the process of experimental activities. Current research. 2023. No. 51-4 (181). P. 42 – 44.
8. Klimova A.A. Formation of cognitive activity of preschoolers in search activities. Issues of pedagogy. 2021. No. 4-1. P. 153 – 155.
9. Kravtsova E.E. Psychological Problems of Children's Readiness for School. Moscow: Pedagogy, 2001. 97 p.
10. Kulchaeva L.B. Development of Logical Thinking in Preschool Children. Pedagogical Bulletin. 2023. No. 30. P. 52 – 54.
11. Mikhailova Z.A. Entertaining Game Tasks for Preschoolers: A Book for a Kindergarten Teacher. 2nd ed., revised. Moscow: Prosveshchenie, 1990. 95 p.
12. Poddyakov A.N. Child's Research Activity. Kindergarten from A to Z. Scientific and Methodological Journal for Teachers and Parents. 2004. No. 2. P. 10 – 20.
13. Pogromskaya E.L. The Problem of Developing Cognitive Activity in Psychological and Pedagogical Research. Educational Process. 2022. No. 2 (27). P. 11 – 15.
14. Savenkov A.I. Theory and Practice of Applying Research-Based Teaching Methods in Preschool Education. Kindergarten from A to Z. Scientific and Methodological Journal for Teachers and Parents. 2004. No. 2. P. 22 – 56.
15. Shlat N.Yu. Logical Games and Tasks as a Means of Mental Development of Children 5–6 Years Old: Abstract of Cand. Sci. (Pedagogical) Dissertation: 13.00.02. St. Petersburg, 2010. 24 p.
16. Yudina E.G. Pedagogical Diagnostics in Kindergarten. Moscow: Prosveshchenie, 2003. 144 p.
17. Shalaginova K.S., Dekina E.V. Features of the Development of Memory in Older Preschoolers – Representatives of the Digital Generation. Psychological-Educational Studies. 2022. P. 52 – 66.

Информация об авторах

Дыбина О.В., доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет», Тольятти Белорусская, 14, dybinaov@yandex.ru

© Дыбина О.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 387.147

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-255-262

¹ Заброда С.Н., ¹ Кирсанова Е.А.

¹ Мелитопольский государственный университет

Адаптивные образовательные платформы по биологии как инструмент персонализированного обучения

Аннотация: статья посвящена анализу адаптивных образовательных платформ по биологии и тому, как они могут поддерживать переход школы к персонализированным цифровым инструментам, учитывая различия между учащимися и особенности предметного содержания. В связи с этим актуальность темы связана с тем, что современное обучение требует технологий диагностики, аналитики и рекомендаций, которые помогают школьникам лучше осваивать сложные биологические понятия и практические действия. В исследование были включены российские цифровые платформы по биологии, а также нормативные документы, аналитические обзоры и научные публикации. Для анализа их возможностей применялись сравнительный, контент-аналитический и структурно-функциональный методы. В работе были рассмотрены основные компоненты адаптивных платформ, такие как диагностика, механизмы подстройки содержания, учебная аналитика и рекомендации. Анализ показал, что платформы сталкиваются с рядом трудностей: неполным охватом тем, ограниченной адаптивностью, преобладанием тестовых заданий, техническими сбоями и зависимостью от цифровых навыков учителей. В качестве возможных решений предлагается развитие адаптивных алгоритмов, внедрение большего числа практико-ориентированных модулей, расширение виртуальных лабораторий и повышение цифровой грамотности педагогов. Несмотря на заметный потенциал цифровых платформ в поддержке персонализированного обучения биологии, различия в уровне их адаптивности и ограниченность материалов показывают, что им требуется дальнейшая доработка и методическая поддержка учителей.

Ключевые слова: адаптивные платформы, персонализированное обучение, учебная аналитика, цифровые ресурсы по биологии, индивидуальная траектория

Для цитирования: Заброда С.Н., Кирсанова Е.А. Адаптивные образовательные платформы по биологии как инструмент персонализированного обучения // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 255 – 262. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-255-262

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Zabroda S.N., ¹ Kirsanova E.A.

¹ Melitopol State University

Adaptive biology education platforms as a tool for personalized learning

Abstract: the article examines adaptive educational platforms in biology and how they can support schools in transitioning to personalized digital tools that take into account differences among students and the specific nature of biological content. The relevance of the topic stems from the growing need for diagnostic, analytical, and recommendation technologies that help learners master complex biological concepts and practical skills more effectively. The study includes Russian digital platforms for teaching biology, as well as regulatory documents, analytical reports, and scholarly publications. Comparative, content-analytical, and structural-functional methods were applied to evaluate their capabilities. The paper analyzes the core components of adaptive platforms, such as di-

agnostic tools, content-adjustment mechanisms, learning analytics, and recommendation systems. The analysis reveals several challenges faced by current platforms: incomplete coverage of biological topics, limited adaptivity, prevalence of test-based formats, technical issues, and dependence on teachers' digital competence. As potential solutions, the study suggests further development of adaptive algorithms, expansion of practice-oriented modules, broader use of virtual laboratories, and improved digital literacy among educators. Despite the considerable potential of digital platforms to support personalized biology education, differences in their level of adaptivity and constraints in available materials indicate that further refinement and methodological support are necessary.

Keywords: adaptive platforms, personalized learning, learning analytics, digital biology resources, individual learning trajectory

For citation: Zabroda S.N., Kirsanova E.A. Adaptive biology education platforms as a tool for personalized learning. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 255 – 262. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-255-262

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Адаптивные образовательные платформы становятся важным средством персонализированного обучения, поскольку позволяют учитывать особенности конкретного ученика и выстраивать более гибкие траектории освоения материала. В биологическом образовании их значимость возрастает вследствие высокой сложности понятийного аппарата, необходимости визуализации процессов и практико-ориентированного характера предмета. Использование интерактивных моделей, виртуальных лабораторий и разноуровневых заданий помогает точнее учитывать потребности учащихся, а инструменты аналитики и рекомендации системы дают возможность вовремя замечать трудности и корректировать обучение. Интеграция адаптивных алгоритмов и данных учебной активности создаёт условия для перехода от стандартизированных форм обучения к персонализированным решениям, соответствующим современным требованиям естественно-научного образования.

В этом контексте Агтия М.Р. подчёркивает значение учебной аналитики как инструмента точной корректировки индивидуальной траектории обучения [1], формируя методологическую основу персонализированных цифровых сред. Похожие идеи высказывают Осипенко Л.Е. и Козицына Ю.В., отмечающие, что цифровой профиль учащегося служит инструментом адаптации содержания под его образовательные потребности [2]. Живетьев А.В. дополняет данную концепцию, акцентируя роль рекомендательных систем, которые автоматически подбирают задания на основе анализа учебного поведения и тем самым делают траекторию обучения динамически управляемой [11]. Схожего подхода придерживается и Гребцов П.Н., подчёркивая важность учёта способностей и опыта обучающегося, что особенно важно для предметов со сложной структурой, включая биологию [12]. Дополняя эти подходы, Бычков В.А. и Патока С.С. выделяют важность сочетания технологий искусственного интеллекта с педагогическими методами, создающей основу для гибкой подстройки содержания и повышения эффективности адаптивных платформ в биологическом образовании [13].

В свою очередь, развитие цифровых образовательных сред постепенно меняет то, как организован учебный процесс, предоставляя учителю новые инструменты и расширяя возможности поддержки учащихся. Усложнение содержания биологии, рост самостоятельной работы учащихся и необходимость учитывать индивидуальные различия усиливают потребность в технологиях, обеспечивающих адресное сопровождение и дифференциацию заданий на основе данных об учебной активности. Цифровые инструменты дают возможность отслеживать учебный прогресс, предсказывать возможные трудности и более осмысленно подбирать материалы. В таких условиях особенно актуальным становится анализ адаптивных образовательных платформ по биологии, поскольку они способны улучшить освоение сложных тем и обеспечить учащимся более индивидуальную поддержку.

Таким образом, цель исследования заключается в анализе возможностей и ограничений российских цифровых образовательных платформ по биологии для выявления их потенциала в реализации адаптивных и персонализированных траекторий обучения.

Материалы и методы исследований

Материалом исследования послужили цифровые образовательные платформы, используемые при пре-

подавании биологии в российской школе – Учи.ру, Российская электронная школа, Московская электронная школа и ФГИС «Моя школа». Вместе с ними анализировались предлагаемые сервисами формы диагностики, адаптации материала, учебной аналитики и рекомендательных механизмов, а также инструменты визуализации и виртуального экспериментирования. Эмпирическую базу дополнили нормативные документы (ФГОС, примерные программы), отчёты Минпросвещения и НИУ ВШЭ, данные независимых исследований, а также публикации, посвящённые цифровым профилям, адаптивным технологиям и виртуальным лабораториям.

В работе использован сравнительно-аналитический метод, позволяющий сопоставить платформы по их адаптивности, полноте предметного охвата и наличию практико-ориентированных модулей. Кроме того, применялись контент-анализ научных и методических материалов, структурно-функциональный анализ архитектуры адаптивных систем и систематизация сведений об их влиянии на формирование индивидуальных образовательных траекторий. Такой подход позволил выявить основные тенденции и ограничения, характеризующие цифровые решения в обучении биологии.

Результаты и обсуждения

Адаптивные образовательные платформы строятся на наборе технологических компонентов – диагностике, алгоритмах подстройки материала, аналитических инструментах и рекомендательных механизмах. Их совместная работа позволяет формировать индивидуальную траекторию обучения биологии с учётом уровня подготовки и темпа освоения темы. Диагностический модуль выполняет первичную и текущую оценку знаний: выявляет пробелы, характерные ошибки и изменения уровня понимания. В биологии такая диагностика помогает определить, насколько ученик усвоил ключевые модели – строение клетки, основы генетики, экологические связи – и умеет интерпретировать данные [1].

Алгоритмы адаптации управляют порядком, сложностью и способом подачи материала, позволяя менять маршрут изучения темы, добавлять пояснения или переводить ученика к интерактивным моделям и виртуальным лабораториям [2]. Инструменты учебной аналитики и цифровой профиль собирают сведения о том, как ученик работает с материалом, какие ошибки допускает и в каком темпе движется, что помогает своевременно корректировать его учебный путь. Рекомендательные системы подбирают задания, соответствующие текущему уровню подготовки, например, генетические тренажёры, визуальные модели или экологические симуляции. Благодаря этому обучение становится более индивидуальным и лучше отражает реальные потребности ученика (табл. 1).

Таблица 1

Адаптивные формы и их функции в цифровой образовательной платформе.

Table 1

Adaptive forms and their functions in a digital educational platform.

Адаптивная форма	Суть и назначение	Применение в обучении биологии
Диагностический модуль	Первичная и текущая оценка знаний, выявление пробелов	Тесты по клетке, анатомии, генетике; анализ ошибок; проверка интерпретации биологических схем
Алгоритмы адаптации контента	Автоматическая подстройка сложности, формата и последовательности материалов	Выдача дополнительных объяснений; подбор 3D-моделей; переход к виртуальным лабораториям при трудностях
Учебная аналитика и цифровой профиль ученика	Сбор данных и построение индивидуального профиля: темп, ошибки, сильные/слабые темы	Аналитические отчёты по темам (ботаника, экология); мониторинг освоения лабораторных умений
Рекомендательная система	Автоматический подбор заданий и ресурсов, релевантных текущему уровню и интересам	Рекомендации тренажёров по генетике, задач по экологии, интерактивных процессов (фотосинтез, пищевые цепи)

При этом важно отметить, что биология включает многие объекты и процессы, которые невозможно наблюдать напрямую, поэтому мультимедийная наглядность и структурирование материала становятся важными средствами объяснения. Адаптивные платформы позволяют подбирать форму и объём представления темы с учётом возможностей конкретного ученика. Так как биология требует сформировать у учащихся практические и исследовательские навыки, виртуальные лаборатории помогают поэтапно и безопасно осваивать основы экспериментальной работы, учитывая уровень подготовки школьников. Так

как освоение биологии связано с развитием системного мышления, адаптивные цифровые инструменты поддерживают этот процесс, предлагая задания на анализ и моделирование с разным уровнем абстракции и сложности [3, 4].

Этот подход уже применяют отдельные цифровые платформы. Например, Учи.ру предлагает интерактивные курсы по биологии для 5–7 классов и имеет официальную экспертизу РАН и соответствие ФГОС [5]. Адаптивные механизмы платформы – автоматическая регулировка сложности, изменение последовательности заданий и аналитика ошибок и темпа – обеспечивают результативное освоение ключевых биологических тем, хотя лабораторно-исследовательские навыки представлены ограниченно. По данным независимых исследований, регулярная работа на платформе повышает успеваемость на 30–40 %, что говорит о её высокой эффективности (рис. 1) [14].



Рис. 1. Сводные ключевые показатели работы платформы Учи. Ру.
Fig. 1. Summary key performance indicators of the «Учи. ру» platform.

Следующим значимым цифровым ресурсом в контексте биологического образования является «Российская электронная школа» (РЭШ), – государственная платформа, предлагающая полный курс биологии для 5–11 классов, включая видеоуроки, автоматизированные задания и методические материалы. Она применяется как инструмент повышения качества обучения и расширения цифровой образовательной среды [6]. Однако в основе работы платформы лежат в основном линейные сценарии и ограниченный набор активностей, поэтому индивидуализация сводится к базовым возможностям и не поддерживается полноценными адаптивными механизмами. Платформа действительно широко используется – её посещают более 36 млн человек, а зарегистрированных пользователей почти 10 млн. Однако, несмотря на важную роль РЭШ в период дистанционного обучения, отсутствуют данные о приросте предметных результатов, что ограничивает её значение как адаптивного инструмента [9].

Расширяя спектр рассматриваемых цифровых инструментов, необходимо отметить «Московскую электронную школу», представляющую собой экосистему образовательных ресурсов, включающую библиотеку сценариев, видеоуроков, электронных учебников, интерактивных приложений и виртуальных лабораторий. В её составе доступны биологические виртуальные лаборатории – по цитологии, процессам жизнедеятельности клетки и другим разделам – реализованные в формате интерактивных 3D-сцен. Исследования показывают, что виртуальные лаборатории позволяют учащимся работать в своём темпе, самостоятельно выбирать последовательность действий и получать оперативную обратную связь. Всё это создаёт условия для персонализации практико-ориентированного обучения. В то же время степень адаптивности МЭШ в значительной мере определяется выбором учителя и лишь частично опирается на автоматизированные алгоритмы.

Важную инфраструктурную роль выполняют также федеральный проект «Цифровая образовательная среда» и ФГИС «Моя школа». Они обеспечивают работу электронных журналов и дневников, а также предоставляют доступ к образовательным материалам, включая ресурсы по биологии [8]. Отчёты о внедрении ФГИС фиксируют высокую пользовательскую активность – свыше 18 тыс. зарегистрированных родителей и почти 50 % вовлечённости в одном из регионов, что подтверждает востребованность платформы, но отражает прежде всего её административно-организационный эффект [10]. Педагогический эффект платформы скорее косвенный: она помогает организовать индивидуальные маршруты, но сама по себе не явля-

ется адаптивной системой для обучения биологии. Динамика подключения пользователей также демонстрирует постепенное расширение охвата: к 2022–2023 учебному году цифровой образовательной средой охвачено около 40 тыс. обучающихся и 7 тыс. родителей (рис. 2). Для систематизации характеристик рассмотренных платформ по ключевым параметрам их сравнительные показатели сведены в таблицу (табл. 2).

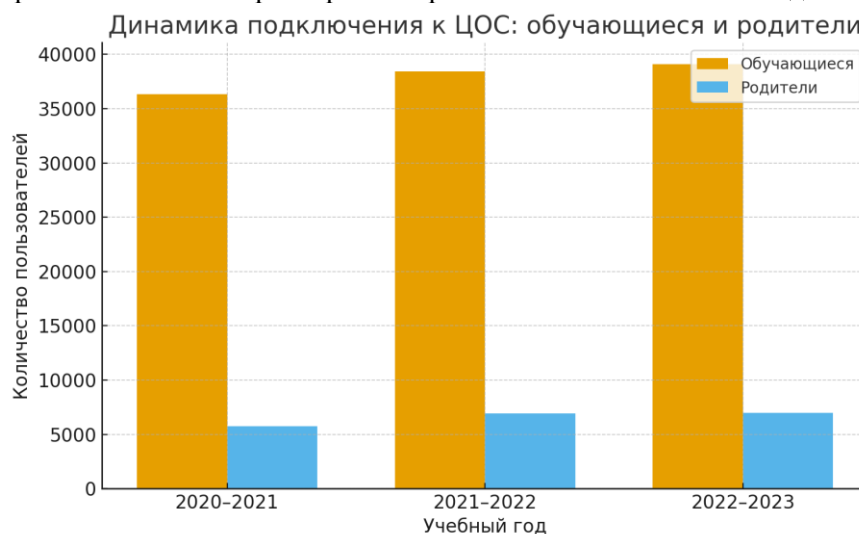


Рис. 2. Изменение числа подключений к ЦОС среди обучающихся и родителей по учебным годам.

Fig. 2. Changes in the number of connections to the DSP among students and parents by academic year.

Таблица 2

Сравнительная характеристика цифровых платформ и решений по биологии по ключевым параметрам.

Table 2

Comparative characteristics of digital platforms and biology solutions by key parameters.

Платформа	Степень адаптивности	Глубина предметного охвата (биология)	Педагогическая эффективность
Учи.ру	Высокая: система официально позиционируется как адаптивная, использует аналитику для подстройки уровня и последовательности заданий	Средняя: присутствуют курсы и задания по биологии, но не полный цифровой эквивалент всего курса 5–11 классов	Высокая: независимые исследования фиксируют рост успеваемости начальной школы на 30–40 % при регулярной работе; отмечен рост мотивации
РЭШ	Низкая: индивидуализация в основном за счёт темпа и возможности повторов, без развитых адаптивных алгоритмов	Высокая: полный школьный курс биологии 5–11 классов, единый федеральный контент	Достаточно высокая (массовая): десятки миллионов пользователей, роль опоры при дистанционном обучении;
МЭШ	Средняя: появляются ИИ-сервисы и рекомендации, но основная адаптация реализуется через выбор учителя и свободу работы ученика	Высокая (в рамках региона): большое число сценариев и лабораторий по всем разделам биологии, включая углублённый уровень	Высокая: исследования и практические отчёты фиксируют рост вовлечённости, качества понимания сложных тем и успешности при использовании виртуальных лабораторий
ФГИС «Моя школа» / ЦОС	Низкая: является инфраструктурой, а не адаптивным ядром; адаптивность зависит от подключаемых ресурсов	Опосредованно высокая: обеспечивает доступ к РЭШ, МЭШ и другим ресурсам, но собственный предметный контент ограничен	Косвенная: улучшает организацию и доступ, повышает вовлечённость родителей, но не даёт прямых данных о росте успеваемости по биологии

В целом рассмотренные цифровые платформы по-разному охватывают содержание школьной биологии и отличаются степенью реализованной адаптивности. Одни системы, такие как Учи.ру, используют автоматическую подстройку заданий, тогда как другие – например, ФГИС «Моя школа» – обеспечивают индивидуализацию в основном за счёт работы учителя. Сопоставление этих решений позволяет увидеть, как их сильные стороны (глубину содержания, наличие виртуальных лабораторий, инструменты аналитики), так и слабые места, связанные с ограниченной адаптивностью, техническими условиями или неполнотой контента (табл. 3).

Таблица 3

Возможности и ограничения цифровых платформ для реализации персонализированного обучения биологии.

Table 3

The possibilities and limitations of digital platforms for the implementation of personalized biology education.

Платформа / решение	Плюсы для обучения биологии	Минусы / ограничения для адаптивности
Учи.ру (школа + курсы по биологии)	– Реализованы индивидуальные траектории: контент и сложность подстраиваются под результаты ученика. – Встроенная аналитика для учителя (прогресс, ошибки, темп) и возможность смешанного обучения.	– Полноценные курсы по биологии пока охватывают не все классы и во многом ориентированы на базовый уровень. – Учитель не всегда видит «логику» адаптивных алгоритмов.
Российская электронная школа (РЭШ)	– Бесплатный государственный ресурс, официально рекомендованный и встроенный в систему контроля качества обучения. – Автоматическая проверка заданий, возможность самостоятельной работы в удобное время.	– Сценарии уроков в основном линейные; тип деятельности часто сводится к решению задач с автопроверкой. – Адаптивность ограничена: нет развитых алгоритмов подстройки траектории под индивидуальный профиль ученика.
Московская электронная школа (МЭШ), виртуальные лаборатории по биологии	– Виртуальные лаборатории по клеточной биологии и другим разделам, 3D-визуализация и высокая наглядность. – Возможность многократно повторять опыты и последовательность действий – фактическая персонализация практики.	– Нет полноценного «адаптивного ядра» по всей линии курса биологии; это скорее модуль внутри экосистемы. – Автоматическая подстройка уровня заданий и траектории ограничена; адаптация в основном обеспечивается учителем.
ФГИС «Моя школа» и региональные ЦОС	– Единая цифровая инфраструктура: журналы, дневники, доступ к ресурсам (в т.ч. по биологии), сервисы коммуникации. – Позволяет сочетать очное и дистанционное обучение.	– Качество и глубина предметного контента по биологии зависит от подключённых внешних ресурсов (РЭШ, МЭШ, Учи.ру и др.).

Анализ возможностей и слабых сторон цифровых платформ показывает, что их развитие требует более продуманного обновления. Прежде всего, необходимо расширить содержание курсов по биологии и сделать их последовательными для всех ступеней обучения, включая углублённые и исследовательские модули. Также важно усиливать алгоритмы адаптации, чтобы система могла не только подстраивать задания под ученика, но и объяснять логику своих рекомендаций. Отдельной задачей остаётся внедрение полноценных виртуальных лабораторий, которые помогут компенсировать преобладание тестовых форматов и усилят практическую направленность предмета. Техническая сторона тоже требует внимания: платформы должны работать стабильнее, быть менее требовательными к оборудованию и интуитивнее для пользователя. Не менее значимым является и повышение цифровой грамотности педагогов, поскольку именно они определяют, насколько эффективно будут использоваться адаптивные инструменты.

Проведённый обзор показывает, что цифровые решения обладают заметным потенциалом для индивидуализации обучения, однако степень их адаптивности сейчас сильно различается. Это означает, что для реального внедрения персонализированных траекторий нужно развивать не только сами платформы, но и методическую подготовку учителей. Такой шаг позволит добиться более глубокого освоения биологического материала и устойчивых учебных результатов.

Выводы

Рассмотренные цифровые платформы заметно отличаются по тому, насколько они охватывают содержание биологии и как реализуют адаптивные механизмы, однако каждая по-своему поддерживает персонализированное обучение. Сравнение показало, что наиболее продуктивно работают те решения, где сочетаются продуманная учебная аналитика, разнообразные визуальные форматы и возможности для виртуального экспериментирования. В то же время ряд проблем – неполный контент, ограниченная адаптивность, технические сложности и зависимость от цифровой грамотности педагогов – указывает на то, что существующие платформы нуждаются в доработке. Продвижение в этих направлениях, включая обновление содержания и подготовку учителей к работе с цифровыми инструментами, может существенно улучшить качество биологического образования и сделать индивидуальные траектории более устойчивыми.

Список источников

1. Атия М.Р. Технология аналитики обучения в адаптивных средах электронного обучения // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 2 (92). С. 144 – 153. DOI: 10.21510/1817-3292-2021-92-2-144-153.
2. Осипенко Л.Е., Козицына Ю.В., Коротков А.В. Цифровой профиль школьника: потенциальные возможности и безопасность цифровой социализации // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 8 (100). С. 158 – 163. DOI: 10.24158/spp.2022.8.23.
3. Шадыева К.Р. Методика использования технологии виртуальных существ в преподавании биологии // Science and Education. 2023. Т. 4. № 12. С. 604 – 613.
4. Методические рекомендации по преподаванию биологии. 2023. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/11/metodicheskie_rekomendaczii_biologiya.pdf (дата обращения: 09.12.2025).
5. Эффективность использования цифровых платформ. Uchi.ru. URL: <https://lp.uchi.ru/news/tpost/jv4pyf6z21-effektivnost-ispolzovaniya-tsifrovih-pla> (дата обращения: 09.12.2025).
6. Российская электронная школа. Раздел «Биология». URL: <https://resh.edu.ru/subject/5/> (дата обращения: 09.12.2025).
7. Портал «Московская электронная школа». URL: <https://www.mos.ru/news/item/95464073/> (дата обращения: 09.12.2025).
8. Цифровая образовательная среда. Описание проекта. URL: <https://6school-geo.gosuslugi.ru/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda/> (дата обращения: 09.12.2025).
9. Минпросвещения РФ. Число зарегистрированных пользователей портала «Российская электронная школа». URL: <https://edu.gov.ru/press/4990/chislo-zaregistrirovannyh-polzovateley-portala-rossiyskaya-elektronnaya-shkola-vyroslo-do-97-milliona-chelovek/> (дата обращения: 09.12.2025).
10. Итоги реализации национального проекта «Цифровая образовательная среда». URL: <https://uprotagil.ru/messages/itogi-realizatsii-natsionalnogo-proekta-tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda/?utm> (дата обращения: 09.12.2025).
11. Живетьев А.В., Белов М.А., Токарева Н.А., Черемисина Е.Н. Концепция подключаемой рекомендательной системы заданий для персонализации образовательного процесса // Системный анализ в науке и образовании. 2025. № 1. С. 124 – 129.
12. Гребцов П.Н. Адаптивное обучение как анализ способностей и прошлого опыта обучающегося // Педагогикалық ғылым және практика. Педагогическая наука и практика. 2022. № 3 (37). С. 23 – 26.
13. Бычков В.А., Патока С.С. Адаптивное обучение в цифровую эпоху: интеграция искусственного интеллекта и педагогических методик // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 11-1 (70). С. 92 – 100. DOI:10.25726/b4207-5897-9970-g.
14. Итоги года Uchi.ru. URL: <https://lp.uchi.ru/news/tpost/bfy6y98s51-god-uspehov-i-otkritii-uchiru-podvodit-i> (дата обращения: 09.12.2025).

References

1. Attia M.R. Learning Analytics Technology in Adaptive E-Learning Environments. Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2021. No. 2 (92). P. 144 – 153. DOI: 10.21510/1817-3292-2021-92-2-144-153.
2. Osipenko L.E., Kozitsyna Yu.V., Korotkov A.V. Digital Profile of a Schoolchild: Potential Opportunities and Security of Digital Socialization. Society: Sociology, Psychology, Pedagogy. 2022. No. 8 (100). P. 158 – 163. DOI: 10.24158/spp.2022.8.23.
3. Shadyeva K.R. Methodology for Using Virtual Creature Technology in Teaching Biology. Science and Education. 2023. Vol. 4. No. 12. P. 604 – 613.

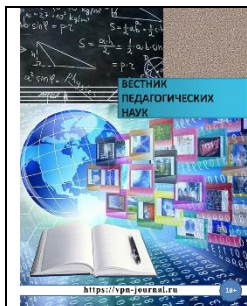
4. Methodological Recommendations for Teaching Biology. 2023. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/11/metodicheskie_rekomendaczii_biologiya.pdf (accessed: 09.12.2025).
5. The Effectiveness of Using Digital Platforms. Uchi.ru. URL: <https://lp.uchi.ru/news/tpost/jv4pyf6z21-effektivnost-ispolzovaniya-tsifrovih-pla> (accessed: 09.12.2025).
6. Russian Electronic School. Section "Biology". URL: <https://resh.edu.ru/subject/5/> (accessed: 09.12.2025).
7. Portal "Moscow Electronic School". URL: <https://www.mos.ru/news/item/95464073/> (accessed: 09.12.2025).
8. Digital Educational Environment. Project Description. URL: <https://6school-geo.gosuslugi.ru/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda/> (accessed: 09.12.2025).
9. Ministry of Education of the Russian Federation. Number of registered users of the portal "Russian Electronic School". URL: <https://edu.gov.ru/press/4990/chislo-zaregistrirovannyh-polzovateley-portala-rossiyskaya-elektronnaya-shkola-vyroslo-do-97-milliona-chelovek/> (accessed: 09.12.2025).
10. Results of the implementation of the national project "Digital Educational Environment". URL: <https://upro-ntagil.ru/messages/itogi-realizatsii-natsionalnogo-proekta-tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-/?utm> (accessed: 09.12.2025).
11. Zhivetyev A.V., Belov M.A., Tokareva N.A., Cheremisina E.N. The concept of a pluggable recommendation system of tasks for personalization of the educational process. Systems analysis in science and education. 2025. No. 1. P. 124 – 129.
12. Grebtsov P.N. Adaptive learning as an analysis of the abilities and past experience of a student. Pedagogical science and practice. Pedagogical science and practice. 2022. No. 3 (37). P. 23 – 26.
13. Bychkov V.A., Patoka S.S. Adaptive learning in the digital age: integration of artificial intelligence and pedagogical methods. Education management: theory and practice. 2023. No. 11-1 (70). P. 92 – 100. DOI:10.25726/b4207-5897-9970-g.
14. Uchi.ru Year in Review. URL: <https://lp.uchi.ru/news/tpost/bfy6y98s51-god-uspehov-i-otkritii-uchiru-podvodit-i> (accessed: 09.12.2025).

Информация об авторах

Заброда С.Н., кандидат биологических наук, доцент, Мелитопольский государственный университет, karrissiamercado77@gmail.com

Кирсанова Е.А., студентка 4 курса, факультет инновационной педагогики, Мелитопольский государственный университет

© Забрда С.Н., Кирсанова Е.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 378.016:811.161.1.

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-263-271

¹ Зубкова И.А.

¹ Донской государственный технический университет

Новое «электричество» в обучении РКИ

Аннотация: статья посвящена интеграции когнитивного и лингвистического подходов в рамках дисциплины «нейролингводидактика», направленной на повышение эффективности образования в сфере преподавания русского языка как иностранного (РКИ) и нашедшей своё отражение в индивидуальном подходе к каждому обучающемуся с учётом его нейропсихологических и нейрофизиологических особенностей мозга. Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью преодоления традиционного разрыва между теоретическими знаниями о функционировании человеческого мозга и практическим применением методов в рамках изучения РКИ. Цель статьи – показать возможности синергии в контексте междисциплинарных наук для разработки новых образовательных методик, учитывающих механизмы восприятия, обработки, сохранения и генерации языковой информации, включая устную и письменную речь. В ходе проведённого исследования установлено, что применение интерактивных нейролингводидактических технологий как эффективных инструментов формирования коммуникативных компетенций ориентировано не только на активизацию когнитивных процессов и развитие интеллектуальных способностей у иностранной аудитории, но и на модернизацию процесса преподавания РКИ. С целью повышения качества знаний автором статьи предлагаются способы совершенствования образовательного процесса путём грамотного сочетания традиционных методов обучения языку с инновационными технологиями, основанными на понимании функционирования человеческого мозга.

Ключевые слова: нейролингводидактика, интерактивные образовательные технологии, РКИ, коммуникативные компетенции, когнитивное обучение

Для цитирования: Зубкова И.А. Новое «электричество» в обучении РКИ // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 263 – 271. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-263-271

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Zubkova I.A.

¹ Don State Technical University

The new «electricity» in RFL training

Abstract: the article is devoted to the integration of cognitive and linguistic approaches within the framework of the discipline "neuro-linguistics", aimed at improving the effectiveness of education in the field of teaching Russian as a foreign language (RFL) and reflected in an individual approach to each student, taking into account his neuropsychological and neurophysiological characteristics of the brain. The relevance of this study is due to the need to bridge the traditional gap between theoretical knowledge about the functioning of the human brain and the practical application of methods in the study of RFL. The purpose of the article is to show the possibilities of synergy in the context of interdisciplinary sciences for the development of new educational methods that take into account the mechanisms of perception, processing, preservation and generation of linguistic information, including oral and written speech. In the course of the study, it was found that the use of interactive neuro-linguistic and didactic technologies as effective tools for the formation of communicative competencies is focused not only on

activating cognitive processes and developing intellectual abilities among foreign audiences, but also on modernizing the teaching process of RFL. In order to improve the quality of knowledge, the author suggests ways to improve the educational process by competently combining traditional language teaching methods with innovative technologies based on understanding the functioning of the human brain.

Keywords: neuro-linguistic didactics, interactive educational technologies, RFL, communicative competencies, cognitive learning

For citation: Zubkova I.A. The new «electricity» in RFL training. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 263 – 271. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-263-271

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Важную роль в процессе преподавания иностранных языков, включая РКИ, играет грамотная организация образовательного процесса, направленная не только на снижение стресса у инофонов, но и на стимулирование их интереса к обучению языка. В связи с этим преподавателю необходимо осознавать принципы функционирования человеческого мозга при восприятии, обработке и сохранении новой информации, генерировать сбалансированные учебные задания, последовательно повышая языковой уровень сложности в зависимости от индивидуальных особенностей иностранных обучающихся. Однако действующая система образования зачастую ориентирована на быстрое освоение большого объёма учебного материала и не учитывает того факта, что глубокое, осмысленное понимание предмета требует времени и последовательной, систематической работы. Актуальность исследования связана, во-первых, с несоответствием современных теоретических представлений о механизмах работы мозга при восприятии речи традиционным методикам преподавания РКИ, где основной целью обучения выступает формирование коммуникативной компетенции как межкультурного общения и интеграция в русскоязычное общество; во-вторых, с отсутствием единой точки зрения на соотношение физиологических, психологических и педагогических компонентов в обеспечении успешного языкового обучения; в-третьих, с необходимостью индивидуализации обучения с учётом уникальных способностей и темпов усвоения материалов каждым инофоном.

Создание инновационных педагогических подходов, основанных на интегрированном применении знаний из различных дисциплин, позволит повысить качество образования и создать лучшие условия для успешного овладения иностранным языком. Нейролингводидактический подход считаем наиболее эффективным инструментом развития иноязычных коммуникативных компетенций в рамках преподавания РКИ, поскольку применение данного метода помогает иностранным студентам не только усваивать нормы языка, но и развивает способность анализировать различные жизненные ситуации как важные методические ресурсы современного педагогического процесса.

Обучение РКИ традиционно базируется на аутентичных материалах, позволяющих отразить уникальные психолингвистические характеристики изучаемого языка, выявить связь между речью, мышлением, восприятием в условиях неродного языкового окружения. Преимуществом аутентичного материала (новостные статьи, блоги, видео, подкасты) над традиционными учебными пособиями является отсутствие искусственно упрощённых элементов, что погружает обучающихся в реальную языковую среду и способствует развитию у них коммуникативных навыков и коммуникативной культуры в процессе языкового образования.

Нейролингводидактический подход отличается оптимизацией соотношения когнитивной активности и педагогических стратегий и основан на проблемах и ситуациях, возникающих в реальной практике, что включает в себя разработку и внедрение новых методик, приёмов и технологий индивидуального обучения с учётом уникальных нейропсихологических качеств каждого студента. Цель настоящей статьи – проанализировать современные тенденции в развитии нейролингводидактического подхода к преподаванию РКИ, исследовать потенциал данного метода в повышении эффективности обучения РКИ и предложить практические рекомендации для оптимизации учебного процесса.

Обзор литературы по теме исследования показывает разнообразие точек зрения относительно применения нейродидактических методов в учебном процессе. Так, Мальсагов А.А., Мальсагова М.Х., Лезина В.В. отмечают позитивное воздействие данного подхода на мотивацию и вовлечённость студентов, подчёркивая, что при нейродидактическом подходе когнитивная адаптация студентов протекает более эффективно [1, с. 312]. Едиханова Ю.М., Спицына О.А. рассматривают возможности применения нейродид-

дактического метода в качестве средства развития интеллектуальных особенностей у обучающихся как составляющих педагогической одарённости [2, с. 260]. Исследователи отмечают, что выявление различий в состоянии нейрокогнитивных функций (внимание, память, исполнение) у обучающихся из разных образовательных сред может помочь в разработке более эффективных методов обучения.

Вместе с тем для современной лингводидактики остаётся открытым ряд вопросов, касающихся оптимального выбора заданий и способов подачи материала, что свидетельствует о необходимости дальнейших исследований. Чтобы восполнить существующие пробелы в знаниях о нейролингводидактическом подходе, автор статьи предлагает комплексные решения для оптимизации процесса преподавания РКИ, базирующиеся на синтезе когнитивной психологии, нейронаук и методики преподавания и направленные на создание продуктивных методов обучения иностранным языкам, включая РКИ.

Материалы и методы исследований

В рамках настоящего исследования материалом для теоретического анализа послужили работы учёных-лингвистов, связанные с нейролингводидактикой в преподавании РКИ.

Методологический аппарат работы представлен сравнительно-сопоставительным и описательным методами (сравнение групп, обучающихся по традиционной и нейролингводидактической методикам), а также применены методы тестирования для осуществления контроля по усвоению лексики, грамматики и речевых компетенций, ЭЭГ-мониторинг, основной целью которого был анализ мозговой активности иностранных обучающихся при выполнении языковых заданий.

Результаты и обсуждения

Любая методика обучения иностранному языку, включая РКИ, представляет собой строго структурированную систему педагогических подходов и приёмов, позволяющую создавать индивидуальные модели освоения языка с учётом специфики потребностей каждого обучающегося. Одни методики игнорируют внутреннюю структуру изучаемого языка, другие же требуют детального изучения грамматических, семантических аспектов и механизмов обработки речи мозгом. В настоящее время перспективным направлением развития образовательной науки стала нейролингводидактика, идеи которой восходят к трудам учеников и последователей И.А. Бодуэна де Куртенэ. Согласно центральной концепции Бодуэна де Куртенэ, объектом исследования в лингвистике должен являться не абстрагированный языковой строй, а сам человек с его коммуникативными возможностями. Именно люди, по мнению учёного, являются носителями конкретных форм выражения мысли посредством языка, а не гипотетический универсальный язык, существующий вне человеческого сознания [3, с. 7].

Продолжателем идей И.А. Бодуэна де Куртенэ выступил Л.В. Щерба, чья основополагающая работа «О трёх аспектах языковых явлений и об экспериментальном методе в языкознании» оказала значительное влияние на формирование современной антропоцентрической парадигмы в лингвистике.

Основные положения научного труда Л.В. Щербы включают следующие тезисы [4, с. 27]:

1. Речевая способность человека обусловлена не только приобретённым опытом, но и индивидуальными психологическими и физиологическими особенностями организма. Они формируются под воздействием окружающей социальной среды и отражают опыт совместного проживания людей. Даже незначительные изменения в общественных условиях способны оказать влияние на функционирование всей коммуникационной системы.

2. Лингвистические феномены состоят из двух компонентов: речи и восприятия речи, а также текста как продукта общения и скрытых в нём закономерностей, выявляемые путем анализа этих текстовых материалов. Щерба подчёркивал важность наблюдения за живой разговорной речью и исследования ошибок («негативных форм») и дефектов речи, что послужило основой для дальнейшего развития психолингвистики и нейролингвистики.

Теоретическое обоснование предметной области нейролингвистики предложил А.Р. Лурия, трактуя её как научную дисциплину, исследующую механизмы функционирования мозга, ответственные за осуществление и понимание речи, а также нарушения речи, вызванные повреждениями отдельных зон головного мозга [5].

Итак, нейролингводидактика относится к междисциплинарной отрасли, объединяющей достижения нейропедагогики, нейропсихологии и нейролингвистики. Основной задачей этого научного направления является разработка эффективных стратегий изучения языка иностранцами, учитывающих индивидуальные способности мозга воспринимать и обрабатывать полученную информацию. Отметим, что освоение русского языка иностранными обучающимися затруднено сложной грамматикой, фонетикой и синтакси-

сом. Традиционные учебные программы зачастую не принимают во внимание личностные когнитивные особенности студентов, что негативно отражается на результатах обучения. Учащийся усваивает лишь тот объём материала, который соответствует его собственным когнитивным возможностям, в результате значительная часть учебной информации остаётся непонятой или неверно интерпретированной. Чтобы преодолеть подобные проблемы, педагогу рекомендуется внедрять персонифицированные методики обучения, адаптируя учебный процесс под каждого учащегося.

Рассмотрим разработанные нами в ходе педагогической деятельности и способствующие созданию оптимальной среды для личностно ориентированного обучения стратегии:

1. Диагностика уровня подготовки и способностей. Прежде всего, мы должны оценить уровень владения языком каждым учащимся, выявить его сильные стороны и пробелы, определить типичные затруднения. В качестве инструментов оценки уровня и возможностей студентов можно использовать тесты, устные опросы, беседы, дискуссии.

2. Индивидуализация учебных заданий. Нам, педагогам, необходимо учитывать индивидуальные предпочтения и способности студентов, предлагая задания разных уровней сложности. На этапе дифференцированного обучения важно предоставить студентам возможность выбора видов упражнений, способов их выполнения и степени самостоятельности. Индивидуализация образовательного процесса обеспечит каждому студенту доступ к материалам, соответствующим его уровню владения языком и интересам.

3. Разнообразие методик и форматов подачи материала. Поскольку студенты воспринимают информацию по-разному, важно использовать различные формы представления материала: иллюстрации, аудиоматериалы, интерактивные игры, практические упражнения. Одни обучающиеся лучше воспринимают визуально представленную информацию, другие легче усваивают услышанное, третьи предпочитают активную деятельность с учебными материалами.

4. Организация коллективной работы. Работа в группах способствует улучшению коммуникативных навыков и взаимному обмену опытом. На данном этапе нам важно грамотно формировать группы, учитывая совместимость характеров, темперамент и уровень успеваемости учащихся. Такой подход, на наш взгляд, позволит каждому обучающемуся ощутить собственную значимость и успешно взаимодействовать в команде.

5. Постоянная обратная связь. Регулярный фидбек от преподавателя крайне важен для поддержания мотивации и повышения качества обучения. Мы должны своевременно сообщать учащимся об их достижениях и успехах и намечать пути дальнейшего совершенствования. Конструктивное поощрение поддерживает интерес к учебе, а конструктивная критика помогает не только скорректировать имеющиеся недостатки, но и избежать «застывания» на одном уровне.

6. Индивидуализация темпов обучения. У каждого обучающегося собственный темп усвоения программного материала. Одним студентам требуется времени на проработку сложных теоретических понятий, другим достаточно минимальных усилий. Поэтому важно поддерживать баланс, позволяющий регулировать интенсивность и объём нагрузки согласно индивидуальным особенностям каждого учащегося.

7. Внедрение цифровых технологий. На сегодняшний день современные технологии открывают широкие возможности для дифференцированного образования. Онлайн-ресурсы, приложения и специальные платформы предлагают удобные инструменты автоматической проверки заданий, отслеживания прогресса и разработки персонального контента. Подобные решения существенно облегчают адаптацию учебных планов под различный уровень подготовки учащихся.

8. Формирование благоприятного климата в аудитории. Психологический комфорт оказывает значительное воздействие на эффективность процесса обучения. Позитивная атмосфера в группе способствует развитию мотивации студентов, стимулирует их к активной деятельности на занятиях. Доверительные, эмоционально устойчивые взаимоотношения между преподавателем и студентами создают комфортные условия для раскрытия потенциала каждого учащегося.

Таким образом, учёт индивидуальных особенностей иностранных обучающихся предусматривает целостный подход, включающий диагностику уровня подготовленности, применение дифференцированных заданий, разнообразных дидактических методов и поддержание положительного климата в учебном коллективе. Такой подход создаёт условия для полного раскрытия потенциала каждого учащегося и обеспечивает достижение им наилучших результатов в процессе обучения.

Рассмотрим современные методологические подходы изучения иностранного языка:

1. Грамматико-переводной метод: изучение грамматических правил и выполнение упражнений, основной целью которых является перевод предложений и текстов. Отметим, что данный метод способствует

ет формированию структурированного понимания языка, но недостаточно развивает коммуникативные компетенции обучающихся (отсутствие речевых навыков и практики реального общения).

2. Аудиолингвальный метод: многократное повторение выражений и синтаксических конструкций. Благодаря данному методу, иностранные студенты воспринимают русскую речь на слух, но осознанного подхода к изучению языка не наблюдается, отсутствует связь с эмоционально-когнитивными аспектами усвоения учебного материала.

3. Коммуникативный метод – умение студентов свободно общаться на иностранном языке. Данный метод активизирует мотивацию и способность обучающихся применять знания в реальной жизненной ситуации, но не всегда учитывает индивидуальные нейропсихологические особенности памяти и внимания студентов.

4. Деятельностный метод – изучение языка осуществляется через активное участие обучающихся в практической деятельности (игры, проекты, дискуссии), что способствует повышению мотивации и заинтересованности студентов в учебном процессе. Однако деятельностный подход требует адаптации к индивидуальным особенностям учащихся и их когнитивным стилям (визуальным, аудиальным, кинестетическим).

5. Нейролингводидактический метод – в ходе научных исследований было установлено, что передняя часть гиппокампа активируется при запоминании и распознавании объектов, а задняя – при восстановлении связей между объектом и контекстом. То есть гиппокамп стимулирует работу мозга для улучшения памяти, при запоминании лексики, оказывает значительное влияние на восприятие и обработку чужой речи и мимики, эмоций и интонаций. Учитывая когнитивные особенности студентов, преподаватель сможет повысить эффективность обучения иностранным языкам [6, 7, 8].

Сочетание современных образовательных методик и технологий с достижениями нейрофизиологии открывает новые возможности для повышения продуктивности обучения и эффективного овладения иностранным языком, включая РКИ.

Выбор метода диагностики индивидуальных особенностей учащихся действительно определяется целями преподавателя и спецификой аудитории. Правильно подобранная диагностика помогает выявить сильные стороны студентов, определить зоны развития и создать условия для эффективного обучения. Представим некоторые распространённые методы, используемые преподавателями в образовательном процессе:

1. Психодиагностическое тестирование. Исследование направлено на оценку интеллектуального потенциала, когнитивных функций (память, внимание, логика), эмоциональных качеств и творческого мышления обучающихся. Тестирование может проводиться индивидуально или в группе и включает, к примеру, интеллектуальные тесты (тест IQ на проверку коэффициента интеллекта); когнитивное тестирование (тесты на проверку памяти, скорости восприятия, пространственного воображения). Сочетание различных диагностических инструментов позволит педагогу лучше понять потребности каждого учащегося и сформировать оптимальную стратегию преподавания.

2. Наблюдение. Педагог регулярно наблюдает за поведением и реакциями обучающихся в реальных учебных ситуациях, что позволяет ему объективно оценивать коммуникативную компетентность, социальное взаимодействие, поведенческие реакции, эмоциональные состояния студентов. Так, преподаватель может фиксировать поведение инофона в течение занятия, отмечая его активность, инициативность, отношение к заданиям, реакции на поощрения и критику, следить за его динамикой в образовательном процессе.

3. Анкетирование и опросники. Основной целью данного метода является установление обратной связи непосредственно с самим студентом для сбора информации о его предпочтениях, отношении к изучаемому предмету и коллективу, самооценке и возможных трудностях. Анкетирование позволяет проводить диагностику как анонимно, так и открыто.

4. Творческие задания. Преподаватель предлагает студентам разнообразные творческие задания, позволяющие выразить индивидуальность учащихся и продемонстрировать оригинальные подходы к выполнению представленных заданий. Это могут быть сочинения на свободную тему, рисунки, проекты или презентации. Оценивая выполненные работы, педагоги определяют творческий потенциал, гибкость мышления, способность к саморегуляции и умение студентов справляться со стрессовыми ситуациями.

5. Диалоги и интервью. Индивидуальные беседы со студентами позволяют преподавателю глубже понять внутренние мотивы, устремления, тревоги и ожидания учащихся от образовательного процесса. Во время диалогов педагоги получают ценные сведения о личностных особенностях и психологическом состоянии учащихся, что существенно влияет на выбор оптимальной методики обучения.

Применение нескольких диагностических методов одновременно обеспечивает более полную картину способностей и потребностей каждого иностранного студента. Следует отметить, что для выбора эффек-

тивных инструментов преподавателю необходимо учитывать уровень владения языком, образовательные цели и доступные ресурсы. Современные исследования подчеркивают значимость нейролингводидактического подхода в обучении иностранным языкам, включая РКИ, направленного на разработку специализированных учебных материалов, ориентированных на индивидуальные когнитивные стили учащихся. Этот метод способствует ускорению изучения языка благодаря активации различных видов памяти (например, эпизодической и процедурной) и внедрению мультимедийных сенсорных техник (аудиоимитация, визуализация, тактильная активность).

Сегодня нейролингводидактика считается ведущим направлением развития педагогической науки в области обучения иностранным языкам. Согласно работам Талызиной Н.Ф., правильно организованное стимулирование мозгового потенциала значительно ускоряет овладение новыми языковыми конструкциями, правилами грамматики и расширением лексического запаса [9, с. 27]. Леонтьев А.А. утверждает, что мультимодальное обучение, то есть сочетание визуальной, слуховой и двигательной активности способствует лучшему восприятию студентами нового материала и облегчает его запоминание [10, с. 13]. В работах Леонтьева Д.А. говорится об индивидуализации обучения, о том, что преподавателю важно учитывать когнитивные особенности учащихся. Индивидуализированные стратегии позволяют быстрее осваивать сложный лингвистический материал и способствуют более эффективному обучению [11, с. 96]. Хамраева Е.А. также подчёркивает важность персонифицированных методов в обучении иностранным языкам, включая РКИ. Она утверждает, что понимание механизмов работы мозга при изучении второго языка открывает перспективы для разработки индивидуальных методик обучения, направленных на повышение успеваемости и снижение стресса среди учащихся [12].

Таким образом, научные исследования свидетельствуют о значительном влиянии нейролингводидактических методов на развитие успешного обучения РКИ, а их широкое внедрение в образовательный процесс позволит создать условия для качественного и эффективного формирования речевых компетенций у иностранных студентов.

Рассмотрим основные направления нейродидактического подхода:

- персонализированные программы обучения: учёт индивидуальных особенностей студентов;
- мониторинг успеваемости: отслеживание прогресса, выявление сильных и слабых сторон обучающихся;
- мнемотехник: использование ассоциаций при обучении лексики и грамматических структур;
- моделирования ситуаций: создание реальных жизненных обстоятельств для отработки практических навыков коммуникации;
- проектная и исследовательская деятельность: формирование самостоятельности и критического мышления у студентов;
- игровые формы обучения (геймификация): повышение мотивации и уровня вовлечённости учащихся в образовательный процесс;
- проблемные задания: постановка сложных вопросов, стимулирующих креативное мышление и умение находить нестандартные решения;
- лингвострановедческий материал: знакомство с культурой и традициями изучаемого языка.

Современные нейротехнологии сегодня называют «новым электричеством» [12], они становятся ключевым элементом языкового образования, предлагая принципиально новый взгляд на процесс изучения РКИ. Именно нейролингводидактический подход подчёркивает важность доступности и привлекательности подачи материала, который сегодня реализуется посредством мобильных приложений и инновационных технологий, направленных на индивидуализацию учебного процесса.

Примером внедрения нового подхода при обучении РКИ является создание учебного пособия «Интерактивный лингвокультуроведческий календарь», разработанного специалистами Донского государственного технического университета (ДГТУ). Данный цифровой инструмент открывает широкие возможности для анализа информации, сопоставления фактов, развития умения грамотно структурировать мысли и высказывать своё мнение. Акцент делается также на формирование межкультурной компетентности, позволяющей осознавать сходства и различия национальных культур, особенно важную роль играет понимание особенностей русской культурной среды в глобальном контексте. Иностранные студенты постепенно становятся полноценными субъектами образовательного процесса, успешно функционирующими в условиях мультикультурного взаимодействия.

Научно-методический поиск, который проводился преподавателями ДГТУ в течение нескольких лет, привёл к тому, что обучение иностранных студентов РКИ целесообразно проводить, используя данный цифровой инструмент, поскольку обучение языку интегрировано в обучение специальности и происходит

параллельно. Задания интерактивного лингвокультуроведческого календаря разработаны на основе совместной образовательной программы подготовки бакалавров «3+1» по направлению «Мосты и тоннели» и апробированы в рамках педагогической практики в группе китайских студентов 4 курса Донского института ШТУ-ДГТУ (продвинутый уровень обучения РКИ).

В практике преподавания русского языка как иностранного мы сочетали нейролингводидактические приёмы, коммуникативный подход и предметно-языковое интегрированное обучение. Наибольшую эффективность в языковом обучении демонстрирует проектная деятельность, которая полностью соответствует принципам индивидуализированного обучения. В контексте РКИ образовательный проект представляет собой педагогически организованную самостоятельную работу студентов, результатом которой становится создание оригинального продукта и приобретение профессионально значимых навыков.

В группах студентов 4 курса, обучающихся на Дорожно-транспортном факультете по специальности «Мосты и тоннели» сложностей с выбором тем для будущих проектов не было, здесь мы постарались определиться, прежде всего, с тем, какая область познания будет отвечать когнитивным способностям учащихся и развивать их, какие материалы будут способствовать их личностному обогащению в культурологическом плане, повышать интеллект и, главное, помогать изучать РКИ не с помощью зазубривания лексики и грамматических структур, а в реальных ситуациях через использование языка в аутентичных условиях. Проект по РКИ мы назвали «Гений человеческой мысли. Уникальные мосты России». Подборка и изучение материала проводились на основе авторских учебно-методических разработок, имеющих следующую структуру:

Лексический блок: специальная терминология мостостроения.

Задание 1. Перевод специальной лексики.

Студентам предлагалось перевести термины (к примеру, арочный мост; балочный мост; фундамент моста; опора моста; пролёт моста и т.п.) на родной язык, используя словарный запас специальной терминологии мостостроения и определить их лексическое значение.

Задание 2. Использование терминов в предложениях.

Используя специальную терминологию мостостроения, студенты должны составить предложения, соответствующие ситуации описания проекта строительства нового моста. Пример: Для возведения арочного моста необходимы точные расчёты нагрузки опор.

Грамматический модуль: углублённое изучение сложных синтаксических конструкций.

Задание 1. Анализ сложносочинённых предложений.

Студенты необходимо определить типы союзов и отношений между частями сложного предложения: 1. Этот проект требует тщательной проработки всех деталей, потому что ошибки недопустимы. 2. Если вовремя не провести реконструкцию моста, возникнут серьёзные проблемы безопасности движения транспорта. 3. Архитекторы создали уникальную конструкцию, однако строительство потребовало значительных ресурсов.

Задание 2. Составление сложноподчинённых предложений.

Студентам было предложено создать три сложноподчинённых предложения с использованием разных видов придаточных частей (изъяснительные, определительные, обстоятельственные). Пример: Мы выбрали этот проект, поскольку он позволяет сократить сроки строительства.

- Практический раздел: работа с мультимедийными материалами и интерактивными заданиями.

Задание 1. Работа с презентациями.

После просмотра представленной преподавателем презентации о технологиях современного мостостроения студенты должны выполнить следующие задания:

- Заполнить таблицу соответствий между этапами проектирования и используемыми методиками и инструментами.

- Подготовить короткий доклад, основанный на материалах презентации, подчеркнув особенности каждого этапа.

Задание 2. Интерактивное задание.

Изучив видеоролик о процессе строительства виадука, студенты должны выбрать верные утверждения из списка ниже:

1. Основной материал для каркаса моста – железобетон.
2. Виадук предназначен исключительно для автомобильного транспорта.
3. Используются новые технологии экологичного производства материалов.
4. Строительство было закончено досрочно благодаря применению инновационных решений.

В ходе проектной деятельности студенты развивали аналитические способности и креативное мышление; получили опыт и укрепили презентационные навыки. Следует отметить, что защита проектных работ предусматривала не только традиционную презентацию, но включала и творческое задание по созданию технического паспорта искусственного сооружения.

Выводы

В результате проведённого исследования установлено, что использование нейролингводидактического подхода в обучении РКИ способствует повышению мотивации, вовлечённости обучающихся в образовательный процесс, ускоренному запоминанию специальной терминологии; лучшему пониманию грамматики за счёт активации зон мозга, отвечающих за анализ структуры языка. Нейролингводидактика как эффективный инструмент формирования речевых навыков у иностранных учащихся обогатила учебный процесс, сделав его соответствующим современным образовательным стандартам. Использование данного подхода предполагает интеграцию активных методов обучения, связанных с решением реальных жизненных ситуаций, развитием критического мышления и способности самостоятельно выбирать стратегии коммуникации. Аутентичные учебные материалы играют ключевую роль в формировании естественной языковой среды, позволяя студенту взаимодействовать с носителем языка и воспринимать речь в условиях реального общения. Однако, несмотря на преимущества данной цифровой технологии, роль преподавателя остаётся незаменимой: только педагог может обеспечить персональный подход с учётом личностных особенностей обучающихся; организовать учебную деятельность так, чтобы раскрыть внутренний мотивационный потенциал личности студента. Отметим также, что традиционные классические методики преподавания РКИ не устарели, и современная образовательная парадигма должна разумно и грамотно сочетать их с современными инновационными технологиями.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку специализированных учебных рекомендаций, включающих использование новых нейродидактических приёмов, применимых к разным уровням владения языком иностранными обучающимися и открывающих новые горизонты для дальнейшего совершенствования образовательного процесса как в России, так и за рубежом.

Список источников

1. Мальсагов А.А., Мальсагова М.Х., Лезина В.В. Нейродидактический подход к когнитивной адаптации студентов первого курса в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3 (100). С. 311 – 314.
2. Едиханова Ю.М., Спицына О.А. Возможности нейропсихологического подхода в развитии интеллекта как компонента педагогической одарённости школьников // Проблемы современного педагогического образования. Ялта: РИО ГПА, 2022. С. 259 – 262.
3. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 329 с.
4. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность / под ред. Л.Р. Зиндера, М.И. Матусевич. М., 1974. С. 24 – 39.
5. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. СПб: Питер, 2023. 384 с.
6. Ходякова Л.А. Культуроведческий подход в преподавании русского языка: монография. М-во образования Московской обл., Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Московский пед. гос. ун-т. Москва: Изд-во МГОУ, 2012. 291 с.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
8. Костромина С.Н. Введение в нейродидактику: учебное пособие. СПб., 2019. 182 с.
9. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. Практикум: Учебник для вузов. М.: Издательство «Юрайт», 2025. 190 с.
10. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 2003. 216 с.
11. Леонтьев Д.А. Индивидуальный стиль и индивидуальные стили – взгляд из 1990-х // Стиль человека. Психологический анализ / под ред. А.В. Либина. М., 1998. С. 93 – 109.
12. Хамраева Е.А. Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты. М., 2023. 297 с.
13. Хамраева Е.А. Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку: монография к 220-летию Герценовского университета. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцева, 2017. 155 с.
14. Строкова Т.А. Индивидуальная стратегия обучения: сущность и технология разработки // Образование и наука. Известия уральского отделения российской академии образования, 2005. № 4 (34). С. 17 – 27.

15. Зубкова И.А. Кейс-метод как современная технология профессионально ориентированного обучения РКИ // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. № 5 (63). С. 65 – 74. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-5-65-74>.

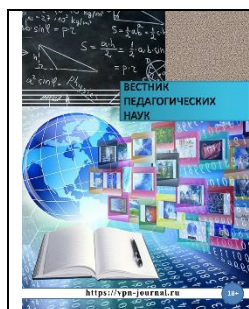
References

1. Malsagov A.A., Malsagova M.Kh., Lezina V.V. Neurodidactic Approach to Cognitive Adaptation of First-Year Students at a University. The World of Science, Culture, and Education. 2023. No. 3 (100). P. 311 – 314.
2. Edikhanova Yu.M., Spitsyna O.A. Potential of a Neuropsychological Approach to Developing Intelligence as a Component of Pedagogical Giftedness in Schoolchildren. Problems of Contemporary Pedagogical Education. Yalta: RIO GPA, 2022. P. 259 – 262.
3. Baudouin de Courtenay I.A. Selected Works on General Linguistics. Moscow: Yurait Publishing House, 2025. 329 p.
4. Shcherba L.V. On the Threefold Aspect of Linguistic Phenomena and on Experimentation in Linguistics. Language System and Speech Activity. Edited by L.R. Zinder, M.I. Matusevich. Moscow, 1974. P. 24 – 39.
5. Luria A.R. Fundamentals of Neuropsychology. St. Petersburg: Piter, 2023. 384 p.
6. Khodyakova L.A. Cultural Studies Approach to Teaching Russian: Monograph. Moscow Region Ministry of Education, State Educational Institution of Higher Professional Education Moscow State Pedagogical University. Moscow: MGOU Publishing House, 2012. 291 p.
7. Passov E.I. Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking. Moscow: Prosveshchenie, 1991. 223 p.
8. Kostromina S.N. Introduction to Neurodidactics: A Textbook. St. Petersburg, 2019. 182 p.
9. Talyzina N.F. Pedagogical Psychology. Workshop: A Textbook for Universities. Moscow: Yurait Publishing House, 2025. 190 p.
10. Leontiev A.A. Language, Speech, Speech Activity. Moscow, 2003. 216 p.
11. Leontiev D.A. Individual Style and Individual Styles – A View from the 1990s. Human Style. Psychological Analysis. Edited by A.V. Libin. Moscow, 1998. P. 93 – 109.
12. Khamraeva E.A. A Modern View of Teaching Russian as a Foreign Language: Neuroaspects. Moscow, 2023. 297 p.
13. Khamraeva E.A. Theory and Methods of Teaching Bilingual Children the Russian Language: Monograph for the 220th Anniversary of Herzen University. St. Petersburg: Publishing House of the A.I. Gertsev Russian State Pedagogical Univ., 2017. 155 p.
14. Strokova T.A. Individual Learning Strategy: Essence and Development Technology. Education and Science. Bulletin of the Ural Branch of the Russian Academy of Education, 2005. No. 4 (34). P. 17 – 27.
15. Zubkova I.A. Case Study Method as a Modern Technology of Professionally Oriented Teaching Russian as a Foreign Language. Pedagogical Review. 2025. No. 5 (63). P. 65 – 74. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-5-65-74>.

Информация об авторах

Зубкова И.А., кандидат филологических наук, доцент, Донской государственный технический университет, irinazubkova164@gmail.com

© Зубкова И.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 371.4

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-272-277

¹ Муртазина Э.И., ¹ Парфилова Г.Г., ¹ Каримова Л.Ш.
¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет

Исследование религиозных взглядов и ценностных ориентаций у молодёжи

Аннотация: анализ ценностных установок и взглядов современной молодёжи очень важен, так как позволяет определить потенциал и степень адаптации к новой социальной реальности. Поэтому особенно актуальными становятся проблемы формирования и развития ценностных ориентаций у молодого поколения, в ситуации гуманистических изменений социальной среды, для укрепления культурных, духовных, нравственных ценностей. В данной работе нашли отражение особенности религиозных взглядов и ценностных ориентаций у этнических и практикующих мусульман юношеского возраста. Цель исследования заключается в выявлении особенностей религиозных взглядов девушек с разными ценностными ориентациями и жизненными смыслами. Мы считаем, что существуют различия в особенностях религиозных взглядов и ценностных ориентаций в юношеском возрасте у исповедующих Ислам (практикующих мусульман) и этнических мусульман. Ведущими методами к исследованию данной проблемы является теоретический анализ научной педагогической, психологической литературы, а также метод эмпирического исследования (тестирование), с использованием методик, позволяющих диагностировать религиозные взгляды, ценностные ориентации в юношеском возрасте. Анализ научной литературы показал, что ценностные ориентации юношеского возраста как психолого-педагогический феномен, изучены недостаточно полно; условия, оптимизирующие данный процесс недостаточно структурированы, данное противоречие создает проблему, сущность которой в том, что процесс перехода ценностных ориентаций их социального окружения во внутриличностный план в юношеском возрасте не полностью исследован с психолого-педагогических позиций. Важную роль в жизни человека, в развитии его личности играют такие факторы, как жизненные цели, религиозные взгляды, представления о будущем, ценности. Результаты исследования могут быть использованы в педагогической и психологической практике, с целью формирования ценностного фундамента у молодого поколения.

Ключевые слова: ценностные ориентации, смысложизненные ориентации, религиозные взгляды, этнический мусульманин, практикующий мусульманин, юношеский возраст

Для цитирования: Муртазина Э.И., Парфилова Г.Г., Каримова Л.Ш. Исследование религиозных взглядов и ценностных ориентаций у молодёжи // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 272 – 277. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-272-277

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Murtazina E.I., ¹ Parfilova G.G., ¹ Karimova L.Sh.
¹ Kazan (Volga Region) Federal University

Study of youth religious views and value orientations

Abstract: the analysis of the values and views of modern youth is very important, as it allows us to determine the potential and degree of adaptation to a new social reality. Therefore, the problems of the formation and development of value orientations among the younger generation, in a situation of humanistic changes in the social environment, in order to strengthen cultural, spiritual, and moral values, become especially relevant. This work re-

flects the peculiarities of religious views and value orientations among ethnic and practicing Muslims in adolescence. The purpose of the study is to identify the peculiarities of religious views of girls with different value orientations and life meanings. We believe that there are differences in the peculiarities of religious views and value orientations in adolescence between professing Muslims (practicing Muslims) and ethnic Muslims. The leading methods for investigating this problem are the theoretical analysis of scientific pedagogical and psychological literature, as well as the method of empirical research (testing), using methods that allow diagnosing religious views and value orientations in adolescence. An analysis of the scientific literature has shown that the value orientations of adolescence as a psychological and pedagogical phenomenon have not been fully studied. The conditions optimizing this process are not sufficiently structured, this contradiction creates a problem, the essence of which is that the process of transition of value orientations of their social environment into an intrapersonal plan in adolescence is not fully investigated from a psychological and pedagogical perspective. Such factors as life goals, religious views, ideas about the future, and values play an important role in a person's life and in the development of his personality. The results of the research can be used in pedagogical and psychological practice, in order to form a value foundation for the younger generation.

Keywords: value orientations, the meaning of life, religious views, ethnic Muslim, practicing Muslim, adolescence

For citation: Murtazina E.I., Parfilova G.G., Karimova L.Sh. Study of youth religious views and value orientations. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 272 – 277. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-272-277

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

В наше время общество переживает период неопределенности, которому характерно, создание новых жизненных ценностей. Они еще не стали общепринятыми в общественном сознании, поэтому необходимо обращать особое внимание на формирование ценностных ориентаций молодежи. Проблема ценностей привлекала внимание античных философов Сократа, Диогена, Платона, Аполлодора, Аристотеля и др. Позже таких как Спиноза, Т. Гоббс, И. Бентам, И. Кант, Р.Г. Лотце, Н.А. Бердяев, М. Шелер, В.С. Соловьев и другие. Особое место занимают отечественные работы, в которых анализируется взаимосвязь между ценностными ориентациями и духовным творчеством, исследуют ценностные ориентации как ключевые факторы для развития личности и ее духовного самовыражения [12]. Ценностные ориентации исследовали отечественные авторы И.С. Кон [8], К.А. Абульханова-Славская [1], А.Н. Леонтьев, Д.А. [9], Б.Г. Ананьев [2].

Педагог-новатор Ш.А. Амонашвили, А.А. Деркач, Д.И. Фельдштейн, педагоги А.А. Вербицкий, В.А. Токарев, Н.В. Кузьмин, изучают психолого-педагогические стороны ценностных ориентаций молодежи, подчеркивают необходимость их формирования, предполагая гуманистические изменения социальной среды, для создания условий развития духовных и нравственных ценностей у молодежи [6, 7]. Специфическую, в связи с множеством изменений, социальную группу, юношеского возраста держат в центре внимания специалисты разных направлений. Молодёжь выступает, как показатель происходящего, нового и определяет потенциал развития в обществе. В этом случае появляется необходимость изменений, так как неизбежна переоценка ценностей, кризис, который в большей степени будет выражаться в сознании этой социальной группы [13, 15].

Материалы и методы исследований

В становлении каждого человека, в развитии его личности, важную роль играют религиозные взгляды, жизненные цели, смысложизненные ориентации, представления о будущем, ценности. Большие изменения в этом направлении, психологии и поступках людей, взаимосвязаны с происходящим в обществе, политической, экономической, духовной сферах в последнее десятилетие. Ценности нового, молодого, поколения, ценностные приоритеты, возникающие на данный момент, становятся основанием новой социальной структуры российского общества. Поэтому важно формирование здорового ценностного фундамента у растущего поколения, от которого во многом зависит будущее состояние общества [3, 11].

Важность исследования состоит в том, что недостаточно изучены религиозные и ценностные взгляды и ориентации у современной молодёжи, хотя есть повышенный интерес к проблеме в зарубежных и отечественных исследованиях ученых. Данные исследования могут быть использованы в работе с молодёжью,

для гармонизации ценностных ориентаций в современном обществе. Практическая значимость работы состоит в том, что выводы и результаты исследования могут быть использованы в психолого-педагогической практике, педагогике и педагогической психологии, возрастной психологии.

В процессе исследования были использованы методы теоретического анализа научной психолого-педагогической литературы, а также метод эмпирического исследования – тестирование, с использованием следующих методик: 1) Тест для определения структуры индивидуальной религиозности Ю.В. Щербатых; 2) Тест-опросник жизненных ценностей Сенин И.Г.; 3) Методика исследования системы жизненных смыслов Д.А. Леонтьева [4, 14, 10].

Статистическая обработка проводилась методом корреляционного анализа по Пирсону и t-критерия Стьюдента. [5]. Исследование проводилось на базе образовательных учреждений г. Казани. В исследовании приняли участие 40 человек, из них 20 девушек этнических мусульманок студенток К(П)ФУ и 20 девушек, практикующих мусульманок, студентки Медресе «Мухаммадия» г.Казань исповедующих Ислам. Средний возраст испытуемых от 18 – 19 лет.

Результаты и обсуждения

Для определения структуры индивидуальной религиозности в юношеском возрасте был использован тест Ю.В. Щербатых (рис.1).

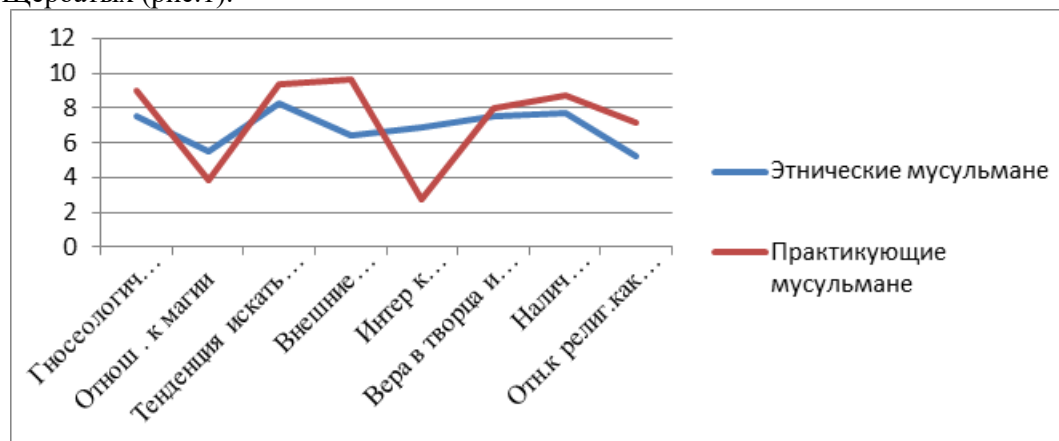


Рис. 1. График распределения показателей религиозных взглядов у практикующих и этнических мусульман в юношеском возрасте.

Fig. 1. Distribution chart of religious views among practicing and ethnic Muslims in adolescence.

Можно наблюдать различия у практикующих и этнических мусульман. Для практикующих мусульман важны внешние проявления религиозности, признание наличия высшей силы, не возможность изменить судьбу, мысли о том, что многое предопределено, а также тенденция искать в религии поддержку и утешение, вера в создателя. Выражено, желание посещать мечеть, религиозное самосознание, отношение к религии, как к основе моральных норм поведения. Практикующие мусульмане не проявляют интерес к таинственным явлениям, псевдонауке, вера играет гораздо большую роль. В Исламе магические обряды и суеверия, не приветствуются, а также обращение к необъясненным или не подтвержденным наукой таинственным явлениям считается одним из грехов.

Этнические мусульмане так же ищут в религии поддержку и утешение, возникает внутренняя потребность в религиозном веровании, проявление религиозного самосознания. По сравнению с практикующими мусульманами, этнические мусульмане демонстрируют более низкие значения, отражающие внешние проявления религиозности.

Для изучения терминальных и жизненных ценностей использовался тест-опросник И.Г. Сенина (рис. 2). В жизненной сфере практикующих мусульман большое значение придают обучению и образованию, данное стремление поддерживается в Исламе, в тоже время участие в общественной жизни играет второстепенную роль. Для этнических мусульман интересна жизненная сфера, профессиональная жизнь, семейная жизнь и увлечения. Во всех жизненных сферах проявляются терминальные ценности в той или иной степени, способствующие реализации и приобретаая для индивида значимость. Для практикующих мусульман более приоритетно духовное удовлетворение и самосовершенствование, познание своих уникальных черт, развитие личностных качеств, так как в Исламе уделяют большое внимание улучшению своих возможностей, потенциалу ответственности за понимание цели человеческой жизни. Практикую-

щим мусульманам не свойственно ориентироваться на высокое материальное положение и собственный престиж, тогда как этнические мусульмане демонстрируют заинтересованность в материальном благосостоянии, как в главном смысле жизни. Кроме того, для них значимы духовное удовлетворение, следование морально-нравственным принципам, превалирование духовных потребностей. Для этнических мусульман не свойственно добиваться своего признания в обществе путем соответствия определенным социальным требованиям, они не стремятся к реализации своих творческих способностей и преобразовывать окружающую реальность.

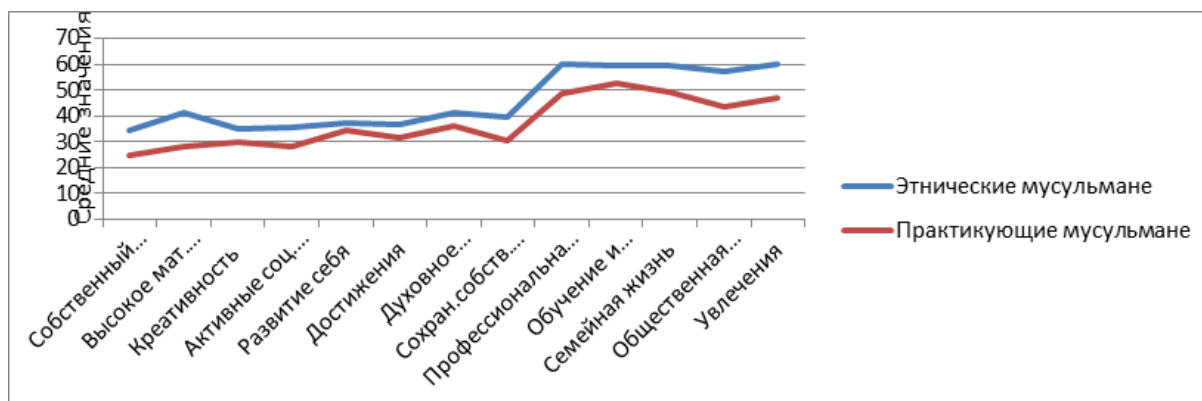


Рис.2. График распределения показателей терминальных и жизненных ценностей у практикующих и этнических мусульман в юношеском возрасте.

Fig. 2. Distribution chart of terminal and life values indicators among practicing and ethnic Muslims in adolescence.

Для исследования жизненных смыслов использовалась методика Д.А. Леонтьева (рис. 3). Согласно результатам исследования, чем ниже значения по показателям, тем большую значимость они имеют в системе жизненных смыслов.

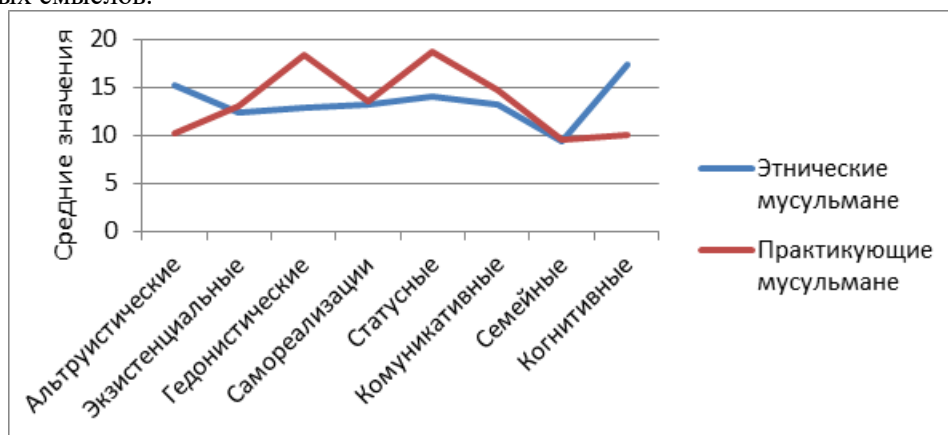


Рис.3. График распределения показателей системы жизненных смыслов у практикующих и этнических мусульман в юношеском возрасте.

Fig. 3. Distribution graph of life meanings system indicators among practicing and ethnic Muslims in adolescence.

В системе жизненных смыслов наиболее ярко выраженным показателем обладают обе группы участников исследования, таким как семейные, так же для практикующих мусульман существенными являются альтруистические смыслы, это свидетельствует о том, что они повышают благополучие другого существа в ущерб собственному благополучию, при этом у этнических мусульман смысловые составляющие данного показателя представлены незначительно. Не присущи для практикующих мусульман гедонистические и статусные жизненные смыслы. У этнических мусульман отмечается низкая степень выраженности когнитивного показателя.

Анализ корреляционных взаимосвязей демонстрирует, что для группы этнических мусульман характерна взаимосвязь между религиозностью и идеалистической философией, определяющаяся гносеологи-

ческими основами, которые непосредственно связаны с экзистенциальной категорией жизненных смыслов, вопросами времени, жизни и смерти, свободы и ответственности, любви, одиночества и смысла жизни (0,43, при $p=0,01$). У этнических мусульман повышение интереса к магическим практикам сопровождается снижением активности в социальной, общественной жизни (-0,47, при $p=0,01$) и достижениям (-0,38, при $p=0,05$). При наличии религиозного самосознания, и глубокой личной потребности в вере, происходит укрепление и сохранение индивидуальной самобытности (0,65 при $p=0,01$), с увеличением значимости альтруистических ценностей, жизненного смысла возникает признание существования творца и высшей силы, которая создала мир (0,41, при $p=0,05$). Символично, что вера в Творца тесно связана с семейными ценностями в структуре жизненных ориентиров (0,43, при $p=0,01$) и одновременно обратно пропорциональна материальным, статусным аспектам жизненных приоритетов (-0,46, при $p=0,01$).

Для практикующих мусульман значима экзистенциальная категория жизненных смыслов и обращение к вере, за утешением и поддержкой (0,48, при $p=0,01$), наблюдается обратная взаимосвязь между уровнем религиозности и приверженностью идеалистическому мировоззрению (-0,40, при $p=0,05$). Когда человек рассматривает религию как источник моральных правил поведения снижаются достижения (-0,53, при $p=0,01$), духовное удовлетворение (-0,53, при $p=0,01$) и активные социальные контакты (-0,43, при $p=0,01$). Признание существования высшей силы, создавшей мир, ведёт к снижению важности личного статуса и престижа (-0,48, при $p=0,01$). Интересная взаимосвязь для данной выборки практикующих мусульман отношение к магии оказывает влияние на семейные ценности и ориентации (0,55, при $p=0,01$) и креативность (0,49, при $p=0,01$). Повышенная значимость статусных аспектов жизненных смыслов способствует росту интереса к псевдонаучным теориям и необъяснимым феноменам (0,40, при $p=0,05$).

Выводы

Определена система жизненных смыслов и ценностных предпочтений практикующих и этнических мусульман. Для обеих групп характерны важность семейных ценностей, стремление к самовыражению и желание реализовывать себя. Практикующие мусульмане обращают внимание на внешние проявления религиозной принадлежности, тогда как для этнических мусульман характерна внутренняя духовная потребность и склонность обращаться к религии в поисках поддержки. Исследование продемонстрировало значительное внимание к вопросам религии, при этом понимание и интерпретация религиозных убеждений варьируется в разных уровнях ценностных, культурных, социальных условиях. Данные полученные в результате исследования, представляют основу для разработки содержания педагогической деятельности направленной на формирование мировоззрения, развитие смысловых ориентиров и ценностных установок среди современной молодёжи.

Список источников

1. Абульханова-Славская К.А. Личностная регуляция времени Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия. СПб.: Изд-во «Питер», 2000. С. 279 – 297.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Наука, 2000. 351 с.
3. Бодалев А.А. Психология о личности. М.: Изд-во Моск. Ун-та: 1988. 188с.
4. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Бочкина Н.А. Образовательные технологии в современной высшей школе // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 6. С. 137 – 175.
5. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 519 с.
6. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова Думка, 1998. 144 с.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. С. 469 – 470.
8. Кон И.С. Жизненный путь как предмет междисциплинарного исследования. Психология личности в трудах отечественных психологов. Сост. Л.В. Куликов. Санкт-Петербург: Питер, 2001. С. 269 – 279.
9. Леонтьев Д.А. Жизненный мир человека и проблема потребностей. Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 2. С.107 – 117.
10. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). М. 1992.
11. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: словарь. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2021. 452 с.
12. Москалева Л.Ю., Троицкая Е.М. Современная когнитивная коммуникация homo educandus в постижении философско-образовательных смыслов // Человеческий капитал. 2023. № 8 (176). С. 211 – 216. Режим доступа: <https://humancapital.su/publikacii/vypusk-8-176-2023/> DOI: 10.25629/HC.2023.08.24.

13. Рабина Е.И., Савва Л.И., Рудакова С.В. Модель формирования готовности студентов к самоорганизации и её реализация в образовательном процессе вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/53PDMN623.pdf>.

14. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей. Руководство. Ярославль: Содействие, 1991. 19 с.

15. Троицкая Е.М. Конструктивный потенциал коммуникативно-диалогических стратегий культурно-образовательного пространства будущих специалистов // Воспитание и образование детей и подростков в современной России: проблемы и их решения: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2023. С. 85 – 101. Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/stock/2JXtUjtAhykNpxMZhuMevMuB>.

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Personality Regulation of Time. Personality Psychology in the Works of Russian Psychologists. Reader. St. Petersburg: Piter Publishing House, 2000. P. 279 – 297.

2. Ananyev B.G. Man as an Object of Cognition. Nauka, 2000. 351 p.

3. Bodalev A.A. Psychology of Personality. Moscow: Moscow University Publishing House: 1988. 188 p.

4. Bordovskaya N.V., Koshkina E.A., Bochkina N.A. Educational Technologies in Modern Higher Education. Education and Science. 2020. Vol. 22. No. 6. P. 137 – 175.

5. Burlachuk L.F., Morozov S.M. Dictionary and Handbook of Psychodiagnostics. 2nd ed., revised and enlarged. St. Petersburg: Piter, 2001. 519 p.

6. Golovakha E.I. Life Prospects and Professional Self-Determination of Young People. Kyiv: Naukova Dumka, 1998. 144 p.

7. Ilyin E.P. Motivation and Motives. St. Petersburg: Piter, 2000. P. 469 – 470.

8. Kon I.S. Life Path as a Subject of Interdisciplinary Research. Personality Psychology in the Works of Russian Psychologists. Comp. L.V. Kulikov. St. Petersburg: Piter, 2001. P. 269 – 279.

9. Leontiev D.A. Human Lifeworld and the Problem of Needs. Psychological Journal. 1992. Vol. 13. No. 2. P. 107 – 117.

10. Leontiev D.A. Test of Life-Meaning Orientations (MLO). Moscow, 1992.

11. Mardakhaev L.V. Social Pedagogics: Dictionary. Moscow; Berlin: Direct-Media, 2021. 452 p.

12. Moskaleva L.Yu., Troitskaya E.M. Modern Cognitive Communication of Homo Educandus in Understanding Philosophical and Educational Meanings. Human Capital. 2023. No. 8 (176). P. 211 – 216. Available at: <https://humancapital.ru/publikacii/vypusk-8-176-2023/> DOI: 10.25629/HC.2023.08.24.

13. Rabina E.I., Savva L.I., Rudakova S.V. A Model for Developing Students' Readiness for Self-Organization and Its Implementation in the University Educational Process. The World of Science. Pedagogy and Psychology. 2023. Vol. 11. No. 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/53PDMN623.pdf>.

14. Senin I.G. Questionnaire of Terminal Values. Manual. Yaroslavl: Assistance, 1991. 19 p.

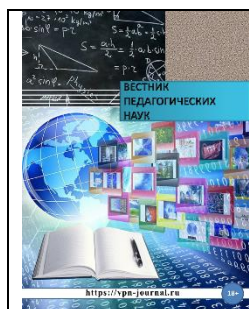
15. Troitskaya E.M. Constructive Potential of Communicative-Dialogical Strategies of the Cultural and Educational Space of Future Specialists. Upbringing and Education of Children and Adolescents in Modern Russia: Problems and Their Solutions: Collective Monograph / ed. A.Yu. Nagornova. Ulyanovsk: Zebra, 2023. P. 85 – 101. Access mode: <https://cloud.mail.ru/stock/2JXtUjtAhykNpxMZhuMevMuB>.

Информация об авторах

Муртазина Э.И., кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет", Казань (Россия), ул. Кремлёвская 18, elil@inbox.ru

Парфилова Г.Г., кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет", Казань (Россия), ул. Кремлёвская 18, parfilova2007@mail.ru

Каримова Л.Ш., кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет", Казань (Россия), ул. Кремлёвская 18, lili-ameli1984@mail.ru



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-278-284

¹ Носова М.Б.

¹ МГУ-ППИ

Обучение китайских студентов лингвокультурному концепту «цвет» в русском языке

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема обучения китайских студентов лингвокультурному концепту «цвет» в русском языке. Целью исследования является разработка и теоретическое обоснование методической модели, направленной на изучение культурного концепта «цвет» в русском языке и формирование у студентов комплексного понимания данного феномена. Основу исследования составили сравнительно-сопоставительный анализ семантики цветов в русской и китайской лингвокультурах и синтез современных методических подходов: лингвокультурного, контрастивного и мультимодального. Ключевым нововведением является введение принципа формирования цифровой лингвокультурологической компетенции, интегрирующего инструменты искусственного интеллекта (ChatGPT, DeepSeek, генераторы изображений) в учебный процесс в качестве «цифрового информанта» и «тренажёра» для критического анализа. В результате разработана целостная трёхмодульная методическая система («Введение в цветовой код», «Цвет в русской фразеологии», «Поиск ошибок в культурном коде»), включающая десять типов заданий. Система обеспечивает последовательный путь студента от рецепции знаний к их продуктивному применению и экспертной критической оценке. Практическим результатом является детально структурированный и воспроизводимый инструмент для преподавателя, развивающий не только лексические навыки, но и ключевую для цифровой эпохи межкультурную компетенцию.

Ключевые слова: цветообозначения, русский язык как иностранный, лингвокультурный концепт, национально-ориентированное обучение, искусственный интеллект, мультимодальное обучение, цифровая лингвокультурологическая компетенция

Для цитирования: Носова М.Б. Обучение китайских студентов лингвокультурному концепту «цвет» в русском языке // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 278 – 284. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-278-284

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Nosova M.B.

¹ MSU-PPI

Teaching Chinese students the linguocultural concept of color in the Russian language

Abstract: the article addresses the relevant problem of teaching Chinese students the linguocultural concept of 'color' in the Russian language. The aim of the study is to develop and theoretically substantiate a methodological model aimed at studying the cultural concept of 'color' in Russian and fostering a comprehensive understanding of this phenomenon among students. The research is based on a comparative-contrastive analysis of color semantics in Russian and Chinese cultures, and a synthesis of modern methodological approaches: linguocultural, contrastive, and multimodal. A key innovation is the introduction of the principle of forming digital linguocultural competence, which integrates artificial intelligence tools (ChatGPT, DeepSeek, image generators) into the educational process as a 'digital informant' and 'simulator' for critical analysis. As a result, a holistic three-module methodological system ('Introduction to the Color Code,' 'Color in Russian Phraseology,' 'Search for Errors in the Cultural

Code') has been developed, comprising ten types of assignments. The system ensures a sequential path for the student from knowledge reception to its productive application and expert critical evaluation. The practical outcome is a detailed, structured, and reproducible tool for the instructor, developing not only lexical skills but also the key intercultural competence for the digital era.

Keywords: color terms, Russian as a foreign language, linguocultural concept, nationally-oriented teaching, artificial intelligence, multimodal learning, digital linguocultural competence

For citation: Nosova M.B. Teaching Chinese students the linguocultural concept of color in the Russian language. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 278 – 284. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-278-284

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

В условиях повышения роли креолизованных текстов в современном мировом сообществе возрастает роль знаний, получаемых через наглядный материал [5, с. 9]. Скорость восприятия визуальной информации значительно превышает скорость чтения линейного текста, а её понимание оказывается более глубоким, связанным с культурой, традициями и бытом определённого народа. Речь идёт о передаче глубинных, часто невербализованных знаний, формирующих культурный код народа и транслируемых из поколения в поколение [5, с. 60]. В связи с этим становится актуальным изучать лингвокультурные феномены, проявляющиеся через визуальные коды, к которым относится концепт «цвет», аккумулирующий в себе исторический опыт, ценностные ориентиры, мифопоэтические представления и эстетические идеалы народа. Понимание цветовой символики способствует декодированию целого пласта культурных смыслов, скрытых в языке, фразеологии, искусстве и быте. Таким образом, обучение лингвокультурному концепту «цвет» с акцентом на наглядность отвечает современным тенденциям в образовании и формирует навыки межкультурной коммуникации.

Цель статьи – разработать теоретически обоснованную модель обучения китайских студентов лингвокультурному концепту «цвет» в русском языке с использованием современного методологического аппарата.

Задачи:

- 1) провести контрастивный анализ концепта «цвет» в русской и китайской лингвокультурах;
- 2) отобрать учебный материал;
- 3) обосновать выбор методического аппарата обучения;
- 4) описать структуру и содержание модели обучения;
- 5) описать полученные результаты.

Объект исследования – процесс обучения китайских студентов цветообозначениям в русском языке.

Предмет исследования – разработка модели обучения концепту «цвет», основанной на лингвокультурном, мультимодальном и контрастивном подходах с использованием цифровых инструментов.

Литературный обзор проведён по трём направлениям.

Первое направление – цвет как элемент языковой картины мира. В этом направлении цвет рассматривается как сложный компонент языковой картины мира с широким спектром смысловых оттенков, отражающих национальный менталитет [4, с. 23]. Интерес представляют исследования ассоциативного поля концепта «цвет» в современной русской лингвокультуре [1, с. 6].

Второе направление – сопоставление интерпретации цветов в русской и китайской лингвокультурах [6, с. 251-256], при этом каждый цвет требует детального анализа [11, с. 729]. Исследования подтверждают существование в каждой культуре этноприоритетных и этнореlevantных цветов [2, с. 145].

Третье направление – паремиялогия с названиями цветов, в рамках которого изучались исследования, посвященные характеристике русских паремий [7], в том числе их структурно-семантической характеристике [9], сравнительно-сопоставительному анализу паремий в русской и китайской языковых картинах мира [3, с. 1-24]. Исследования, проводимые в русле данного направления, отражают историю, быт и систему ценностей народа [12, с. 96].

Современный этап развития методики РКИ характеризуется тенденцией к интеграции результатов исследований смежных наук. В этом контексте представляется перспективным обращение к обширному теоретическому материалу лингвокультурологии о цветовых концептах для создания на его основе целостной методической модели обучения русскому языку как иностранному. Речь идёт не о механическом

заимствовании, а о творческой адаптации и дидактической обработке лингвистических теорий для решения методических задач, связанных с обучением иностранцев русскому языку.

Таким образом, анализ литературы выявляет многоуровневую природу лингвокультурного концепта «цвет»: от концепта в языковой картине мира, через уровень межкультурного конфликта значений, к его фиксации на уровне языка в поговорках и фразеологии. Однако глубокая изученность данного концепта не получила методического отражения в виде модели обучения, способной последовательно сформировать у иностранного студента комплексное понимание данного лингвокультурного феномена. В настоящей статье представлено описание методической модели, основанной на результатах лингвистических исследований и трансформирующей лингвистические знания в методическую модель.

Материалы и методы исследований

Для решения поставленных задач был разработан методический аппарат, состоящий из двух блоков: научно-исследовательские (лингвистические) методы анализа материала и методические принципы обучения русскому языку как иностранному.

К научно-исследовательским методам относится анализ и синтез теоретического материала, а также сравнительно-сопоставительный анализ. С помощью данных методов были проанализированы существующие лингвистические исследования в области описания концепта «цвет» в русской и китайской лингвокультурах и отобран материал для методической модели обучения.

К методическому аппарату разработанной модели обучения отнесены принципы, приёмы и методы, отобранные по следующим критериям: инновационность, включение разных каналов восприятия информации, сравнение с родной культурой, ассоциативное мышление, цифровизация общества, ИИ.

Принцип поэтапности определяет структуру модели обучения: от рецепции через продукцию к критическому анализу. Принцип мультимодальности направлен на активизацию ассоциативного мышления студентов через работу с визуальными образами (изображения, видео), в том числе для сопоставления культурных кодов. Принцип формирования цифровой лингвокультурологической компетенции – инновационный принцип, интегрирующий цифровую грамотность в процесс освоения лингвокультуры, нацеленный на развитие у обучающихся способности эффективно и критически использовать цифровые инструменты в качестве «цифрового информанта» и «тренажёра» для самостоятельного исследования, верификации информации и визуализации культурных концептов с использованием следующих цифровых инструментов: ChatGPT, DeepSeek, Gemini, Craiyon, Kandinsky, Midjourney и др. Приём «перевернутый класс» (Flipped Classroom) содержит подготовительный (внеаудиторный) этап, на котором студенты перед занятием используют цифровые инструменты в качестве «цифрового информанта» для работы с новым материалом. Основной (аудиторный) этап включает критический анализ полученных от искусственного интеллекта результатов под руководством преподавателя. Сравнительно-сопоставительный метод – изучение концепта «цвет» в русской лингвокультуре в сравнении с китайской. Принцип снижения культурной афазии – неспособности рассказать о родной культуре на изучаемом языке.

Результаты и обсуждения

Данная статья посвящена разработке методической модели обучения иностранных студентов культурному концепту «цвет» в русском языке на материале шести цветов: красного, чёрного, белого, голубого/синего, жёлтого и зелёного. Выбор цветов обусловлен двумя факторами: частотностью употребления в национальном корпусе русского языка (чёрный – 141 339 слов, белый – 152 551 слово, красный – 114 198 слов, зелёный – 50 826 слов, синий – 37 484 слова, жёлтый – 33 696 слов) [8] и объёмом информации в научных исследованиях, посвященных тому или иному цвету как культурному концепту русского языка.

Контрастивный анализ цветовых концептов с примерами употребления составлен на основе исследования, проведённого Кулаковой Н.А., Палёновой Т.П. и Лю Хвей [6, с. 251-256].

Таблица 1

Контрастивный анализ цветовых концептов в русском и китайском языках с примерами.

Table 1

Contrastive analysis of color concepts in Russian and Chinese with examples.

Цвет	Русский язык	Китайский язык
Красный	Коннотация преимущественно положительная, этимологически связана с понятием красота. Обозначает лучшее, передовое, праздничное: Красная площадь, красная девица, красное словцо. Также выражает стыд (красный как рак) и опасность (пускать красного петуха в значении устраивать пожар).	Сильный позитивный символ удачи, праздника, процветания: 红人 (hóng rén) популярный человек (букв. красный человек), 红道 (hóng dào) успешный путь.
Чёрный	Преимущественно отрицательные коннотации: труд, горе, зло, неофициальность. Примеры: чёрный день – время нужды, чёрная работа, чёрный ворон – вестник беды, чёрная зависть.	Как и в русском, цвет зла, порока, незаконного: 黑心 (hēi xīn) злой (букв. чёрное сердце), 黑道 (hēi dào) криминальный путь.
Белый	Символизирует чистоту, свет, добро, официальность: белая лебедушка – невинность, белые одежды, белая зарплата. Может означать бездействие – белый и пушистый.	Цвет траура и смерти, а также чистоты и неопытности: 白事 (bái shì) похороны (букв. белое дело), 白面书生 (báimiàn shūshēng) неопытный юноша (букв. учёный с белым лицом).
Синий / голубой	Цвет неба, мечты, благородства, но также холодности. Примеры: голубая кровь – аристократия, голубая мечта, синий чулок.	В традиционной классификации объединён с зелёным (青 qīng). Символизирует природу, гармонию, Дао, а также печаль: 蓝图 (lántú) грандиозные планы (букв. голубая карта), 蓝调 (lándiào) блюз, меланхолия.
Жёлтый	Обозначает молодость/незрелость – желтый юнец, болезнь – жёлтый как лимон, низкое качество – жёлтая пресса. В значении золотой – нечто ценное: золотые руки, золотое сердце.	Императорский, священный цвет, символ уважения: 黄袍加身 (huángpáo jiāshēn) возвести на престол (букв. облачить в жёлтый халат).
Зелёный	Означает молодость, незрелость – зеленый юнец; глубокую грусть – тоска зелёная; сильную злость – позеленеть от злости, болезненность – зелёное лицо.	Символ жизни, но также и неверности: 戴绿帽子 (dài lǜ màozi) быть рогиносцем (букв. носить зелёную шляпу).

В результате анализа отобранных цветовых концептов были выявлены ключевые конфликты:

- красный: в русском языке – красота/опасность, в китайском – удача/процветание;
- белый: в русском языке – чистота/свадьба, в китайском – траур/смерть;
- голубой: в русском языке – благородство/холодность, в китайском – гармония, печаль;
- жёлтый: в русском языке – болезнь/низкое качество/незрелость, в китайском – императорская власть/уважение.

Для эффективного оперирования наименованиями цветов в русском языке необходимо их качественное усвоение. Одним из эффективных методов запоминания лексики является метод наводящих ассоциаций [10, с. 204].

Разработанная методическая система состоит из трёх модулей. Первый модуль – «Введение в цветовой код» – направлен на формирование фактологической базы через контрастивный анализ, работу с визуальными материалами и первичное взаимодействие с ИИ для верификации информации.

Задание 1.1. Цель – анализ сравнительной таблицы цветовых концептов в русском и китайском языках с примерами и формулирование ключевых конфликтов. Задание может быть выполнено в аудитории или с помощью приёма «перевернутый класс» с использованием ИИ. Материал: подготовленные преподавателем сравнительные таблицы (в случае аудиторного выполнения задания) или данные, полученные студентами от ИИ (в случае применения приёма «перевернутый класс») для последующего критического анализа на занятии.

Задание 1.2 направлено на отработку полученных знаний и основано на принципе мультимодальности. Студентам необходимо описать подготовленные преподавателем изображения и охарактеризовать представленные на них лингвокультурные цветовые концепты. Материал: изображения из открытого доступа или созданные ИИ.

Задание 1.3 продолжает работу с визуальными материалами – фрагментами фильмов – по принципу опоры на лингвокультурный контраст. Материал: подборки видеосюжетов, содержащие изученные культурные концепты с цветообозначениями.

Задание 1.4 основано на принципе формирования цифровой лингвокультурологической компетенции. Студенты формулируют для ИИ запрос на описание культурной реалии (например, цвет свадебного наряда в России, внешность человека, испытывающего стыд, внешность больного человека). Задача – проанализировать ответы ИИ и сравнить с информацией, полученной на занятии.

Второй модуль – «Цвет в русской фразеологии» – фокусируется на усвоении фразеологических единиц через их поиск с использованием инструментов ИИ, ситуативное объяснение и анализ сгенерированных диалогов на предмет уместности употребления.

Задание 2.1 выполняется с помощью приёма «перевернутый класс». Студенты с помощью ИИ находят известные русские фразеологизмы с цветообозначениями, объясняют их значение, проводят сравнение с китайским языком и обсуждают результаты на занятии.

Задание 2.2 нацелено на объяснение фразеологизмов, содержащих цветообозначения, через мини-истории с опорой на лингвокультурный контраст.

Задание 2.3 требует от студентов составить для ИИ запрос на генерацию диалога с заданными фразеологизмами. Задача студентов – проверить уместность употребления фразеологизмов в сгенерированном контексте.

Третий модуль – «Поиск ошибок в культурном коде» – обеспечивает переход к экспертной деятельности: созданию и анализу визуального и текстового материала, а также разработке цифровых продуктов (инструкция, памятка).

Задание 3.1 нацелено на визуальный анализ и выявление ошибок. Студенты в парах создают в генераторе изображений два запроса: запрос, отражающий корректный русский культурный код (например, «традиционные русские похороны, люди в чёрной одежде»), и запрос с намеренной культурной ошибкой («русские похороны, люди в ярко-красной одежде»). Задача – представить результаты, совместно найти и объяснить ошибку.

Задание 3.2 – создание инструкции (памятки) для иностранцев «Как не ошибиться с цветом в России». Студенты систематизируют полученные знания и самостоятельно создают с помощью ИИ серию иллюстраций: изображения, демонстрирующие правильное использование того или иного цвета или фразеологизма, и изображения, содержащие ошибку. Все материалы (текст и изображения) объединяются в единый цифровой продукт – электронную памятку, брошюру или презентацию.

Задание 3.3 развивает навык критической работы с ИИ. Студентам предлагается найти в открытых источниках (социальные сети, блоги, реклама) или создать с помощью ИИ короткое видео или анимацию, где нет ошибки в культурном коде и где она допущена. Задача – представить материал на занятии, найти ошибку, дать лингвокультурологическое объяснение и предложить корректный вариант.

Выводы

Основным теоретико-методическим результатом проведённого исследования является разработка и обоснование целостной трёхмодульной системы обучения китайских студентов русской фразеологии, содержащей цветообозначения.

Концептуальным ядром системы стал синтез трех научных подходов – лингвокультурного, контрастивного и мультимодального – реализованный через внедрение нового педагогического принципа

формирования цифровой лингвокультурологической компетенции. Этот принцип определяет ключевую цель: переход от пассивного усвоения лексики к активному развитию у обучающихся навыка критического исследования и анализа культурных кодов в цифровой среде с использованием инструментов искусственного интеллекта.

Практическим воплощением данной концепции является структурированная модель, представленная тремя последовательными учебными модулями, которые включают в общей сложности десять типов заданий.

Итогом работы является завершенная методическая система – детально проработанный, логически целостный и воспроизводимый инструмент для преподавателя РКИ. Ее практическая ценность заключается в адаптивности и структурной ясности, которые обеспечивают последовательный путь студента от получения знания к его продуктивному применению и критической оценке в условиях современной цифровой коммуникации.

Список источников

1. Артеменко М.В. Ассоциативное поле концепта «цвет» в современной русской лингвокультуре // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). 2015. № 1 (18). С. 6 – 7.
2. Глебова Е.А., Тисленкова И.А., Бганцева И.В. Лингвокультурные концепты цвета в английском, французском и русском языках (на материале фразеологических единиц с цветовым признаком) // Верхневолжский филологический вестник. 2021. № 1 (24). С. 145 – 151. DOI: 10.20323/2499-9679-2021-1-24-145-151.
3. Завьялова Н.А. Фразеологизмы с компонентом цветообозначения как отражение японской, английской и русской языковых картин мира: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Екатеринбург, 2007. 24 с.
4. Капнина Г.И., Коротяева И.Б. Концепт «цвет» в языковой картине мира // Филология и лингвистика. 2016. № 1 (3). С. 20 – 23. URL: <https://moluch.ru/th/6/archive/23/505> (дата обращения: 16.12.2025).
5. Креолизованный текст: смысловое восприятие: коллективная монография / отв. ред. И.В. Вашунина; ред. кол.: Е.Ф. Тарасов, А.А. Нистратов, М.О. Матвеев. Москва: Институт языкознания РАН, 2020. 206 с.
6. Кулакова Н.А. Палёнова Т.П., Лю Хвей. Фразеологические обороты с цветовым компонентом (используемые в мокшанском, русском и китайском языках) // МНКО. 2017. № 4 (65). С. 251 – 256. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologicheskie-oboroty-s-tsvetovym-komponentom-ispolzuemye-v-mokshanskom-russkom-i-kitayskom-yazykah> (дата обращения: 13.12.2025).
7. Мерзук Я. Устойчивые сочетания, включающие цветообозначения, в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Воронеж, 1997. 273 с.
8. Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 16.12.2025).
9. Недельчо Е.В. Структурно-семантическая характеристика русских паремий с компонентами цвето- и цветообозначения: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Кострома, 2000. 220 с.
10. Носова М.Б. Особенности запоминания русских наименований цветов с использованием наводящих ассоциаций в китайской аудитории // Вестник педагогических наук. 2025. № 2. С. 201 – 209.
11. У Пэйхуа. Семантика цветообозначения желтый в китайской и русской лингвокультурах // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2018. Т. 9. № 3. С. 729 – 746. DOI: 10.22363/2313-2299-2018-9-3-729-746.
12. Ходжалепесова И.М. К вопросу изучения лексем символики цвета в паремиологии // Renaissance in the Paradigm of Innovations in Education and Technology in the 21st Century. 2022. № 1. С. 97 – 98. DOI: 10.47689/innovations-in-edu-vol-iss1-pp97-98.

References

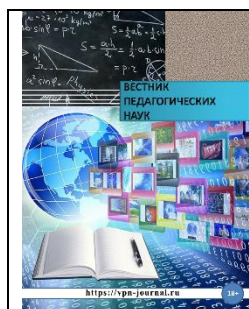
1. Artemenko M.V. Associative field of the concept "color" in modern Russian linguoculture. Eurasian Union of Scientists (ESU). 2015. No. 1 (18). P. 6 – 7.
2. Glebova E.A., Tislenkova I.A., Bgantseva I.V. Linguocultural concepts of color in English, French and Russian languages (based on phraseological units with a color feature). Upper Volga Philological Bulletin. 2021. No. 1 (24). P. 145 – 151. DOI: 10.20323/2499-9679-2021-1-24-145-151.
3. Zavyalova N.A. Phraseologisms with a colour designation component as a reflection of the Japanese, English and Russian linguistic pictures of the world: abstract of the dissertation of Cand. Sci. (Philology): 10.02.20. Ekaterinburg, 2007. 24 p.

4. Kapnina G.I., Korotyayeva I.B. The concept of "colour" in the linguistic picture of the world. *Philology and linguistics*. 2016. No. 1 (3). P. 20 – 23. URL: <https://moluch.ru/th/6/archive/23/505> (accessed: 16.12.2025).
5. Creolized text: semantic perception: collective monograph. ed. I.V. Vashunina; editorial team: E.F. Tarasov, A.A. Nistratov, M.O. Matveev. Moscow: Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, 2020. 206 p.
6. Kulakova N.A., Palyonova T.P., Liu Hwei. Phraseological units with a color component (used in the Moksha, Russian, and Chinese languages). *MNKO*. 2017. No. 4 (65). P. 251 – 256. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologicheskie-oboroty-s-tsvetovym-komponentom-ispolzuemye-v-mokshanskom-russkom-i-kitayskom-yazykah> (accessed: 13.12.2025).
7. Merzuk Ya. Set phrases including color designations in the modern Russian language: diss. ... Cand. Philological. Sciences: 10.02.01. Voronezh, 1997. 273 p.
8. National Corpus of the Russian Language. URL: <https://ruscorpora.ru> (accessed: 16.12.2025).
9. Nedel'cho E.V. Structural and semantic characteristics of Russian proverbs with components of color and light designation: diss. ... Cand. Philological Sciences: 10.02.01. Kostroma, 2000. 220 p.
10. Nosova M.B. Features of memorizing Russian names of colors using suggestive associations in a Chinese audience. *Bulletin of Pedagogical Sciences*. 2025. No. 2. P. 201 – 209.
11. Wu Peihua. Semantics of the color designation yellow in Chinese and Russian linguocultures. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Theory of Language. Semiotics. Semantics*. 2018. Vol. 9. No. 3. P. 729 – 746. DOI: 10.22363/2313-2299-2018-9-3-729-746.
12. Khodjalepesova I.M. On the issue of studying lexemes of color symbolism in paremiology. *Renaissance in the Paradigm of Innovations in Education and Technology in the 21st Century*. 2022. No. 1. P. 97 – 98. DOI: 10.47689/innovations-in-edu-vol-iss1-pp97-98.

Информация об авторах

Носова М.Б., кандидат педагогических наук, старший преподаватель Центра русского языка в Университете МГУ-ППИ в Шэньчжэне, Шэньчжэнь, КНР, ул. Международный университетский парк д.1, Новый город Даюнь, район Лунган, г. Шэньчжэнь, провинция Гуандун, КНР, mary1501@mail.ru

© Носова М.Б., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 78.071

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-285-292

¹ Чжоу Сюаньчи, ¹ Кобозева И.С.

¹ Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Итальянская и китайская вокальные школы: отличительные особенности

Аннотация: в статье представлен сравнительный анализ итальянской и китайской вокальных школ с целью выявления их отличительных особенностей. Исследование охватывает изучение техник дыхания и опоры звука, используемых в обеих вокальных традициях, а также сравнительный анализ тембральных характеристик и использования резонаторов. Особое внимание уделяется влиянию культурного контекста на формирование вокального стиля и исполнительской манеры. На основе анализа специализированной литературы, аудио- и видеоматериалов делается вывод о существенных различиях в подходах к звукоизвлечению, эстетических идеалах звука и роли культурных традиций в формировании вокального искусства. Результаты исследования могут быть использованы в педагогической практике вокального обучения и для более глубокого понимания принципов вокального мастерства в различных культурах.

Ключевые слова: вокальная школа, итальянская вокальная школа, китайская вокальная школа, бельканто, опора звука, резонаторы, тембр голоса, вокальная техника, культурный контекст, сравнительный анализ

Для цитирования: Чжоу Сюаньчи, Кобозева И.С. Итальянская и китайская вокальные школы: отличительные особенности // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 285 – 292. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-285-292

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Zhou Xuanchi, ¹ Kobozeva I.S.

¹ A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia

Italian and Chinese vocal schools: differentiating features

Abstract: the article presents a comparative analysis of the Italian and Chinese vocal schools in order to identify their distinctive features. The study covers the examination of breathing techniques and sound support used in both vocal traditions, as well as a comparative analysis of timbral characteristics and the use of resonators. Special attention is paid to the influence of the cultural context on the formation of vocal style and performance manner. Based on the analysis of specialized literature, audio, and video materials, it is concluded that there are significant differences in approaches to sound production, aesthetic ideals of sound, and the role of cultural traditions in shaping vocal art. The research results can be used in the teaching practice of vocal training and for a deeper understanding of the principles of vocal mastery in various cultures.

Keywords: vocal school, Italian vocal school, Chinese vocal school, bel canto, sound support, resonators, voice timbre, vocal technique, cultural context, comparative analysis

For citation: Zhou Xuanchi, Kobozeva I.S. Italian and Chinese vocal schools: differentiating features. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 285 – 292. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-285-292

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Вокальное искусство, являясь неотъемлемой частью мировой культуры, представлено многообразием школ и традиций, каждая из которых обладает уникальными особенностями, обусловленными историческим развитием, культурным контекстом и эстетическими идеалами. Итальянская и китайская вокальные школы, несмотря на географическую удаленность и различие культур, представляют собой яркие и самобытные явления, демонстрирующие различные подходы к формированию вокального тембра, технике дыхания и интерпретации музыкального материала. Изучение этих двух вокальных традиций в сравнительном аспекте представляется важным для расширения знаний о возможностях человеческого голоса и понимания универсальных принципов вокального мастерства.

Целью данного исследования является выявление и анализ отличительных особенностей итальянской и китайской вокальных школ, рассматриваемых в контексте их исторического развития и культурного влияния. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи: изучение техник дыхания и опоры звука, используемых в обеих вокальных традициях; сравнительный анализ тембральных характеристик и использования резонаторов; исследование влияния культурного контекста на формирование вокального стиля и исполнительской манеры.

Научная новизна исследования заключается в комплексном сравнительном анализе итальянской и китайской вокальных школ, акцентирующем внимание на различиях в техниках, тембральных характеристиках и влиянии культурного контекста, при этом систематизирующем существующие знания о каждой из традиций. В работе предпринята попытка выявить не только различия, но и возможные точки соприкосновения и взаимовлияния, что может способствовать более глубокому пониманию вокального искусства как явления.

Сравнительная характеристика вокальных школ

Критерий	Итальянская школа	Китайская школа
Тип дыхания	Глубокое, диафрагмальное	Высокое, грудное
Опора звука	Диафрагма, мышцы пресса	Гортань, верхние дыхательные пути
Положение гортани	Расслаблено, опущено	Часто поднято
Основные резонаторы	Грудной, ротовой, носовой, головной	Головной, носовой (без грудного)
Желаемый тембр	Богатый, тёплый, полётный	Серебристый, пронзительный
Артикуляция	Акцент на гласные	Чёткий текст, согласные
Вибрато	Ровное, умеренное	Быстрое, интенсивное
Эстетический идеал	Красота, выразительность	Символизм, экспрессия

Рис. 1. Сравнительная характеристика итальянской и китайской вокальных школ.
Fig. 1. Comparative characteristics of the Italian and Chinese vocal schools.

Материалы и методы исследований

В качестве материалов исследования использованы научные работы, посвященные истории и теории вокального искусства, методические пособия по вокалу, аудио- и видеозаписи выступлений выдающихся итальянских и китайских вокалистов, а также собственные наблюдения и анализ авторских педагогических практик. Методологической основой исследования послужил сравнительно-исторический анализ, включающий методы систематизации, классификации и интерпретации данных. Использовались также методы аудитивного анализа вокального исполнения и музыкально-теоретического анализа для изучения специфики тембра и резонаторного использования голоса в рассматриваемых традициях.

Результаты и обсуждения

Итальянская вокальная школа, исторически ассоциирующаяся с понятием "бельканто" (bel canto – прекрасное пение), делает акцент на глубоком и контролируемом дыхании, обеспечивающем стабильность и длительность звучания. Ключевым элементом является диафрагмальное дыхание, при котором вдох осуществляется за счет расширения нижних ребер и опускания диафрагмы, позволяя легким максимально наполниться воздухом. При этом, в отличие от обычного дыхания, при вокальном диафрагмальном дыхании вдох должен быть быстрым, бесшумным и полным, а выдох – медленным, контролируемым и равномерным. Важную роль играет также работа мышц брюшного пресса, обеспечивающих опору звука и контроль над выдыхаемым воздухом. Под "опорой" (appoggio) в итальянской традиции понимается активное противодействие выдыхаемому воздуху, создаваемое мышцами брюшного пресса и спины. Это позволяет регулировать силу и продолжительность звука, избегать "выдавливания" и фальши, а также формировать ровное легато и филировать звук. Основным принцип итальянской техники заключается в достижении баланса между активным дыханием и расслабленной гортанью, что способствует свободному и естественному звучанию. Многие педагоги итальянской традиции особо подчеркивают важность ощущения «дыхательной колонны», представляющей собой поток воздуха, направленный из диафрагмы вверх, к голосовым связкам и резонаторам. Эта «колонна» должна быть стабильной и непрерывной, обеспечивая постоянное звуковое давление и позволяя вокалисту контролировать динамику и тембр звука.

Влияние культурного контекста на вокальные школы

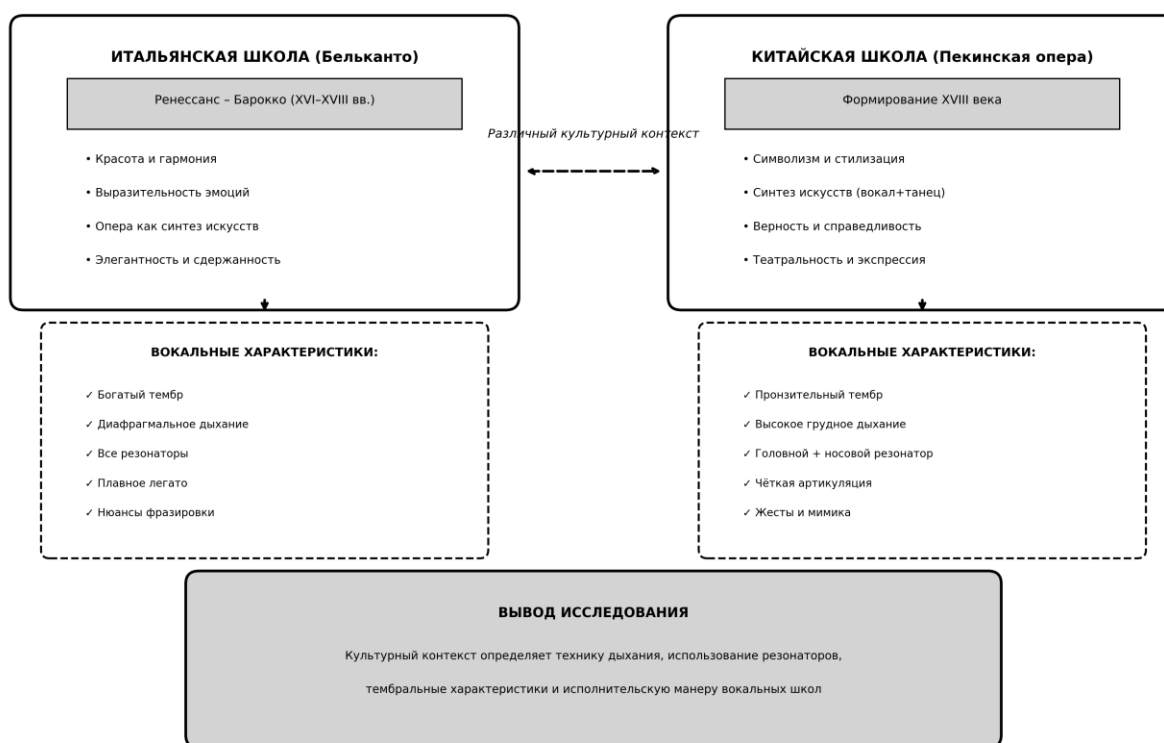


Рис. 2. Влияние культурного контекста на формирование вокальных традиций.

Fig. 2. The influence of cultural context on the formation of vocal traditions.

Китайская вокальная традиция, в особенности практика пекинской оперы, предлагает совершенно иной подход к дыханию и опоре звука. Здесь акцент делается не столько на глубоком грудно-брюшном дыхании, сколько на контроле гортани и формировании звука высоко в резонаторах. Часто используется более высокое, грудное дыхание, позволяющее быстро переключаться между регистрами и модулировать звук [6, с. 281]. Опора звука достигается за счет активной работы верхних дыхательных путей и гортани, что позволяет формировать характерный "серебристый" тембр, необходимый для преодоления оркестрового звучания и четкого произнесения текста. В китайской вокальной традиции также особое внимание уделяется положению гортани. В пекинской опере, например, гортань часто удерживается в поднятом положении, что способствует формированию более высокого и звонкого тембра. Контроль над дыханием в

китайской традиции направлен скорее на быстроту и точность реакции, чем на длительность и стабильность звука. Это связано с требованиями сложной мелодической линии и ритмической структуры китайской оперы, где часто встречаются быстрые переходы и сложные вокальные узоры. Опора звука в китайской вокальной традиции также тесно связана с артикуляцией. Четкое произнесение текста является одним из ключевых элементов китайского вокального стиля, поэтому опора звука часто используется для подчеркивания согласных и формирования четких вокальных фраз. Важно отметить, что в различных региональных стилях китайской оперы могут применяться различные техники дыхания и опоры звука. Например, в южных стилях оперы, таких как Куньцзюй, часто используется более мягкое и лиричное звучание, требующее более глубокого дыхания и более расслабленной гортани [4, с. 33].

Сравнивая итальянскую и китайскую вокальные школы, можно выделить следующие ключевые различия в подходах к дыханию и опоре звука. В итальянской традиции акцент делается на глубоком диафрагмальном дыхании и активной работе мышц брюшного пресса для обеспечения стабильной опоры и длительности звука, а также достижения плавного легато. В китайской традиции более значимым становится контроль гортани и формирование звука в верхних резонаторах, что позволяет создавать характерный "серебристый" тембр и быстро переключаться между регистрами. Опора звука в итальянской школе связана с балансом между дыханием и расслабленной гортанью, в то время как в китайской традиции она тесно взаимосвязана с артикуляцией и четким произнесением текста [5, с. 100].

Несмотря на существенные различия, обе вокальные традиции разделяют общие принципы, такие как важность сознательного контроля над дыхательным аппаратом, координация дыхания и звучания, а также стремление к достижению оптимального баланса между активностью и расслаблением. Итальянское бельканто и китайская вокальная традиция, при всей своей уникальности, являются яркими примерами того, как различные культуры могут по-разному подходить к использованию человеческого голоса, сохраняя при этом общее стремление к красоте и выразительности вокального искусства.

Тембр голоса – это уникальная звуковая подпись каждого вокалиста, формирующаяся в результате сложного взаимодействия голосовых связок, резонаторной системы и артикуляционного аппарата. Использование резонаторов – это осознанное управление формой и объемом полостей, усиливающих и окрашивающих звук, является ключевым фактором в формировании желаемого тембра и достижении оптимальной слышимости. Различные вокальные школы исторически развивались под влиянием разных эстетических идеалов звука, что привело к формированию различных техник резонаторного использования и, как следствие, к характерным тембральным особенностям.

В итальянской вокальной традиции, особенно в классическом "бельканто", тембр голоса ценится за богатство обертонов, теплоту, бархатистость и, одновременно, яркость и полетность [7, с. 46]. Итальянские вокалисты стремятся к созданию звука, который был бы полным и объемным во всем диапазоне, способным проникать сквозь оркестровое звучание и достигать последних рядов зала. Достижение такого тембра требует сбалансированного использования всех резонаторов: грудного, ротового, носового и головных. Грудной резонатор вносит в звук глубину и теплоту, ротовой – объем и четкость, носовой – яркость и звонкость, а головные резонаторы придают голосу высоту, полетность и "металл". Важным аспектом итальянской техники является умение плавно переходить между резонаторами, избегая резких перепадов и сохраняя тембральную ровность во всем диапазоне. Особое внимание уделяется так называемому "coperto" (прикрытию звука), которое предполагает небольшое опускание гортани и расширение глотки для формирования более округлого и объемного звука в верхнем регистре. Это позволяет смягчить звучание высоких нот и избежать "крикливости" и напряжения. Итальянская техника предполагает активное использование микста, то есть смешение грудного и головного регистров, что способствует формированию богатого и сбалансированного тембра. Правильное использование резонаторов также напрямую связано с артикуляцией. Четкая артикуляция гласных и согласных способствует формированию ясного и разборчивого звука, который легко воспринимается слушателем [1, с. 30]. Итальянские педагоги подчеркивают важность "пения на гласную", что означает формирование звука таким образом, чтобы гласные были чистыми и открытыми, а согласные – короткими и четкими.

В китайской вокальной традиции, особенно в пекинской опере, тембр голоса обладает совершенно иными характеристиками. Здесь ценится "серебристый", пронзительный, "металлический" тембр, способный преодолевать многоголосное инструментальное сопровождение и передавать сложные эмоции и оттенки. Достижение такого тембра требует акцентированного использования головных резонаторов и особого положения гортани. В пекинской опере гортань часто удерживается в поднятом положении, что способствует формированию более высокого и звонкого тембра. Носовой резонатор также используется в значительной степени, внося в звук характерную "гнусавость". Использование грудного резонатора, как

правило, ограничено, поскольку его применение может придать голосу излишнюю теплоту и мягкость, что не соответствует эстетическим идеалам пекинской оперы. Тембр в китайской опере часто описывают как "тонкий" и "прозрачный", что подчеркивает его отличие от более "плотного" и "насыщенного" тембра итальянского бельканто. Важным элементом китайской техники является использование вибрато, которое, однако, отличается от европейского. Вибрато в китайской опере часто более быстрое и интенсивное, что придает голосу особую экспрессивность и драматизм. Помимо пекинской оперы, в других региональных стилях китайской оперы тембральные характеристики и использование резонаторов могут значительно варьироваться. Например, в южных стилях оперы, как Куньцзюй, часто используется более мягкое и лиричное звучание с более умеренным использованием головных и носовых резонаторов.

Анализируя итальянскую и китайскую вокальные школы, мы обнаруживаем существенные различия в формировании тембра голоса и использовании резонаторов. Итальянское пение стремится к объемному, насыщенному, сбалансированному звуку, при котором все резонаторы гармонично взаимодействуют [2, с. 251]. В китайском пении, напротив, доминирует верхний регистр, формируя звук, полный полноты и экспрессии, за счет акцентированного использования головных резонаторов и особого положения гортани.

Однако, несмотря на кардинальные различия, обе традиции демонстрируют важное значение осознанного контроля над резонансной системой для достижения желаемого тембра и звукового результата. Обе вокальные школы подчеркивают важность координации резонаторов, голосовых связок и дыхания для формирования звука, соответствующего художественным задачам.

Итальянская вокальная школа, особенно то, что принято называть "бельканто", берет свои корни в эпохе Ренессанса и барокко [8, с. 246]. Это период расцвета оперного искусства, когда вокал стал центральным элементом музыкальной драмы. Культурный контекст того времени, характеризующийся стремлением к красоте, гармонии и выразительности, оказал определяющее влияние на формирование вокального стиля бельканто. Итальянские композиторы и вокалисты стремились к созданию звука, который был бы одновременно красивым, технически совершенным и экспрессивным. Они ценили чистоту вокальной линии, плавность легато, богатство тембра и динамическую гибкость. Исполнительская манера в бельканто отличается элегантностью, сдержанностью и вниманием к деталям. Вокалист должен не только демонстрировать свои технические навыки, но и передавать эмоции и настроение произведения с помощью тонких нюансов фразировки, динамики и тембра. Опера воспринималась как синтез различных искусств, а вокал как один из главных инструментов для выражения человеческих страстей и переживаний. Использование вокальной виртуозности было направлено не на самоцель, а на усиление эмоционального воздействия музыки на слушателя. Таким образом, вокальный стиль бельканто сформировался в контексте определенной культуры, в которой красота, выразительность и техническое совершенство ценились превыше всего. Итальянская культура, с ее вниманием к чувственности и аффектам, нашла свое отражение в вокальном искусстве, создав уникальный стиль, до сих пор восхищающий слушателей по всему миру. Более того, определенные социальные нормы влияли на выбор вокальных сюжетов и типажей. Герои опер часто были представителями аристократии, а темы любви, чести и предательства были наиболее популярны, отражая ценности и взгляды общества того времени.

Китайская вокальная традиция, особенно в контексте пекинской оперы, развивается в совершенно ином культурном контексте. Пекинская опера, возникшая в XVIII веке, является синтезом музыки, драмы, танца и акробатики. Она имеет глубокие корни в китайской культуре и философии, отражает ее ценности, взгляды и мировоззрение [3, с. 57]. Культурный контекст оказывает влияние не только на вокальный стиль и исполнительскую манеру, но и на сценический образ, костюмы, грим и даже на драматургию. Вокальный стиль в пекинской опере характеризуется символичностью, стилизацией и строгостью. Вокалист должен не только обладать техническим мастерством, но и в совершенстве владеть языком жестов, мимики и телодвижений. Исполнительская манера отличается экспрессивностью, театральностью и гиперболизацией. Вокалист использует особые приемы, такие как фальцет, глиссандо и вибрато, для создания определенного эффекта и подчеркивает драматизм ситуации. Важной чертой китайской вокальной традиции является тесная связь с текстом. Вокалист должен не только чисто и четко произносить слова, но и передавать их смысл и эмоциональную окраску. Артикуляция в китайской опере играет огромную роль, позволяя слушателю понимать даже самые сложные поэтические тексты [9, с. 3]. Жесты, мимика и костюмы персонажей в пекинской опере также не случайны. Они несут определенную символическую нагрузку и помогают зрителю понять характер персонажа и его роль в сюжете. Цвета костюмов, рисунок грима, форма головного убора – все это имеет свое значение и отражает культурные традиции и верования китайского народа. Сюжеты пекинской оперы часто берутся из китайской истории и мифологии. Они повествуют о подвигах героев, о борьбе добра со злом, о любви и предательстве. Моральные ценности, та-

кие как верность, преданность и справедливость, являются центральными темами пекинской оперы. Таким образом, вокальный стиль и исполнительская манера в пекинской опере неразрывно связаны с культурным контекстом и отражают ценности, верования и эстетические идеалы китайского общества.

Сравнивая итальянскую и китайскую вокальные традиции, можно увидеть, как культурный контекст формирует различные вокальные стили и исполнительские манеры. В итальянской традиции акцент делается на красоте, выразительности и техническом совершенстве, а в китайской – на символичности, стилизации и экспрессивности [10, с. 56]. Итальянские вокалисты стремятся к созданию звука, который был бы полным и объемным, а китайские – к звуку, который был бы пронзительным и четким. Исполнительская манера в итальянской традиции отличается элегантностью и сдержанностью, а в китайской – театрально-гиперболизацией. Обе традиции демонстрируют, как культурные ценности, исторические события и социальные нормы влияют на формирование вокального искусства.

В заключение, можно сказать, что вокальное искусство является отражением культуры, в которой оно развивается. Вокальный стиль и исполнительская манера неразрывно связаны с культурным контекстом, отражают ценности, верования и эстетические идеалы общества. Изучение влияния культурного контекста на формирование вокального искусства позволяет лучше понять его сущность и значение в жизни человека.

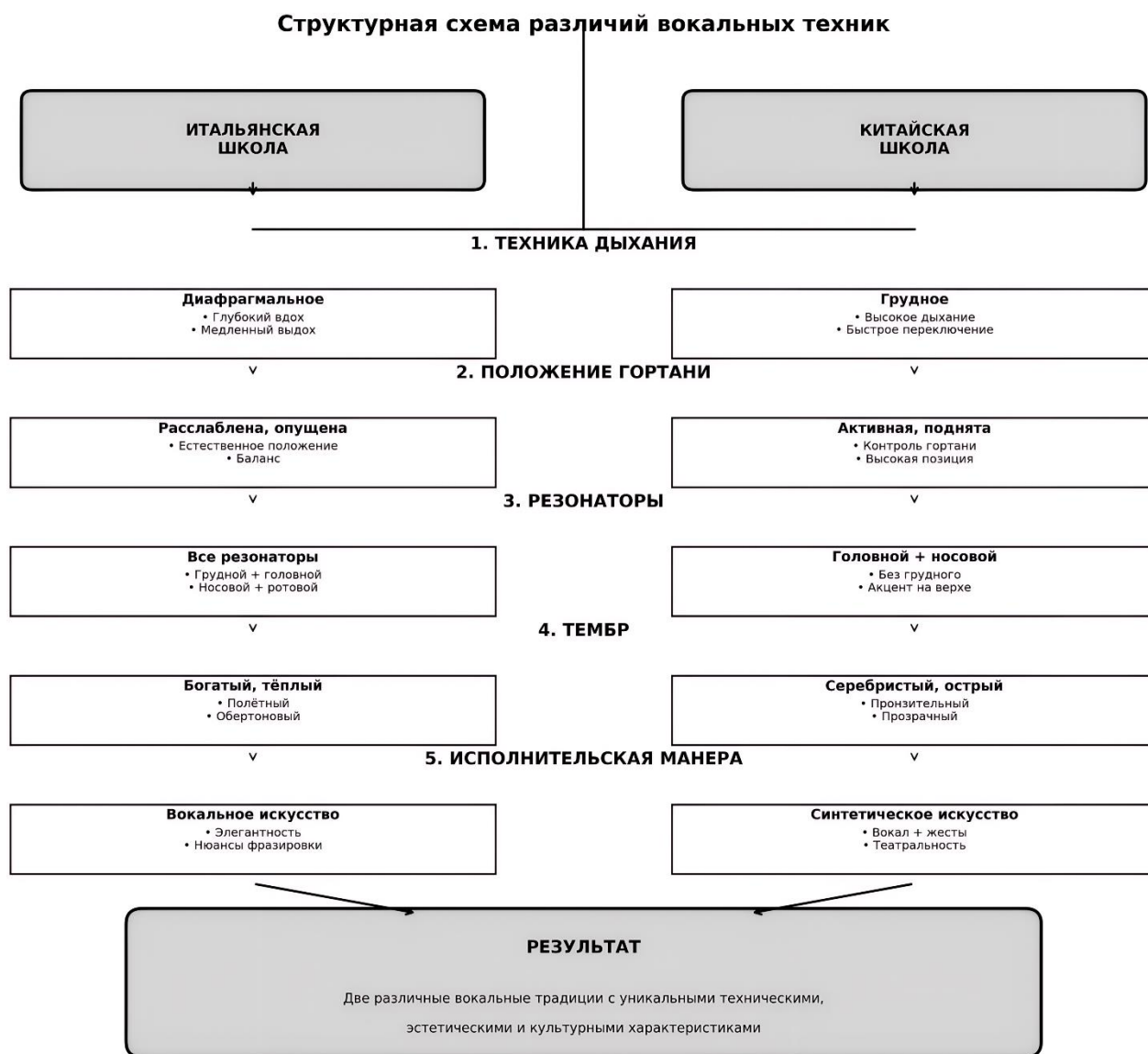


Рис. 3. Структурная схема технических различий вокальных школ.
Fig. 3. Structural diagram of technical differences between vocal schools.

Выводы

Проведенное исследование, посвященное сравнительному анализу итальянской и китайской вокальных школ, позволило выявить ключевые отличия, обусловленные историческим развитием, культурным контекстом и эстетическими идеалами каждой из традиций.

Данное исследование позволило не только систематизировать знания об итальянской и китайской вокальных школах, но и выявить их уникальные особенности, обусловленные спецификой дыхания, резонаторного использования и культурного контекста. Полученные результаты могут быть использованы в педагогической практике для расширения методического арсенала вокальных педагогов и для более глубокого понимания принципов вокального мастерства в различных культурах. В дальнейшем перспективно продолжить изучение вопросов взаимовлияния вокальных традиций различных стран и регионов, а также исследовать возможности интеграции различных вокальных техник для обогащения исполнительской палитры современных вокалистов. Настоящая работа представляет собой вклад в сравнительное изучение вокального искусства и способствует расширению межкультурного диалога в области музыки.

Список источников

1. Гольденвейзер А.Б., Фейнберг С.Е. О начальном этапе обучения игре на фортепиано // Музыкальное образование в современном мире. Диалог времен: сборник статей по материалам VI Международной научно-практической конференции (4-6 декабря 2013 года) / Ред.-сост. М.В. Воротной; научн. ред. Р.Г. Шитикова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. № 1. С. 27 – 33.
2. Антонова Л.В. Методы обучения сольному пению студентов-музыкантов на основе педагогических традиций итальянской и русской вокальных школ // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2012. С. 250 – 254.
3. Будаева Т.Б. Исследование характеристик вокального звука китайского традиционного театра с помощью компьютерного анализа // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. 2018. № 1 (47). С. 52 – 58.
4. Ду Хуэйцю. Современная концепция вокального образования в КНР в свете российских и китайских научно-методических достижений: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2021. 169 с.
5. Ли Цзыи, Назарова Е.О. Концептуальные черты фортепианного мышления Белы Бартока на примере «демонического» скерцо Allegro Barbaro // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 59. С. 97 – 102.
6. Люй Цзяин. Техника пения в вокальных традициях китайской музыкальной культуры // Манускрипт, 2019. С. 278 – 281.
7. Мартынова-Хоффман А. Итальянская опера первой половины XIX века – взаимосвязь вокальной теории и композиторской практики // Музыка и время. 2006. № 12. С. 46 – 48.
8. Сладкопеев Р.В. Бренд «Бельканто» в итальянской вокальной школе // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств, 2013. С. 245 – 248.
9. У Хао. Развитие творческой личности бакалавра-вокалиста в университетах КНР: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Санкт-Петербург, 2022. 22 с.
10. Цянь Сюй. Отличие китайского национального пения от русской и итальянской вокальной школы // Современное педагогическое образование, 2018. С. 55 – 57.

References

1. Goldenweiser A.B., Feinberg S.E. On the Initial Stage of Piano Learning. Music Education in the Modern World. Dialogue of Times: Collection of Articles Based on the Materials of the VI International Scientific and Practical Conference (December 4-6, 2013). Ed. and compiled by M.V. Vorotnaya; Scientific Ed. by R.G. Shitikova. St. Petersburg: Publishing House of the A.I. Herzen State Pedagogical Univ., 2014. No. 1. P. 27 – 33.
2. Antonova L.V. Methods of Teaching Solo Singing to Music Students Based on the Pedagogical Traditions of the Italian and Russian Vocal Schools. Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 2012. P. 250 – 254.
3. Budaeva T.B. A Study of the Characteristics of the Vocal Sound of Traditional Chinese Theater Using Computer Analysis. Actual Problems of Higher Music Education. 2018. No. 1 (47). P. 52 – 58.
4. Du Huiqiu. The Modern Concept of Vocal Education in the PRC in Light of Russian and Chinese Scientific and Methodological Achievements: Diss. ... Cand. Ped. Sciences. St. Petersburg, 2021. 169 p.

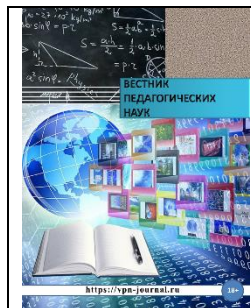
5. Li Ziyi, Nazarova E.O. Conceptual Features of Béla Bartók's Piano Thinking on the Example of the "Demon-ic" Scherzo Allegro Barbaro. Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts. 2022. No. 59. P. 97 – 102.
6. Lü Jiaying. Singing Technique in the Vocal Traditions of Chinese Musical Culture. Manuscript, 2019. P. 278 – 281.
7. Martynova-Hoffman A. Italian Opera of the First Half of the 19th Century: The Relationship between Vocal Theory and Composer's Practice. Music and Time. 2006. No. 12. P. 46 – 48.
8. Melodkopevets R.V. The "Bel Canto" Brand in the Italian Vocal School. Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts, 2013. P. 245 – 248.
9. Wu Hao. Development of the Creative Personality of Bachelor Vocalists in Universities of the PRC: Abstract of Cand. Sci. (Art Criticism). St. Petersburg, 2022. 22 p.
10. Qian Xu. The difference between Chinese national singing and Russian and Italian vocal schools. Modern pedagogical education, 2018. P. 55 – 57.

Информация об авторах

Чжоу Сюаньчи, «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», 8404303399@qq.com

Кобозева И.С., доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» Санкт-Петербург, kobozeva_i@mail.ru

© Чжоу Сюаньчи, Кобозева И.С., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 37.036:75

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-293-297

¹ Чжэн Сюэтао, ¹ Чжан Чаоцзе, ¹ Го Фэни

¹ Южный федеральный университет

Технология развития зрительной памяти на занятиях по композиции в ДХШ как средство формирования художественного мышления

Аннотация: в данной статье рассматривается технология развития зрительной памяти как целенаправленный педагогический инструмент в рамках занятий по композиции в детской художественной школе. Обосновывается тезис о том, что систематическое развитие данного вида памяти напрямую способствует формированию основ художественного мышления учащихся. Автор анализирует специфические методы и упражнения (включая работу с натурными впечатлениями, анализ произведений искусства и последующее воспроизведение по памяти), интегрируемые в учебный процесс. В результате делается вывод, что подобная практика не только обогащает изобразительные навыки детей, но и развивает их способность к образно-ассоциативному восприятию, композиционному анализу и самостоятельному творческому решению. Таким образом, целенаправленная работа над зрительной памятью выступает ключевым средством перевода учащихся на качественно новый уровень художественного осмысления действительности.

Ключевые слова: зрительная память, художественное мышление, композиция, детская художественная школа, методика преподавания, образное восприятие, творческое развитие

Для цитирования: Чжэн Сюэтао, Чжан Чаоцзе, Го Фэни. Технология развития зрительной памяти на занятиях по композиции в ДХШ как средство формирования художественного мышления // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 293 – 297. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-293-297

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Zheng Xuetao, ¹ Zhang Chaojie, ¹ Guo Fengyi

¹ Southern Federal University

Technology of visual memory development in composition classes at children's art schools as a means of forming artistic thinking

Abstract: this article examines visual memory development as a targeted pedagogical tool for composition classes at a children's art school. It substantiates the thesis that the systematic development of this type of memory directly contributes to the development of students' artistic thinking foundations. The author analyzes specific methods and exercises (including working with impressions from nature, analyzing works of art, and then reproducing them from memory) integrated into the educational process. The author concludes that such practices not only enrich children's visual skills but also develop their capacity for figurative-associative perception, compositional analysis, and independent creative thinking. Thus, targeted work on visual memory is a key means of taking students to a qualitatively new level of artistic understanding of reality.

Keywords: visual memory, artistic thinking, composition, children's art school, teaching methods, imaginative perception, creative development

For citation: Zheng Xuetao, Zhang Chaojie, Guo Fengyi. Technology of visual memory development in composition classes at children's art schools as a means of forming artistic thinking. *Bulletin of Pedagogical Sciences*. 2026. 3. P. 293 – 297. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-293-297

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

В современном художественном образовании особое значение приобретает поиск эффективных педагогических технологий, направленных не только на формирование технических навыков, но и на развитие глубинных творческих способностей учеников. Одной из центральных задач в этом процессе является становление художественного мышления – особого типа познания мира, опирающегося на образно-ассоциативные связи, композиционное видение и способность к творческой интерпретации. В контексте обучения композиции в детской художественной школе (ДХШ) эта задача становится особенно актуальной, так как именно композиция выступает основой для организации художественного высказывания.

Однако эффективное овладение композиционными принципами невозможно без развитой зрительной памяти, которая служит внутренним банком визуальных впечатлений, форм, пластических отношений и цветовых сочетаний. Именно зрительная память позволяет учащемуся не просто копировать натуру, но удерживать, анализировать и творчески преобразовывать увиденное в новые художественные образы. К сожалению, в практике преподавания ДХШ целенаправленному развитию этого когнитивного ресурса зачастую уделяется недостаточно систематического внимания, тогда как его потенциал как средства формирования мышления остаётся не полностью раскрытым.

Таким образом, возникает очевидное противоречие между высокой значимостью художественного мышления как цели обучения и недостаточной методической разработанностью технологий, способных его эффективно развивать через конкретные, интегрируемые в учебный процесс механизмы. Разрешению данного противоречия и посвящено настоящее исследование.

Целью статьи является теоретическое обоснование и описание конкретной технологии развития зрительной памяти на занятиях по композиции в ДХШ, рассматриваемой в качестве ключевого средства формирования художественного мышления учащихся.

Материалы и методы исследований

Методологической основой выступил комплексный подход, интегрирующий теоретический анализ и методологический синтез. Исследование опиралось на труды специалистов в области психологии восприятия, художественной педагогики и теории композиции. В работе применялись: сравнительно-сопоставительный анализ педагогических практик, обобщение методических приемов развития зрительной памяти для занятий по композиции в ДХШ, а также педагогическое моделирование для создания целостной технологической системы.

Результаты и обсуждения

Технология, рассматриваемая в исследовании, представляет собой не набор разрозненных упражнений, а целенаправленную систему, интегрированную в логику учебного курса по композиции. Ее реализация основана на последовательном усложнении задач, которые можно разделить на три взаимосвязанных блока: накопление визуального опыта, аналитико-мнемическая обработка и творческая реконструкция [1, 2].

Первый блок направлен на активное и осмысленное восприятие. Это не просто пассивное «смотрение», а задания на вычленение и запоминание конкретных элементов: основных масс и силуэтов в натюрморте, ритмических повторов в архитектурном пейзаже, характерных жестов в фигуре человека. Здесь активно используются методы кратковременного экспонирования натуры с последующим её сокрытием, что заставляет ученика переходить от копирования к целенаправленному запоминанию структуры [3]. Второй блок – ключевой для формирования художественного мышления. Он предполагает перевод зрительного впечатления в иные формы. После наблюдения учащиеся выполняют схематичные зарисовки-схемы, выявляющие главные композиционные оси, доминанты и динамические отношения [4]. В словесной форме они описывают увиденное, используя профессиональную лексику («контраст масс», «направление движения», «цветовой акцент») [5]. Этот этап развивает способность к анализу и абстрагированию, переводя эмоциональное впечатление в категории художественного языка. Третий блок – практическая реализация. На основе сохраненного в памяти и проанализированного образа ставится новая творческая задача. Например, воспроизведе-

сти по памяти композицию увиденного наброска, но изменив тональное решение; или, используя запомнившийся пластический мотив (например, изгиб ветки) [6], построить на его основе абстрактную декоративную композицию. Это формирует гибкость мышления и способность к комбинаторике визуальных элементов.

Внедрение описанной технологии показало её значительное влияние на несколько аспектов учебной деятельности и развития учащихся. Обсуждение результатов целесообразно представить по ключевым критериям, как в сводной таблице ниже, а затем прокомментировать основные выводы.

Таблица 1

Влияние технологии развития зрительной памяти на аспекты художественного обучения.

Table 1

The impact of visual memory development technology on aspects of artistic learning.

Критерий оценки	Характерные изменения у учащихся (результат)	Связь с формированием художественного мышления
Качество композиционных эскизов	Увеличение разнообразия и оригинальности ракурсов, отход от шаблонных схем. Эскизы становятся более продуманными структурно.	Проявляется способность к внутреннему комбинированию и трансформации визуальных образов, а не их внешнему заимствованию.
Работа с натурой	Сокращение времени на «присмотр», более уверенное и быстрое начало работы, точнее передача пропорций и характерных отношений.	Включается механизм целостного схватывания и удержания формы, что является основой для анализа и последующей интерпретации.
Восприятие произведений искусства	Анализ становится более конкретным и содержательным: учащиеся самостоятельно выделяют композиционные приёмы, которые используют художники.	Формируется «профессиональный взгляд», способность деконструировать чужое произведение и понимать логику его построения.
Самостоятельная творческая работа	Снижение страха «чистого листа», появление готовности экспериментировать с ранее накопленными в памяти формами и решениями.	Развивается комбинаторное и ассоциативное мышление, память становится активным инструментом генерации идей, а не пассивным хранилищем.

Как видно из таблицы, основной результат – это переход ученика от репродуктивного к продуктивному способу деятельности [7]. Зрительная память перестаёт быть просто хранилищем картинок и становится динамичной «лабораторией формы». Учащийся начинает мыслить не отдельными предметами, а отношениями: масс, пятен, линий, что и является ядром художественного мышления. Важным аспектом для обсуждения является также интегративность технологии. Она не противоречит классическим учебным задачам (рисунок, живопись) [8], а усиливает их, добавляя мощный когнитивный компонент. Упражнения на память естественным образом встраиваются в этапы работы над любой композиционной постановкой – от первоначального замысла до детализации [9, 10].

Полученные результаты подтверждают центральную гипотезу исследования: целенаправленное и системное развитие зрительной памяти на занятиях по композиции служит эффективным средством формирования именно художественного мышления, что выражается в развитии аналитических, комбинаторных и интерпретационных способностей ученика, выводя его на уровень осознанного творческого высказывания.

Выводы

Проведенное исследование позволило прийти к заключению, что целенаправленная педагогическая технология развития зрительной памяти представляет собой эффективное средство формирования основ художественного мышления в процессе обучения композиции в детской художественной школе. Полученные данные подтверждают, что систематическая работа в данном направлении способствует переходу учащихся от поверхностного воспроизведения природы к осознанному оперированию визуальными образами и композиционными закономерностями. В результате у обучающихся развивается способность к целостному схватыванию и анализу формы, смысловому структурированию пространства листа, а также к творческой трансформации впечатлений в самостоятельные художественные высказывания.

Внедрение специальных мнемических упражнений в курс композиции качественно меняет характер учебной деятельности, интегрируя когнитивный компонент в практическую творческую работу. Зритель-

ная память перестает выполнять пассивную роль хранилища впечатлений, становясь активным инструментом мышления, который позволяет ученику внутренне оперировать пластическими идеями до их практического воплощения [11]. Это создает прочную основу для развития профессионального видения, образной ассоциативности и композиционной культуры – ключевых составляющих художественного интеллекта.

Следовательно, реализация рассмотренной технологии в образовательном процессе ДХШ выступает значимым фактором обогащения методического арсенала педагога и целостного художественного развития учащихся. Перспективой дальнейшей работы видится разработка конкретных методических рекомендаций и дидактических материалов для поэтапного внедрения данной технологии в программы обучения различным художественным дисциплинам.

Список источников

1. Ангелова С., Симов М., Тончев Ц. Влияние на употребата на системи за отливане на работни модели върху качеството на зъбопротезните конструкции // Научни трудове на Съюза на учение- Пловдив. Серия Г: Медицина, фармация и дентална медицина. 2016. Т. 19. С. 81 – 84.
2. Гилемшина А.Г. Дифференцированный подход при обучении иностранных учащихся русскому языку (на примере группы студентов из арабских стран) // Образование и саморазвитие. 2018. Т. 13. № 4. С. 53 – 61.
3. Грамминья А. Метанарративные среды для детей: воображение и образ в образовании. Милан: Уникопли, 2023. URL: <https://www.unirc.it/insegnamento.php?aaOffId=2023&cdsCod=L19GEN&pdsCod=2&anaAfCod=1001441&lng=en> (дата обращения: 07.01.2026).
4. Даллари М., Спераджи М. Рисовать, чтобы расти: Рисование от 0 до 6 лет. Открытие, игра, идентичность. Болонья: Арте Бамбини, 2022. URL: <https://www.unirc.it/insegnamento.php?aaOffId=2023&cdsCod=L19GEN&pdsCod=2&anaAfCod=1001441&lng=en> (дата обращения: 07.01.2026).
5. Карапетов Г.И., Иохвидов В.В., Федотова Т.Д. Развитие специальной выносливости у бегунов на длинные дистанции на занятиях по легкой атлетике // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2019. № 4 (15). С. 434 – 439.
6. Москалева Л.А., Галиулина И.Р., Богородский В.А. Подходы к обучению говорению на занятиях по русскому языку как иностранному на продвинутом этапе обучения // Филология и культура. 2019. № 1 (55). С. 226 – 231.
7. Рыгзынова М.В. Дифференцированный подход в обучении математики на примере аудиторного практического занятия студентов // Школа Науки. 2018. № 3 (3). С. 55 – 57.
8. Севрюкова Н.В., Жирнова А.С. Педагогическое сопровождение учащихся пенсионного возраста с разным типом самооценки на занятиях по масляной живописи // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1. № 5 (101). С. 170 – 186.
9. Таламини Ф. Влияние типа материала, контура и музыкальной экспертизы на слуховую и зрительную кратковременную память // Психологические исследования. 2022. Т. 86. № 2. С. 421 – 442.
10. Чанг Леонг Ю., Бхаттачария К. Исследование влияния визуализации музыки на вовлеченность и память // Труды симпозиума студенческих исследований Чикагского университета. 2024. URL: <https://ugradresearchsymposium2024.omeka.net/items/show/207> (дата обращения: 07.01.2026).
11. Шевелева И.Н. Мультисенсорный подход в художественно-музыкальном образовании детей дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. 2023. № 5. С. 34 – 41.

References

1. Angelova S., Simov M., Tonchev C. Impact of the development of the quality of medical devices on the construction of structures. Nauchni trudove na S'yuza na uchite- Plovdiv. Series G: Medicine, pharmacy and dental medicine. 2016. Vol. 19. P. 81 – 84.
2. Gilemshina A.G. Differentiated approach to teaching foreign students the Russian language (using the example of a group of students from Arab countries). Education and self-development. 2018. Vol. 13. No. 4. P. 53 – 61.
3. Gramminya A. Metanarrative environments for children: imagination and image in education. Milan: Unicopli, 2023. Available at: <https://www.unirc.it/insegnamento.php?aaOffId=2023&cdsCod=L19GEN&pdsCod=2&anaAfCod=1001441&lng=en> (accessed: 07.01.2026).

4. Dallari M., Speraggi M. Drawing to Grow: Drawing from 0 to 6 Years. Discovery, Play, Identity. Bologna: Arte Bambini, 2022. Available at: <https://www.unirc.it/insegnamento.php?aaOffId=2023&cdsCod=L19GEN&pdsCod=2&anaAfCod=1001441&lng=en> (accessed: 07.01.2026).
5. Karapetyan G.I., Iokhvidov V.V., Fedotova T.D. Development of special endurance in long-distance runners during track and field classes. Human health, theory and methodology of physical education and sports. 2019. No. 4 (15). P. 434 – 439.
6. Moskaleva L.A., Galiulina I.R., Bogorodsky V.A. Approaches to teaching speaking in Russian as a foreign language classes at the advanced stage of learning. Philology and Culture. 2019. No. 1 (55). P. 226 – 231.
7. Rygzynova M.V. Differentiated approach to teaching mathematics using the example of students' in-class practical classes. School of Science. 2018. No. 3 (3). P. 55 – 57.
8. Sevryukova N.V., Zhirnova A.S. Pedagogical support of retirement-age students with different types of self-esteem in oil painting classes. Domestic and Foreign Pedagogics. 2024. Vol. 1. No. 5 (101). P. 170 – 186.
9. Talamini F. The influence of the type of material, contour and musical expertise on auditory and visual short-term memory. Psychological Research. 2022. Vol. 86. No. 2. P. 421 – 442.
10. Chang Leong Y., Bhattacharya K. A study of the influence of music visualization on involvement and memory. Proceedings of the Symposium of Undergraduate Research, University of Chicago. 2024. URL: <https://ugradresearchsymposium2024.omeka.net/items/show/207> (accessed: 07.01.2026).
11. Sheveleva I.N. Multisensory approach in artistic and musical education of preschool children. Modern pre-school education. 2023. No. 5. P. 34 – 41.

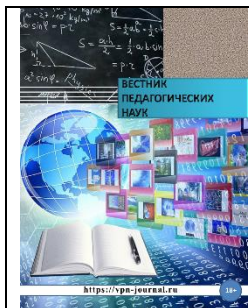
Информация об авторах

Чжэн Сюэтао, Южный федеральный университет, zxt484433@gmail.com

Чжан Чаоцзе, Южный федеральный университет, chaochz@sfedu.ru

Го Фэни, Южный федеральный университет, 411082225@qq.com

© Чжэн Сюэтао, Чжан Чаоцзе, Го Фэни, 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 781.2

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-298-305

¹ Юй Хунлянь

¹ Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Дидактические принципы формирования репертуара по классу гитара в системе профессионального музыкального образования Китая

Аннотация: статья посвящена дидактическим принципам формирования репертуара по классу гитары в системе профессионального музыкального образования Китая. Репертуар рассматривается как центральный дидактический механизм, который фактически задает содержание подготовки гитариста: через него обеспечиваются траектория технического и художественно-стилевого развития, формирование сценической компетентности, а также включение ансамбля и концертирования как обязательных компонентов профессиональной квалификации. Актуальность исследования обусловлена быстрым институциональным ростом академической гитарной школы Китая и выявляемым в китайской научной литературе противоречием между ориентацией обучения преимущественно на сольное исполнительство и требованиями современной музыкальной практики, где значимы камерные форматы, проектная деятельность, репертуарная гибкость и взаимодействие с коллективами. На основе анализа нормативных установок эстетического воспитания и качества образования, китайских методических и исследовательских публикаций, а также сопоставления с формализованными репертуарными требованиями зарубежных консерваторских программ выделены принципы целевой согласованности, структурной полноты, опережающего включения ансамбля и концертного жанра, академически обоснованной «китаизации» и творческой открытости (аранжировка, переработка, композиция). Обосновано, что реализация данных принципов повышает воспроизводимость учебных программ и обеспечивает баланс между академическим стандартом и национально-культурной репрезентацией.

Ключевые слова: классическая гитара, профессиональное музыкальное образование Китая, репертуарная политика, дидактические принципы, «китаизация» репертуара, гитарный ансамбль, концертничество, учебные программы, исполнительские компетенции

Для цитирования: Юй Хунлянь. Дидактические принципы формирования репертуара по классу гитара в системе профессионального музыкального образования Китая // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 298 – 305. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-298-305

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Yu Hongliang

¹ The Herzen State Pedagogical University of Russia

Didactic principles of forming a guitar repertoire in the Chinese system of professional music education

Abstract: the article focuses on the didactic principles of forming a guitar repertoire within the system of professional music education in China. The repertoire is viewed as the central didactic mechanism that essentially determines the content of a guitarist's training; it provides the trajectory for technical and artistic-stylistic development, the formation of stage competence, and the integration of ensemble playing and concert performance as mandatory components of professional qualification. The relevance of the research is driven by the rapid institutional growth of China's academic guitar school and an identified contradiction in Chinese scholarly literature: the focus of teaching

predominantly on solo performance versus the demands of contemporary musical practice, which values chamber formats, project-based activities, repertoire flexibility, and collaboration with ensembles. Based on an analysis of regulatory frameworks for aesthetic education and quality standards, Chinese methodological and research publications, and a comparison with the formalized repertoire requirements of foreign conservatory programs, the article identifies the following principles: goal alignment, structural completeness, proactive integration of ensemble and concert genres, academically grounded Sinicization, and creative openness (arranging, adaptation, composition). It is argued that implementing these principles enhances the reproducibility of curricula and ensures a balance between academic standards and national-cultural representation.

Keywords: classical guitar, professional music education in China, repertoire policy, didactic principles, Sinicization of repertoire, guitar ensemble, concert performance, study programs, performance competencies

For citation: Yu Hongliang. Didactic principles of forming a guitar repertoire in the Chinese system of professional music education. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 298 – 305. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-298-305

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Включение классической гитары в контур профессионального музыкального образования Китая – относительно поздний, но уже системообразующий процесс. Его институциональная фиксация связана, в частности, с открытием первой в стране специальности по классической гитаре в 1990 г. в Средней школе при Центральной консерватории музыки (ЦКМ) (педагог – Чэнь Чжи) [5, с. 6-17]. С одной стороны, «молодость» академической традиции означает высокую динамику роста (быстро формируются кафедральные практики, расширяется концертная и конкурсная инфраструктура, возникает запрос на учебники, репертуарные хрестоматии и критерии оценки). Но именно на этапе быстрого расширения особенно остро проявляется дидактическая проблема, репертуар начинает «подменять» учебный план (что и как играют студенты становится фактическим содержанием образования), но сам подбирается не всегда на основе прозрачных принципов, согласованных с целями подготовки, культурной политикой и требованиями профессиональной сцены [10, с. 1-10].

В китайском контексте указанная проблема усиливается сочетанием трех факторов. Первый – нормативное усиление роли эстетического воспитания как общегосударственной задачи. В документе ЦК КПК и Госсовета (опубликован 15.10.2020) задаются измеримые ориентиры – «прорывной прогресс» к 2022 г. и формирование к 2035 г. современной системы школьного эстетического воспитания «с китайской спецификой»; отдельно подчеркивается необходимость совершенствовать курсы и учебники, а также развивать практику художественной деятельности [5, с. 6-17].

Второй фактор – логика «двойного первоклассного уровня» («Double First-Class»), которая в практиках вузов стимулирует пересборку учебных планов и предъявляет требования к качеству подготовки и ее измеримости, в том числе в художественных направлениях [5, с. 6-17].

Третий – параллельная повестка «Новых гуманитарных наук»: в «Декларации о строительстве Новых гуманитарных наук» (03.11.2020) фиксируются принципы ценностного лидерства, междисциплинарности и курс на «китаизацию» и модернизацию гуманитарного знания; прямо указана задача развития «курсов идеологико-политического воспитания» в структуре дисциплин [5, с. 6-17].

Репертуар должен одновременно решать профессионально-исполнительские задачи и быть носителем культурной идентичности, современных образовательных технологий и измеримых результатов обучения.

Научная новизна состоит в том, что репертуар трактуется как дидактический каркас профессиональной подготовки гитариста в китайской системе. От него зависит баланс сольного, ансамблевого и концертного опыта, соотношение «канона» и китайского авторского/аранжировочного фонда, а также то, насколько формируемые компетенции соответствуют реальным требованиям современной карьеры музыканта.

Материалы и методы исследований

Исследование выполнено как теоретико-методологический анализ с опорой на три группы материалов.

Первая группа – нормативные документы, задающие рамки целей и критериев для художественного образования в КНР:

а. «Мнение о всестороннем усилении и совершенствовании школьного эстетического воспитания в новую эпоху» (ЦК КПК/Госссовет, публикация 15.10.2020), где закреплены целевые ориентиры 2022/2035 и принципы совершенствования курсов, учебников и практики;

б. Документы повестки «Double First-Class», которые используются вузами как основание пересборки учебных планов и структуры подготовки;

в. «Декларация о строительстве Новых гуманитарных наук» (03.11.2020), важная для понимания связи «культурная субъектность – междисциплинарность – курс идеологико-воспитательной направленности дисциплин».

Вторая группа – китайские научные и методические тексты, в которых прямо обсуждаются дефициты учебных планов (отсутствие системных курсов ансамбля и концертирования), дефицит учебников и задача национализации/ «китаизации» репертуара, а также модель «пяти творческих компетенций» как целевой результат подготовки.

Третья группа – институциональные документы зарубежных школ, использованные не как «норматив для переноса», а как источник сопоставимых дидактических решений: прежде всего руководство гитарного департамента SFCM, где репертуарные категории, доли ансамбля и требование концерта закреплены как часть оценочной логики и траектории.

Методически применялись:

1. Контент-анализ (выделение повторяющихся требований/дефицитов и их перевод в дидактические условия);

2. Сравнительный анализ (сопоставление китайских постановок проблемы с международными институциональными решениями);

3. Педагогическое моделирование (формулирование принципов и проверка их на полноту: способны ли они одновременно обеспечить технический прогресс, художественно-стилевую системность, национально-культурную репрезентацию и концертно-проектную готовность).

Условием корректности выводов являлось то, что все фактические утверждения (датировки, названия документов, формулировки компетенций, примеры произведений и исполнителей) включались только при наличии прямой фиксации в источниках; там, где речь идет о методических предложениях, они маркируются как нормативно-проектные (то есть как «должно быть устроено», а не как описание уже повсеместно существующей практики).

Результаты и обсуждения

Китайская исследовательская линия, посвященная профессиональному гитарному образованию, развивалась преимущественно как описание становления сферы и поиск моделей институционального закрепления.

В корпусе работ (статьи, диссертации, методические публикации) отчетливо выделяются три устойчивых тематических узла:

1. Историко-культурная легитимация классической гитары в системе академической музыки Китая;

2. Анализ образовательных моделей и учебных планов, включая сравнение с зарубежным опытом;

3. Обсуждение дефицитов – прежде всего учебников и структурированных курсов, а также недостатка «культурной уверенности» и национального репертуара.

Показательно, что уже на уровне постановки задач в китайских источниках фиксируется необходимость ускоренного формирования системы учебных материалов, которые сочетали бы научность, современность и воспитательную направленность; одновременно подчеркивается необходимость увеличивать долю «китаизированных» произведений в учебниках.

Особое место занимает позиция исследователя Ян Юйлинь. Он связывает развитие гитарного образования с задачами «двойного первоклассного уровня» и указывает на слабое место учебных планов – разрыв между сольной ориентацией и реальными требованиями профессиональной сцены, где ансамбль и концертирование являются обязательными элементами компетентности [5, с. 6-17].

В его логике репертуар не может ограничиваться «сольной вертикалью» (этюды–пьесы–виртуозные номера), потому что природа инструмента камерна, а профессиональная проверка зрелости солиста во многом связана с опытом взаимодействия с партнерами и оркестром; следовательно, репертуар должен быть структурирован так, чтобы обеспечивать раннюю и регулярную ансамблевую/концертирующую практику и соответствующий материал [10, с. 1-10].

Ян Юйлинь предлагает рамку «пяти творческих компетенций» как ядра реформ: инновации в исполнительстве, профессиональное предпринимательство, художественная креативность, аранжировка/переработка репертуара, композиция [5, с. 6-17]. На наш взгляд, это принципиально для понимания того, почему репертуар в китайском вузе не может быть «только репродуктивным». Он должен включать материал, который провоцирует творческую работу (аранжировку, авторские версии, композиционные задания, проектные формы). При этом именно в области дидактики репертуара сохраняется методологический пробел.

В имеющихся исследованиях часто фиксируются направления развития (нужны учебники; нужно больше ансамбля; нужна «национализация»), но редко задается операциональный уровень (по каким критериям репертуар распределяется по этапам обучения, как увязываются технические задачи с художественно-стилевыми, как измеряется «репертуарная полнота» (например, наличие полифонии, классико-романтического ядра, современной музыки, китайских сочинений/аранжировок, обязательного концертного опыта)).

Пробел особенно заметен на фоне западных институциональных документов, где требования к репертуарным категориям и структуре подготовки формализованы. В гитарном департаментском руководстве Консерватории Сан-Франциско, например, имеются категории вступительного репертуара (до 1750 г.; классика/романтизм; XX в.), ограничения на повтор репертуара, нормативная доля ансамбля в зачетных прослушиваниях, а для выпускных уровней – требование исполнить «крупный концерт» (major concerto) как часть траектории.

В китайской литературе верно диагностируются проблемные зоны, но они нуждаются в дидактическом «переводе» диагнозов в принципы формирования репертуара, которые могут быть применены при проектировании учебных планов, экзаменационных требований и учебников.

Отдельный пласт литературы связан с репертуаром концертного жанра и его статусом для профессиональной легитимации инструмента. Концертирование на классической гитаре – ключевая форма наряду с соло и ансамблем; приводятся мировые «опорные» произведения (например, «Аранхуэсский концерт» Х. Родриго как сочинение, радикально повысившее публичную узнаваемость жанра), а также китайские примеры – в частности, концерты «Я в Риме» и «Испанские впечатления» Ши Фу, впервые исполненные Ван Юминем, и гитарная концертная версия «Лян Чжу» («Влюбленные-бабочки»), впервые исполненная Е Дэнмином [4, с. 35-49]. «Концертный» слой должен присутствовать в программе не эпизодически, а как целенаправленный элемент формирования профессиональной субъектности исполнителя [10, с. 1-10].

Главный результат анализа состоит в том, что дидактические принципы формирования репертуара для профессионального гитарного образования Китая целесообразно выводить не из «перечня рекомендуемых пьес», а из четырех взаимосвязанных требований:

1. Репертуар должен обеспечивать траекторию технического и художественного усложнения;
2. Репертуар должен быть структурным механизмом включения ансамбля и концертирования как обязательных компетенций;
3. Репертуар должен выполнять функцию культурной репрезентации и «китаизации» без ущерба для академических стандартов;
4. Репертуар должен быть «творчески открытым», то есть создавать условия для аранжировки, переработки и композиции как части целевого результата («пять творческих компетенций») [10, с. 1-10].

Дидактический принцип целевой согласованности (репертуар как инструмент достижения измеримых результатов). Развитие творческих способностей – центральная задача подготовки, а «пять творческих компетенций» задают структуру результата. Следовательно, репертуарная политика должна быть описана в терминах «что формируется» и «чем это проверяется». Требуется, чтобы каждая репертуарная единица (пьеса, цикл, концерт, ансамблевый номер) имела дидактическую «роль» в программе: развитие конкретных техник звукоизвлечения и артикуляции; освоение полифонического слуха и голосоведения; формирование стилиевой грамотности; тренировка сценической устойчивости; опыт партнерского взаимодействия; навыки работы с фактурой (включая аранжировку) [12, с. 1, 8-9].

Логика согласуется и с государственными установками на результативность эстетического воспитания и на совершенствование учебников и курсов: документ 2020 г. прямо связывает качество эстетического воспитания с полнотой курсов, учебников и практики, а также вводит целевые ориентиры по развитию системы к 2035 г [5, с. 6-17].

Дидактический принцип структурной полноты (обязательная представленность ключевых репертуарных слоев). Сопоставление китайской диагностики дефицитов с международной формализацией требова-

ний показывает, что «случайный» репертуар почти неизбежно ведет к перекосам: либо в сторону виртуозно-этюдной техники без крупных форм и ансамбля, либо в сторону «концертных хитов» без системного освоения стилей.

В зарубежном институциональном документе (SFCM) репертуарные категории описаны как минимально необходимая полнота: ранняя музыка/транскрипция до 1750 г., классика/романтизм (включая «репертуар Сеговии»), XX век; отдельно регулируется доля ансамбля и вводится требование исполнить «крупный концерт» [10, с. 1-10]. В китайской ситуации аналогичная «полнота» должна быть сформулирована не как копирование периодизации, а как дидактический минимум: полифонический слой; классико-романтический слой как школа формы и кантилены; современная музыка как школа ритма, тембра и расширенных техник; китайский авторский/аранжировочный слой как школа культурной репрезентации; ансамбль (внутригитарный и смешанный камерный); концертное исполнение с оркестром/ансамблем как пик профессиональной готовности.

Принципиально важно, что китайские источники прямо фиксируют структурный недостаток учебных планов – отсутствие системных курсов ансамбля, камерного ансамбля и концертного исполнения – и связывают его с падением качества подготовки и ограничением конкурентоспособности [5, с. 6-17]. Поэтому «полнота» – не эстетическая прихоть, а способ устранить выявленный институциональный разрыв.

Дидактический принцип опережающего включения ансамбля и концертного исполнения (репертуар как сценарий профессиональной социализации). В китайских текстах ансамбль и концертное исполнение описываются как равноправные формы исполнения наряду с соло; подчеркивается, что именно концертный жанр исторически укреплял статус инструмента и расширял его публичную роль [4, с. 35-49].

Ансамблевые и концертные произведения должны появляться не «после того как студент станет солистом», а как инструмент становления солиста. Методически это решается через нарастающую ступенчатость: сначала – дуэты и квартеты (внутригитарные, где легче контролировать баланс и артикуляцию), затем – смешанные составы (гитара + мелодический инструмент/фортепиано), затем – опыт взаимодействия с коллективом (струнный ансамбль/оркестр народных инструментов/симфонический оркестр по возможности).

Китайские предложения по корректировке учебного плана содержат такие форматы (камерные ансамбли с разными инструментами; «гитара с фортепианным сопровождением»; сотрудничество с оркестром и струнным квартетом) и настаивают на формировании системы курсов ансамбля и концертного исполнения с китайской спецификой [5, с. 6-17]. Репертуар должен подбираться не только «по сложности», но и по типу взаимодействия. Студент должен проходить последовательные модели партнерства (равноправный диалог в дуэте; иерархия солист-аккомпаниатор; солист-оркестр). Каждая модель требует специфического репертуара и критериев оценивания (интонационная и ритмическая синхронизация, баланс, дыхание фразы, понимание дирижерских/ансамблевых сигналов).

Дидактический принцип «китаизации» без снижения академического стандарта (национальный репертуар как часть профессионального канона). В китайской исследовательской рамке национализация и «китаизация» формулируются как приоритет. Предлагается повышать долю «китаизированных» произведений в учебниках и поддерживать аранжировку и сочинение для классической гитары как институциональную задачу [5, с. 6-17].

Однако с дидактической точки зрения критичны два условия:

Во-первых, национальный репертуар должен быть встроен в систему технических и художественных задач, а не «подставляться» как тематическая иллюстрация (например, к празднику).

Во-вторых, «китаизация» не равна фольклоризации. Речь идет о формировании профессионального авторского языка для инструмента, включая концертные жанры, камерные составы, современные техники. Примеры китайских концертных сочинений и их публичной легитимации (Ши Фу – концерты, исполненные Ван Юминем; концертная версия «Лян Чжу», исполненная Е Дэньминем) показывают, что китайский репертуар способен занимать «высшие» уровни сложности и статуса [4, с. 35-49].

Следовательно, дидактический принцип формулируется так – китайский слой репертуара должен присутствовать на всех этапах – от учебно-тренировочного до выпускного концертного – и при этом быть качественно отобранным по академическим параметрам (фактура, идиоматичность, художественная убедительность, профессиональная исполнимость).

Дидактический принцип учебников и репертуарных корпусов (репертуар как стандартизируемый ресурс).

Состояние учебников находится на начальной стадии, необходимо создать механизм стимулирования подготовки качественных пособий, включая номенклатуру учебников по истории гитарного искусства и гитарному ансамблю, а также усиление национализации учебных материалов.

Факт наличия авторских инициатив (например, учебник Ян Ю. 2009 г., позиционируемый как пособие для экзаменации/уровневых аттестаций) показывает, что поле движется в сторону стандартизации репертуарных «ступеней» [5, с. 6-17].

Ключевой риск здесь – подмена принципов «лестницей пьес». Если уровни фиксируются только названием произведений, система становится негибкой и не переносимой между вузами. Поэтому принцип должен быть двуслойным:

1. Описательные критерии уровня (какие техники, формы, стили и типы взаимодействия освоены);
2. Репертуарные примеры как «банк», а не закрытый список.

Подход согласуется с логикой качества и мониторинга, закрепленной в «Новых гуманитарных науках» через установку на student-centered и outcome-based развитие качества образования. Дидактический принцип творческой открытости (аранжировка и композиция как часть репертуарной дидактики) [12, с. 1, 8-9]. «Пять творческих компетенций» содержательно требуют включения в обучение процедур работы с репертуаром, а не только его исполнения: аранжировка/переработка, композиция, инновации в исполнительстве.

В международной институциональной практике это поддерживается наличием специализированных циклов (например, в SFCM отдельно фиксируется учебный цикл Transcription/Arrangement и даже курс Composing for Guitar). Иными словами, репертуар также должен включать задания, где студент создает «вторичный текст» (аранжировка китайской мелодии для сольной гитары, переложение камерного произведения, редакторская работа с аппликатурой и динамикой), а также «первичный текст» (миниатюра, вариации, этюд на заданную технику).

Дидактический принцип сценической и карьерной применимости (репертуар как подготовка к реальной профессиональной среде). Качество подготовки непременно связано с практикой. Для студентов необходимо создавать профессиональные возможности сценической практики и развивать ансамблевые составы, которые ускоряют рост навыков.

Репертуар должен отвечать трем критериям применимости (должен быть):

1. Программируемым (из него можно составлять содержательные концерты и зачеты, а не только «учебные фрагменты»);
2. Коммуникативным (включать камерные/концертные модели);
3. Репрезентативным для китайской культурной сцены (в т.ч. произведения/аранжировки, которые несут узнаваемые культурные коды и могут быть востребованы в образовательных и публичных проектах эстетического воспитания) [8, с. 1-14].

В совокупности перечисленные принципы позволяют сформулировать критерии качественного репертуарного проектирования для гитарного класса в профессиональном образовании Китая (как минимум на уровне бакалавриата): репертуар распределяется по уровням не только по «сложности», но и по функциям (техника–форма–стиль–творчество–взаимодействие–сцена); каждый уровень имеет обязательные «слои» (полифония, классика/романтизм, современность, китайский слой, ансамбль, концертный опыт); а оценивание строится так, чтобы исключить имитацию (например, чтобы ансамбль не был формальным «приложением») и чтобы концертный жанр не заменялся сокращенными переложениями без освоения партитурного мышления).

В отличие от подхода «составим список пьес», такая система воспроизводима между вузами, совместима с установками на качество и результативность и отвечает китайской задаче укрепления культурной субъектности гитарного искусства.

Ключевой дефицит профессионального гитарного образования Китая обсуждается на уровне дидактической архитектуры – прежде всего учебных планов, учебников и репертуарной политики. Китайские исследователи пишут о нерациональности структуры, в т.ч. провалах в ансамбле и концертном творчестве, и связывают это с падением качества подготовки; выдвигается требование ускоренного создания учебников и усиления национализации/«китаизации» репертуара.

На уровне целей предлагается рамка «пяти творческих компетенций», переводящая подготовку гитариста в модель, где исполнительство, творчество и профессиональная самореализация образуют единый результат.

Сформулированные дидактические принципы (целевая согласованность; структурная полнота; опережающее включение ансамбля и концертного творчества; «китаизация» без снижения академического стандарта;

учебниковая и ресурсная стандартизация; творческая открытость; сценическая применимость) позволяют связать китайские нормативные установки эстетического воспитания и качества образования с конкретным механизмом – репертуаром как «учебным содержанием в действии».

Выводы

Настоящее исследование позволяет сделать следующие выводы. Формирование репертуара по классу гитары в китайской системе профессионального музыкального образования должно быть переосмыслено как стратегический дидактический инструмент, напрямую определяющий качество и направленность подготовки музыкантов. Репертуарная политика призвана преодолеть ключевое противоречие между традиционной сольной ориентацией обучения и комплексными требованиями современной музыкальной практики, где обязательными являются ансамблевые, концертные и проектные компетенции. Для этого необходима сознательная реализация системы взаимосвязанных принципов: целевой согласованности со структурой «пяти творческих компетенций», структурной полноты, гарантирующей освоение всех ключевых репертуарных пластов и форматов деятельности, а также опережающего включения ансамбля и концертирования как механизмов профессиональной социализации.

Крайне важно, что данные принципы должны работать в неразрывной связке. Стремление к «китаизации» репертуара и его творческой открытости для аранжировки и композиции должно реализовываться без снижения академического стандарта, а через интеграцию национального материала в единую систему художественно-технических задач. Только такой системный подход, при котором репертуар выступает не как случайный набор произведений, а как спроектированный образовательный сценарий, позволит обеспечить баланс между мировыми академическими нормами, национально-культурной репрезентацией и формированием гибких профессиональных навыков, востребованных на современной сцене.

Список источников

1. Ду Цицун. Методы отработки базовых технических навыков гитариста // Музыкальные инструменты. 2021. № 4. С. 10 – 23.
2. Лэй Юй. Можно ли заниматься, когда гитары нет рядом? // Музыкальные инструменты. 2021. № 7. С. 19 – 28.
3. Лю Сяньцзи. Тренировка гаммовой техники на классической гитаре // Любитель музыки. 2021. № 10. С. 60 – 64.
4. Чжан Ди. Распространение гитарной культуры и поиск новых талантов // Музыкальные инструменты. 2022. № 7. С. 35 – 49.
5. Чжао Юйчэнь. О перспективах развития гитарного образования в Китае – на примере Гитарной академии Чэнь Яньхуна // Музыкальные инструменты. 2021. № 1. С. 6 – 17.
6. Янь Чуаньхао. Исследование применения специальных строев в акустической гитарной музыке // Голос Желтой реки. 2021. № 17. С. 16 – 32.
7. Glise A.L. Classical Guitar Pedagogy. Pacific (MO): Mel Bay Publications, 2014. 296 p.
8. Gomes R. The Role of Repertoire Selection and Teacher Collaboration in Culturally Responsive Music Education, 2025. 14 p.
9. Gruber L. Orchestra Teachers' Repertoire Selection Practices, 2021. 66 p.
10. Jordhus-Lier A. Meaningful approaches to content selection and ways of working with content in schools of music and arts: A qualitative study // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. P. 11 – 19.
11. Nielsen S.G. Findings from Norwegian schools of music and arts // The science. 2023. Vol. 45 (1). P. 94 – 111.
12. Urniežius R. Arrangement competences of music teachers: readiness to expand instrumental repertoire, 2020. 10 p.

References

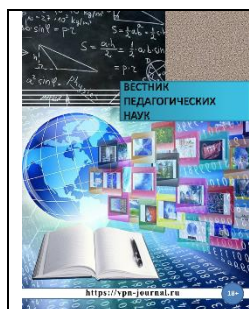
1. Du Qicong. Methods for Practicing Basic Technical Skills of a Guitarist. Musical Instruments. 2021. No. 4. P. 10 – 23.
2. Lei Yu. Is It Possible to Practice When a Guitar Is Not Nearby? Musical Instruments. 2021. No. 7. P. 19 – 28.
3. Liu Xianji. Practicing Scale Technique on Classical Guitar. Music Lover. 2021. No. 10. P. 60 – 64.
4. Zhang Di. Disseminating Guitar Culture and Finding New Talents. Musical Instruments. 2022. No. 7. P. 35 – 49.

5. Zhao Yuchen. On the Prospects for the Development of Guitar Education in China – Using the Chen Yanhong Guitar Academy as an Example. *Musical Instruments*. 2021. No. 1. P. 6 – 17.
6. Yan Chuanhao. A Study of the Application of Special Tunings in Acoustic Guitar Music. *Voice of the Yellow River*. 2021. No. 17. P. 16 – 32.
7. Glise A.L. *Classical Guitar Pedagogy*. Pacific (MO): Mel Bay Publications, 2014. 296 p.
8. Gomes R. The Role of Repertoire Selection and Teacher Collaboration in Culturally Responsive Music Education, 2025. 14 p.
9. Gruber L. *Orchestra Teachers' Repertoire Selection Practices*, 2021. 66 p.
10. Jordhus-Lier A. Meaningful approaches to content selection and ways of working with content in schools of music and arts: A qualitative study. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. P. 11 – 19.
11. Nielsen S.G. Findings from Norwegian schools of music and arts. *The science*. 2023. Vol. 45 (1). P. 94 – 11.
12. Urniežius R. Arrangement competences of music teachers: readiness to expand instrumental repertoire, 2020. 10 p.

Информация об авторах

Юй Хунлян, Институт музыки, театра и хореографии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 1055540890@qq.com

© Юй Хунлян, 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 373.1

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-306-312

¹ Дудка Г.Н.

¹ Северо-Кавказский федеральный университет

Научно-методические условия организации проектно-исследовательской деятельности в психолого-педагогических классах

Аннотация: на современном этапе развития довузовского педагогического образования особую актуальность приобретает поиск и разработка новых моделей организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся психолого-педагогических классов. Автор проводит сравнительный анализ представленных в научной литературе научно-методических подходов к организации образовательного процесса в психолого-педагогических классах. Результаты анализа доказывают, что проектно-исследовательская деятельность выступает как действенный инструмент развития обучающихся, формирования их ценностного отношения к выполнению проектов, развития исследовательских компетенций и углубления знаний по различным предметным областям в процессе обучения в психолого-педагогических классах. Новизна полученных результатов заключается в выделенных автором взаимосвязанных этапах организации проектно-исследовательской деятельности в психолого-педагогических классах: ценностно-мотивационный этап; диагностический этап; этап планирования индивидуальной и коллективной проектно-исследовательской деятельности; этап реализации проектных замыслов; контрольно-оценочный этап и характеристике необходимых на каждом этапе научно-методических условий.

Ключевые слова: довузовское педагогическое образование, профильное обучение, психолого-педагогические классы, организация проектно-исследовательской деятельности, этапы организации проектно-исследовательской деятельности, научно-методические условия

Для цитирования: Дудка Г.Н. Научно-методические условия организации проектно-исследовательской деятельности в психолого-педагогических классах // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 306 – 312. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-306-312

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Dudka G.N.

¹ North Caucasus Federal University

Scientific and methodological conditions for the organization of design and research activities in psychological and pedagogical classes

Abstract: at the present stage of the development of pre-university pedagogical education, the search and development of new models for the organization of design and research activities of students of psychological and pedagogical classes is of particular relevance. The author conducts a comparative analysis of scientific and methodological approaches presented in the scientific literature to the organization of the educational process in psychological and pedagogical classes. The results of the analysis prove that design and research activities act as an effective tool for the development of students, the formation of their value attitude to the implementation of projects, the development of research competencies and the deepening of knowledge in various subject areas in the learning process in psychological and pedagogical classes. The novelty of the results obtained lies in the interrelated stages of the organization of design and research activities in psychological and pedagogical classes identi-

fied by the author: the value-motivational stage; the diagnostic stage; the stage of planning individual and collective design and research activities; the stage of implementation of project ideas; the control and evaluation stage and the characteristics of the scientific and methodological conditions necessary at each stage.

Keywords: pre-university pedagogical education, specialized training, psychological and pedagogical classes, organization of design and research activities, stages of organization of design and research activities, scientific and methodological conditions

For citation: Dudka G.N. Scientific and methodological conditions for the organization of design and research activities in psychological and pedagogical classes. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 306 – 312. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-306-312

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Современный этап динамичных социально-экономических и культурных изменений, ускорение темпов жизни детерминируют поиск и апробацию новых эффективных способов допрофессиональной подготовки обучающихся в различных типах образовательных организаций. Среди таких форм допрофессиональной подготовки особое место занимают психолого-педагогические классы, ориентированные на осознанный выбор профессий психолого-педагогического профиля, формирование у школьников ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности. Обучение в классах психолого-педагогической направленности предполагает организацию проектной и исследовательской деятельности на основе создания для этого системы специальных научно-методических условий.

Материалы и методы исследований

В процессе исследования использованы методы анализа нормативно-правовой документации федерального и регионального уровня, методы сравнительного анализа научной литературы по проблеме исследования, анализ эмпирического опыта деятельности класса психолого-педагогического профиля МКОУ «СОШ с. Прималкинского» Прохладненского муниципального района Кабардино-Балкарской Республики, включая опыт автора в качестве наставника психолого-педагогического класса.

Результаты и обсуждения

Создание классов психолого-педагогической направленности опирается на действующую нормативно-правовые документы, определяющие целевые установки и ценностные основания государственной образовательной политики в Российской Федерации [7, 8].

Проведенный анализ научной литературы позволяет заключить, что в фокусе исследовательского интереса оказываются различные аспекты деятельности психолого-педагогических классов: специфика развития психолого-педагогических классов с учетом региональных особенностей [5, 9, 13]; ресурсный потенциал психолого-педагогических классов в личностном развитии и ранней профилизации обучающихся [12]; исследование педагогической одаренности обучающихся [11] и др.

Не меньший исследовательский интерес вызывает проблема активного вовлечения обучающихся в проектно-исследовательскую деятельность [4, 10]; вопросы методического сопровождения исследовательской деятельности обучающихся и педагогов в современных условиях [1, 2, 14].

В методических рекомендациях Минпросвещения России отмечаются следующие направления профильного обучения в психолого-педагогических классах:

- «изучение отдельных учебных предметов, элективных курсов, дисциплин (модулей) в рамках одной и (или) нескольких предметных областей по выбору обучающихся по программам углубленного изучения;
- организация внеурочной деятельности обучающихся;
- организация воспитательной деятельности как сетевого взаимодействия в рамках рабочей программы воспитания;
- организация дополнительного образования по общеразвивающим или предпрофессиональным программам;
- организация и проведение проектной, учебно-исследовательской деятельности обучающихся» [8, с. 4].

Детально анализируя формы и технологии обучения в психолого-педагогических классах, ряд авторов отмечают важность использования методов проектного обучения, уделяя особое внимание трем видам проектов:

- социально направленные проекты (любые виды педагогической помощи старших школьников при подготовке и проведении игр и любых иных совместных с младшими школьниками дел);
- учебные проекты как «...технология самостоятельного изучения учебного материала (индивидуально или в группе) с обязательной общественной презентацией результатов»;
- учебно-исследовательские проекты, выполняемые в логике и методологии научного исследования» [10, с. 381].

В контексте нашего исследования заслуживает подход Руденко В.И., которая анализирует организационно-методическое сопровождение деятельности психолого-педагогических классов как «обеспечения условий», как «организацию и методическую поддержку функционирования психолого-педагогических классов со стороны всех социальных партнеров и участников образовательного процесса» [9].

Среди таких условий с точки зрения Руденко В.И. особое значение имеют следующие:

- «выбор и научное обоснование ведущей идеи сопровождения;
- поиск форм продуктивного взаимодействия субъектов сопровождения;
- создание поддерживающей среды, повышающей мотивацию к выбору педагогической деятельности;
- просветительская работа и формирование позитивного имиджа профессии учителя».

Деятельность психолого-педагогических классов Руденко В.И. рассматривает как особую «...гуманитарную технологию коммуникации профессионально-педагогического сообщества, основанную на стратегии интеграции образовательных учреждений вокруг проектной деятельности студентов и школьников» [9, с. 1323]. Автор убедительно доказывает, что именно субъектная активность школьников в проектной деятельности «...окажет влияние на развитие интереса к социальной и педагогической деятельности, обогатит опытом разновозрастного взаимодействия, будет способствовать становлению их ответственной и творческой позиции как будущих педагогов» [9, с. 1323].

Близкой позиции в оценке роли проектного обучения в педагогическом классе придерживаются и другие исследователи, которые выделяют и анализируют базовые принципы организации деятельности профильных педагогических классов:

- «...принцип многомерности и нелинейного проектирования образовательного процесса;
- принцип гуманистической ориентации;
- принцип единства коллективных и индивидуальных форм организации деятельности;
- принцип направленности на развитие социально-успешной личности» [2, с. 92].

Мы согласны с авторами в оценке особого значения методического сопровождения организации учебного процесса в профильных классах на основе интеграции ресурсов общеобразовательных организаций и вузов в процессе формирования профессиональных мотивов будущих педагогов и их осознанной ориентации на продолжение обучения в педагогических университетах.

Анализируя особенности организации проектно-исследовательской деятельности в профильном довузовском образовании, считаем необходимым рассмотреть само понятие организации как одной из базовых функций управления. Мы в своей работе опираемся на следующее понимание организации – это «создание структуры, которая позволяет эффективно достигать запланированных целей» [6, с. 49].

Из такого достаточно общего понимания организации можно вывести трактовку организации любой деятельности как особым образом структурированный подход к совместной работе субъектов деятельности, охватывающий все этапы от планирования до контроля. Исходя из этого, мы можем рассмотреть процесс организации проектно-исследовательской деятельности как совокупность взаимосвязанных этапов, имеющих свое целевое назначение, содержание, формы и методы:

- ценностно-мотивационный этап;
- диагностический этап;
- этап планирования индивидуальной и коллективной проектно-исследовательской деятельности;
- этап реализации проектных замыслов;
- контрольно-оценочный этап.

В таблице 1 представлена краткая характеристика основных этапов организации проектно-исследовательской деятельности и необходимые на каждом этапе научно-методические условия

Таблица 1

Основные этапы организации проектно-исследовательской деятельности и необходимые научно-методические условия.

Table 1

The main stages of the organization of design and research activities and the necessary scientific and methodological conditions.

Этап организации проектно-исследовательской деятельности	Цель, содержание и методы деятельности	Необходимые научно-методические условия
Ценностно-мотивационный этап:	формирование ценностного отношения обучающихся к проектно-исследовательской деятельности, развитие познавательной и социальной мотивации	Владение педагогами методами формирования системы ценностных ориентаций обучающихся на основе личностно-развивающего стиля взаимодействия
Диагностический этап	Диагностика уровня сформированности проектно-исследовательских компетенций обучающихся	Наличие научно-обоснованных методик диагностики уровня сформированности проектно-исследовательских компетенций обучающихся, система взаимодействия куратора (наставника) психолого-педагогического класса с психологом школы, психологической службой вуза в рамках сетевого партнерства
Этап планирования индивидуальной и групповой проектно-исследовательской деятельности	Выбор учащимися психолого-педагогического класса темы проектно-исследовательской деятельности, обоснование ее научной и социальной актуальности, определение этапов (эмпирического, экспериментального, обобщающего), подбор методик исследования.	Методическая и консультативная поддержка куратора (наставника) психолого-педагогического класса преподавателями вуза. Проведение обучающих семинаров по методологии и методике научного познания с учетом профиля учебных дисциплин, уровня подготовки школьников к индивидуальной и групповой проектно-исследовательской деятельности
Этап реализации проектных замыслов	Интеграция теоретического и практического обучения, обеспечивающая активную позицию обучающихся в процессе проектно-исследовательской деятельности	Методическая и консультативная поддержка обучающихся в процессе выполнения исследовательской деятельности, обобщении полученных результатов, подготовке к публичной презентации. Методическая адаптация методов исследования (наблюдение, эксперимент, опрос, анализ источников информации) для выполнения индивидуальной и групповой проектно-исследовательской деятельности
Контрольно-оценочный этап	Оценка уровня достижения личностных, предметных и метапредметных достижений обучающихся.	Владение педагогами методами оценки уровня достижения личностных, предметных и метапредметных достижений обучающихся. Подготовка обучающихся к участию в курсах различного уровня.

Источник: составлено автором

Успешная реализация данных этапов в классе психолого-педагогической направленности МКОУ «СОШ с. Прималкинского» Прохладненского муниципального района Кабардино-Балкарской Республики предполагает системную работу всего педагогического коллектива и его сетевого взаимодействия с Институтом педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова.

Целенаправленная совместная работа педагогов школы и преподавателей вуза позволили, прежде всего, разработать необходимую нормативно-правовую базу, на основании которой был разработан учебный план и программы учебных дисциплин.

Особое место в учебном плане занимает метапредметный курс «Индивидуальный проект», ориентированный на развитие у обучающихся ценностно-смыслового отношения к проектно-исследовательской деятельности как ведущего фактора профессионально-личностного развития обучающихся, формирования у них осознанной мотивации на овладение психолого-педагогическими знаниями и компетенциями.

Учебные курсы «Основы педагогики», «Основы психологии» и «Педагогическая практика» организованы для всех учащихся с целью создать условия для ознакомления с теоретико-методологическими основами педагогики и психологии школьников, формирование внутренней мотивации для дальнейшего обучения в педагогических вузах и колледжах, надпрофессиональных навыков, которые необходимы «учителю будущего», и предоставление обучающимся разных вариантов и форм вхождения в социокультурное пространство в соответствии с принципом педагогизации образовательного процесса.

При организации проектно-исследовательской деятельности мы убедились в важности такой модели наставничества как «студент-учащийся», что позволяет сформировать у школьников наиболее глубокие представления об обучении в вузе, попробовать себя в разнообразных видах совместной продуктивной деятельности, вступая во взаимодействие со студентами на основе доверия и сотрудничества.

Обобщение опыта сетевого взаимодействия МКОУ «СОШ с. Прималкинского» Прохладненского муниципального района Кабардино-Балкарской Республики с Институтом педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова в организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся психолого-педагогического класса позволяет выделить наиболее эффективные формы и методы совместной работы:

- разработка целостной системы научно-методического обеспечения проектно-исследовательской деятельности обучающихся от выбора и обоснования темы до публичного представления и защиты полученных результатов;
- диагностика индивидуальных образовательных запросов и интересов обучающихся;
- помощь обучающимся в проектировании и реализации персональных стратегий профессионально-личностного развития и самосовершенствования;
- консультационная поддержка в выборе тематики проектно-исследовательской деятельности с учетом современных тенденций развития образования и образовательных технологий, в том числе в цифровой среде;
- развитие исследовательских компетенций обучающихся с учетом типа проектной работы;
- формирование у обучающихся навыков публичной презентации результатов проектно-исследовательской деятельности, аргументированного представления авторской исследовательской позиции;
- социально-педагогическая поддержка наставников и кураторов психолого-педагогических классов в вопросах организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся;
- организация конкурсов ученических проектов, творческих работ, викторин, олимпиад, психолого-педагогических марафонов, вебинаров для педагогов, учащихся.

Выводы

1. Современный этап развития довузовского педагогического образования актуализирует поиск и разработку новых моделей организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся психолого-педагогических классов.

2. Проектно-исследовательская деятельность является мощным инструментом развития личности учащихся, формирования их исследовательских компетенций и углубления знаний по различным предметным областям в процессе обучения в психолого-педагогических классах.

3. Организация проектно-исследовательской деятельности в психолого-педагогических классах – это сложный педагогический процесс, состоящий из ряда взаимосвязанных этапов (ценностно-мотивационного; диагностического; этап планирования индивидуальной и коллективной проектно-исследовательской деятельности; этапа реализации проектных замыслов; контрольно-оценочного этапа), предполагающего тщательное планирование и создание специфических научно-методических условий. Успешная реализация проектно-исследовательской деятельности возможна при учете потребностей и возможностей обучающихся, адаптации содержания и методов, создании комфортной атмосферы и гибкой системы оценки.

4. Важную роль в организации проектно-исследовательской деятельности в психолого-педагогических классах сельских школ выполняют педагогические вузы, сетевое взаимодействие с которыми выступает действенным фактором повышения качества образования, повышения уровня профессионально-педагогического мастерства наставников (кураторов) психолого-педагогических классов на основе доверия и методической поддержки.

Список источников

1. Андреева Н.Д., Малиновская Н.В. Анализ результатов изучения востребованности научно-методической поддержки организации проектной и исследовательской деятельности школьников // Самарский научный вестник. 2022. Т. 11. № 3. С. 229 – 234.
2. Арсланова М.Н., Дорофеев А.В., Султанова Л.Ф., Сытина Н.С., Желтова О.В. Методические особенности организации работы в профильном педагогическом классе // Педагогика и просвещение. 2021. № 4. С. 89 – 100.
3. Болотова Е.Л. Научно-методическое сопровождение профильных психолого-педагогических классов: актуальность проблемы и направления ее решения в современных условиях (из опыта Московского педагогического государственного университета) // Наука и школа. 2025. № 1 (1). С. 89 – 99.
4. Дудка Г.Н. Воспитательные функции проектно-исследовательской деятельности обучающихся классов психолого-педагогической направленности Образование России и актуальные вопросы современной науки: сборник статей VII Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Гагаева П.А. Белозерцева Е.П. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2024. С. 119 – 122.
5. Игнатьева Е.Ю., Шилова О.Н., Кузина Н.Н. Психолого-педагогические классы: факты, проблемы, потенциал (Петербургский опыт) // Непрерывное образование: XXI век. 2024. № 1 (45). DOI: 10.15393/j5.art.2024.9186.
6. Бгашев М.В. Организация // Управленческий словарь. Современная управленческая наука в понятиях и терминах. Саратов: изд-во Амирит, 2017. 49 с.
7. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. Москва: Академия Минпросвещения России, 2021. 392 с.
8. Письмо Минпросвещения России от 30.03.2021 N ВБ-511/08 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с "Методическими рекомендациями для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования») https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_381430/.
9. Руденко И.В. Организационно-педагогическое сопровождение психолого-педагогических классов в образовательной системе региона (на примере городского округа Тольятти) Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. № 9. С. 1321 – 1326. <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-psihologo-pedagogicheskikh-klassov-v-obrazovatelnoy-sisteme-regiona-na-primere>.
10. Слепенкова Е.А., Аксенов С.И., Лебедева И.В. Современные психолого-педагогические классы: поиск новых форм и технологий обучения // Современное педагогическое образование. 2025. № 2. С. 380 – 382.
11. Трубникова Н.И., Гриднева Л.В. Психолого-педагогические условия проявления педагогической одаренности у учащихся старших классов // Гуманизация образования. 2025. № 1. С. 88 – 103.
12. Шамигулова О.А., Василина Д.С., Мусифуллин С.Р. Организация психолого-педагогических классов как ресурс личностного развития и ранней профилизации обучающихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2022. № 06. С. 58 – 71.
13. Шевелев А.Н. Развитие петербургской системы профильных классов психолого-педагогической направленности: перспективы и риски процесса // Человек и образование. 2023. № 4. С. 16 – 26.
14. Яковлев Р.Д. Модель процесса развития исследовательской компетентности педагога современной школы // Вестник педагогических наук. 2025. № 7. С. 145 – 150.

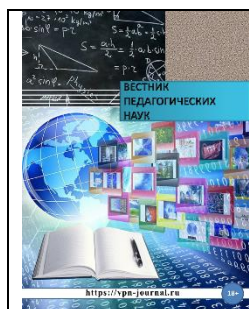
References

1. Andreeva N.D., Malinovskaya N.V. Analysis of the results of the study of the demand for scientific and methodological support for organizing project and research activities of schoolchildren. Samara Scientific Bulletin. 2022. Vol. 11. No. 3. P. 229 – 234.
2. Arslanova M.N., Dorofeev A.V., Sultanova L.F., Sytina N.S., Zheltova O.V. Methodological features of organizing work in a specialized pedagogical class. Pedagogy and education. 2021. No. 4. P. 89 – 100.
3. Bolotova E.L. Scientific and methodological support of specialized psychological and pedagogical classes: the relevance of the problem and directions for its solution in modern conditions (from the experience of Moscow State Pedagogical University). Science and School. 2025. No. 1 (1). P. 89 – 99.
4. Dudka G.N. Educational functions of project-based research activities of students in psychological and pedagogical classes. Education in Russia and current issues of modern science: collected articles from the VII All-Russian scientific and practical conference. Edited by Gagaev P.A., Belozertsev E.P. Penza: Penza State Agrarian University, 2024. P. 119 – 122.
5. Ignatyeva E.Yu., Shilova O.N., Kuzina N.N. Psychological and pedagogical classes: facts, problems, potential (St. Petersburg experience). Continuous education: XXI century. 2024. No. 1 (45). DOI: 10.15393/j5.art.2024.9186.
6. Bgashev M.V. Organization. Management dictionary. Modern Management Science in Concepts and Terms. Saratov: Amirit Publishing House, 2017. 49 p.
7. Organization of the Activities of Psychological and Pedagogical Classes: A Study Guide. Moscow: Academy of the Ministry of Education of the Russian Federation, 2021. 392 p.
8. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated March 30, 2021, No. VB-511/08 "On the Submission of Methodological Recommendations" (along with the "Methodological Recommendations for General Education Organizations on Opening "Psychological and Pedagogical Focus" Classes within Various Profiles in the Implementation of Secondary General Education Programs") https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_381430/.
9. Rudenko I.V. Organizational and pedagogical support of psychological and pedagogical classes in the regional educational system (using the Tolyatti urban district as an example) Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. 2025. Vol. 10. No. 9. P. 1321 – 1326. <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-psihologo-pedagogicheskikh-klassov-v-obrazovatelnoy-sisteme-regiona-na-priem>.
10. Slepenskova E.A., Aksenov S.I., Lebedeva I.V. Modern psychological and pedagogical classes: the search for new forms and technologies of teaching. Modern pedagogical education. 2025. No. 2. P. 380 – 382.
11. Trubnikova N.I., Gridneva L.V. Psychological and pedagogical conditions for the manifestation of pedagogical giftedness in senior school students. Humanization of education. 2025. No. 1. P. 88 – 103.
12. Shamigulova O.A., Vasilina D.S., Musifullin S.R. Organization of psychological and pedagogical classes as a resource for personal development and early profiling of students. Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2022. No. 06. P. 58 – 71.
13. Shevelev A.N. Development of the St. Petersburg system of specialized classes with psychological and pedagogical focus: prospects and risks of the process. Man and Education. 2023. No. 4. P. 16 – 26.
14. Yakovlev R.D. Model of the process of developing research competence of a modern school teacher. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2025. No. 7. P. 145 – 150.

Информация об авторах

Дудка Г.Н., кафедра педагогики, методологии и технологии образования Северо-Кавказского федерального университета, dudka881@mail.ru

© Дудка Г.Н., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (педагогические науки)

УДК 376.37

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-313-322

¹ Зинова И.М., ¹ Ахмедзянова Г.Ф., ¹ Лебедева Т.А.

¹ Бирский филиал Уфимского университета науки и технологий

Нейропсихологические особенности развития эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Аннотация: исследование нейропсихологических механизмов нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) является важной задачей для разработки эффективных коррекционных методик. Целью нашего исследования стала разработка и теоретическое обоснование модели нейропсихологической программы коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников с РАС на основе анализа специфики структурно-функционального созревания мозга при данном нарушении. В статье проанализирована роль дисфункции ключевых мозговых структур (префронтальной коры, миндалевидного тела, зеркальной нейронной системы) и их связей в генезе нарушений эмоциональной регуляции, произвольного контроля и эмпатии у детей с РАС. Представлена структурно-содержательная модель нейропсихологической коррекционной программы, направленная на преодоление выявленных дефицитов. Разработанная модель программы может быть непосредственно применена в практической работе нейропсихологов, дефектологов и других специалистов коррекционного профиля в образовательных и реабилитационных учреждениях. Ее внедрение будет способствовать формированию базовых компонентов эмоционально-волевой регуляции у детей с РАС, что является основой для их успешной учебной и социальной адаптации.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, расстройства аутистического спектра (РАС), младший школьный возраст, нейробиологические основы эмоционально-волевого развития, блоки мозга А.Р. Лурия, нейропсихологические особенности эмоционально-волевой сферы детей с РАС, программа нейропсихологической коррекции

Для цитирования: Зинова И.М., Ахмедзянова Г.Ф., Лебедева Т.А. Нейропсихологические особенности развития эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 313 – 322. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-313-322

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Zinova I.M., ¹ Akhmedzyanova G.F., ¹ Lebedeva T.A.

¹ Birsk Branch of the Ufa University of Science and Technology

Neuropsychological features of the development of the emotional-volitional sphere in primary school children with autism spectrum disorders

Abstract: the study of the neuropsychological mechanisms underlying impairments in the emotional-volitional sphere in primary school children with Autism Spectrum Disorders (ASD) is an important task for developing effective correctional techniques. The aim of our research was to develop and provide a theoretical foundation for a model of a neuropsychological correctional program targeting the emotional-volitional sphere of primary school children with ASD, based on an analysis of the specifics of structural and functional brain maturation in this disorder. The article analyzes the role of dysfunction in key brain structures (the prefrontal cortex, amygdala, mirror neuron system) and their connections in the genesis of impairments in emotional regulation, voluntary control, and empathy in children with ASD. A structural and substantive model of a neuropsychological correctional program aimed at addressing the identified deficits is presented. The developed program model

can be directly applied in the practical work of neuropsychologists, special educators, and other correctional specialists in educational and rehabilitation institutions. Its implementation will facilitate the formation of basic components of emotional-volitional regulation in children with ASD, which is fundamental for their successful academic and social adaptation.

Keywords: emotional-volitional sphere, autism spectrum disorders (ASD), primary school age, neurobiological basis of emotional-volitional development, A.R. Luria's functional brain units, neuropsychological characteristics of the emotional-volitional sphere in children with ASD, neuropsychological correction program

For citation: Zinova I.M., Akhmedzyanova G.F., Lebedeva T.A. Neuropsychological features of the development of the emotional-volitional sphere in primary school children with autism spectrum disorders. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 313 – 322. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-313-322

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Эмоционально-волевая сфера является одним из главных компонентов психического развития ребенка, определяющим его способность к адаптации, социальному взаимодействию и успешному обучению. Ее формирование представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, детерминированный не только социальными факторами, но, в первую очередь, созреванием определенных структур головного мозга [7, 10]. Нейропсихологический подход позволяет раскрыть мозговые основы генеза эмоций и воли, выявить закономерности и возможные отклонения в развитии на разных возрастных этапах.

Младший школьный возраст является критическим периодом для становления системы произвольной саморегуляции и сложных форм социального поведения, что делает его изучение особенно актуальным для педагогики, психологии и дефектологической практики. У детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) поступление в школу сопровождается серьезными трудностями, обусловленными, в первую очередь, специфическим развитием эмоционально-волевой сферы. Если в норме ее формирование связано с созреванием и интеграцией лимбической системы и префронтальной коры (ПФК), то при РАС наблюдается уникальный паттерн дисфункции этих и смежных структур [2, 9]. Нейропсихологический анализ позволяет перейти от описания поведенческих симптомов (ригидность, аффективная лабильность, отсутствие социальной ориентации) к пониманию их мозговых основ.

Ключевым принципом построения адекватных коррекционных программ, направленных на развитие эмоционально-волевой регуляции у младших школьников с РАС, является нейропсихологический анализ их дефицитов. Данный подход основан на положении о том, что поведенческие симптомы являются прямым отражением особенностей структурно-функциональной организации мозга. Тщательное изучение особенностей эмоционально-волевой регуляции детей с РАС (таких как эмоциональная лабильность, трудности произвольной регуляции и нарушения социального взаимодействия) позволяет выявить их нейропсихологическую причину и подобрать комплекс методов, не просто купирующих внешние проявления, а целенаправленно воздействующих на нарушенные звенья высших психических функций (ВПФ).

Материалы и методы исследований

В исследовании использовались методы: теоретический анализ и обобщение научной литературы по проблеме исследования; эмпирические методы: эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный), нейропсихологические пробы, опрос, анкетирование и наблюдение; количественный и качественный методы обработки результатов исследования, статистические методы (U-критерий Манна-Уитни для выявления различий между выборками, T-критерий Вилкоксона для сравнения показателей до и после формирующего эксперимента).

Была реализована авторская нейропсихологическая программа, включающая в себя разнообразные методы коррекционного воздействия: дыхательные и телесно-ориентированные упражнения, сенсомоторные коррекционные методики, кинезиологические упражнения, методики сенсорной интеграции, когнитивно-поведенческие техники регуляции эмоций, социально-коммуникативные тренинги и т.п.

Выборка исследования: в исследовании приняли участие 15 детей младшего школьного возраста (7-10 лет) с диагнозом F84.0 «Детский аутизм» и F84.1 «Атипичный аутизм». Контрольную группу составили 15 нейротипичных детей соответствующего возраста. Все участники основной группы имели заключение психолого-медико-педагогической комиссии.

Разработка нейропсихологической программы коррекции для детей с РАС опирается на комплекс теоретических концепций и методологических принципов, вытекающих из современных представлений о мозговой организации высших психических функций и специфике их развития при аутизме.

Теоретико-методологической основой разрабатываемой проблематики выступили: культурно-историческая теория и концепция системного строения высших психических функций (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия) [5, 7], теория трех функциональных блоков мозга (А.Р. Лурия) [7], концепция дефицита «теории психического» и нейробиологические модели РАС (У. Фрит, С. Барон-Козн, А. Лесли) [3], концепция «замещающего онтогенеза» (А.В. Семенович) [9], концепция нарушенной сенсорной интеграции (Э. Джин Айрес) [1].

Результаты и обсуждения

В контексте нашего исследования первоначально остановимся на рассмотрении нейробиологических основ эмоционально-волевого развития в дошкольном и младшем школьном возрасте. Формирование эмоционально-волевой сферы напрямую зависит от структурно-функционального созревания головного мозга, в первую очередь, основных блоков мозга, описанных А.Р. Лурией [7].

1. Энергетический блок (стволовые и подкорковые структуры, лимбическая система) служит нейрофизиологической основой эмоционально-волевой сферы, регулируя общий тонус нервной системы и создавая энергетический потенциал, необходимый для возникновения и регуляции эмоций и целенаправленного поведения. Лимбическая система, в частности миндалевидное тело (амигдала) и гиппокамп, является центральным «узлом», «эмоциональным центром» мозга, отвечающим за генерацию и первичную обработку быстрых, импульсивных эмоциональных реакций (особенно страха и гнева), а также за формирование эмоциональной памяти. В дошкольном возрасте эти структуры обладают высокой реактивностью, что объясняет эмоциональную непосредственность и импульсивность, яркость и неустойчивость эмоциональных реакций ребенка [4, 6, 7].

В младшем школьном возрасте происходит значительная перестройка в работе этих структур, связанная с активным созреванием префронтальной коры (ПФК) и усилением ее регулирующего влияния. Происходит снижение непосредственной реактивности лимбической системы, амигдала становится менее импульсивной. Ребенок все реже реагирует на эмоциогенные стимулы мгновенным «взрывом» (истерикой, агрессией). Эмоциональные реакции становятся более дифференцированными и управляемыми поскольку активность лимбической системы начинает эффективно тормозиться и модулироваться «сверху» со стороны ПФК. Гиппокамп, отвечающий за память и контекст, формирует более сложные связи, что позволяет ребенку сопоставлять текущую ситуацию с прошлым опытом, это знание помогает снизить тревогу и отреагировать более спокойно. Происходит формирование системы «когнитивного контроля» над эмоциями. Возникающая связь «Префронтальная кора (ПФК) ↔ Лимбическая система» позволяет младшему школьнику осознанно подавлять импульсивные реакции, использовать внутреннюю речь для саморегуляции, планировать и прогнозировать последствия своих эмоциональных всплесков.

Таким образом, если в дошкольном возрасте лимбическая система была «главным дирижером» эмоций, то в младшем школьном возрасте она все больше переходит в роль «оркестра», которым управляет «дирижер» – префронтальная кора. Эмоции не исчезают, но становятся более социализированными, управляемыми и интегрированными с когнитивными процессами. Это фундамент для развития произвольности, учебной деятельности и сложных социальных отношений.

2. Блок приема, переработки и хранения информации (височные, теменные, затылочные доли) сам по себе не генерирует эмоции, но является критически важным «процессором», который придает эмоциям смысл, контекст и социальную направленность. Структуры данного блока обеспечивают когнитивную оценку эмоциогенных ситуаций, опознание эмоций по лицу и голосу, что является основой для развития эмпатии и социального интеллекта.

Височные доли (особенно правые и верхние отделы) обеспечивают слуховое восприятие и понимание интонационной стороны речи (просодии), а также участвуют в распознавании зрительных образов, в частности лиц. В дошкольном возрасте активно развивается способность «считывать» эмоции по голосу: ребенок учится отличать ласковый тон от сердитого, даже не понимая всех слов, формируется базовое умение распознавать эмоции по выражению лица (радость, грусть, гнев, страх) через работу веретенообразной извилины. Однако эта способность еще несовершенна, дети могут путать сложные или смешанные эмоции. В младшем школьном возрасте навык становится более тонким и дифференцированным: ребенок начинает распознавать не только базовые, но и социальные эмоции (смущение, гордость, презрение),

формируется понимание сарказма и юмора, которые основаны на несоответствии между смыслом слов и интонацией. Это требует сложной интеграции данных из височных и лобных долей.

Затылочные и височно-затылочные отделы обеспечивают первичный и более сложный зрительный гнозис (узнавание). Ребенок дошкольного возраста учится «читать» визуальные социальные сигналы: позы, жесты, направление взгляда. В младшем школьном возрасте зрительное восприятие становится основой для сравнения себя с другими, что является мощным источником социальных эмоций (зависть, чувство несправедливости, восхищение). Умение «прочитывать» визуальные сценарии на картинках и в реальной жизни помогает прогнозировать развитие эмоциогенной ситуации.

Теменные доли (особенно нижние и зона ТРО – височно-теменно-затылочная область) обеспечивают пространственное восприятие, схему тела и интеграцию информации от разных органов чувств (зрения, слуха, тактильных ощущений). Это ключевая зона для симультанных синтезов – одновременного схватывания нескольких признаков. В дошкольном возрасте позволяют ребенку оценить контекст ситуации, то есть являются основой для когнитивной оценки события, которая напрямую влияет на возникающую эмоцию. Формирование схемы тела также тесно связано с осознанием своих собственных эмоциональных реакций (например, «я дрожу, значит, мне страшно»).

В младшем школьном возрасте зона ТРО становится критически важной для формирования эмпатии. Ребенок не только видит эмоцию другого, но и может мысленно поставить себя на его место, смоделировать его внутреннее состояние, интегрировав визуальную, слуховую и пространственную информацию.

Можно сказать, что блок приема, переработки и хранения информации – это основа для развития социального интеллекта – способности понимать намерения, мотивы и желания других людей («теория психического»). Дошкольник с помощью этого блока учится распознавать базовые эмоциональные сигналы (мимика, интонация) и связывать их с простым контекстом, что служит фундаментом для зарождения эмпатии. А младший школьник использует развитые функции этого блока для сложного анализа социальных ситуаций. Он может понимать скрытые мотивы, иронию, сопереживать не только в прямой ситуации, но и мысленно, представляя себя на месте другого. Это прямой вклад в произвольную регуляцию поведения, так как понимание последствий своих действий для эмоций других людей становится мощным сдерживающим фактором.

3. Блок программирования, регуляции и контроля (префронтальная кора – ПФК, особенно ее дорсолатеральные и орбитофронтальные отделы) играет решающую роль в управлении поведением, контроле импульсов, принятии решений и регуляции эмоциональных состояний [4, 7, 15]. Именно эта область мозга созревает наиболее поздно, и ее функциональное становление приходится как раз на дошкольный и младший школьный возраст.

Префронтальная кора (ПФК), особенно ее дорсолатеральная и орбитофронтальная области выполняет функции «центра управления». Дорсолатеральная ПФК отвечает за сознательный контроль, планирование, принятие решений и рабочую память – основы волевого акта. Орбитофронтальная ПФК играет ключевую роль в регуляции социальных эмоций, контроле импульсов и оценке вероятности награды/наказания.

ПФК созревает позже всех отделов мозга, и ее активное развитие приходится на дошкольный и младший школьный возраст. Ключевым процессом является установление эффективных связей между лимбической системой и ПФК. Эффективное эмоционально-волевое развитие возможно только при установлении прочных нейронных связей между этими структурами. В процессе созревания формируются «нисходящие» пути от ПФК к амигдале, которые позволяют когнитивному контролю («я должен сидеть спокойно») подавлять и регулировать эмоциональные импульсы («мне хочется бегать и кричать»). Миелинизация нервных путей, соединяющих эти области, позволяет «когнитивному» контролю со стороны ПФК модулировать «эмоциональные» импульсы, идущие от амигдалы [8, 11].

Таким образом, эмоционально-волевое развитие – это результат «борьбы» между зрелой, реактивной лимбической системой и созревающей, медленной, но рациональной префронтальной корой. С возрастом ПФК берет на себя все больше функций по контролю над эмоциями, что и лежит в основе формирования произвольности.

Нейропсихологические аспекты развития эмоционально-волевой сферы у младших школьников с РАС отражены в работах таких ученых, как Д. Амарал, С. Барон-Коэн, М.Е. Баулина, Т. Гринспен, М.А. Джаст, Р. Карш, К.С. Лебединская, И. Макартур, С.С. Мнухин, О.С. Никольская, А.В. Семенович, У. Фрит, Э.Л. Хилл, Ф. Хэппе и др.

Во-первых, у таких детей отмечается дисфункция лимбической системы и базальных ганглиев, что проявляется как нестабильный энергетический фон. В отличие от типично развивающихся детей, у кото-

рых амигдала гиперактивна в детстве и постепенно начинает контролироваться ПФК, при РАС наблюдается атипичный паттерн ее функционирования. Исследования указывают как на гиперчувствительность, так и на гипочувствительность амигдалы к социальным стимулам [3, 4, 11]. Это может объяснять парадоксальные реакции: отсутствие реакции на явную угрозу и одновременно – аффективный «взрыв» на незначительное изменение в окружающей обстановке. Эмоциональные реакции носят недифференцированный и часто неадекватный стимулу характер. Нарушение формирования эмоциональной памяти может быть обусловлено несформированностью связи амигдалы с гиппокампом, что затрудняет контекстуализацию эмоционального опыта. Ребенку сложно извлечь урок из предыдущей эмоциогенной ситуации и адаптировать свое поведение в будущем, что приводит к ригидности и множественным повторениям одних и тех же аффективных сценариев.

Во-вторых, дети с РАС характеризуются дисфункцией префронтальной коры (ПФК) и нарушением контроля. Дорсолатеральная и орбитофронтальная области ПФК, отвечающие за планирование, контроль импульсов, переключение внимания и принятие решений, у детей с РАС часто функционально ослаблены [8, 12]. Это проявляется в крайней степени импульсивности или, наоборот, инерционности поведения, невозможности следовать сложным, многошаговым инструкциям, трудностях планирования учебной деятельности и самостоятельной организации работы и низкой толерантности к фрустрации (неспособности справляться с ошибками и неудачами).

Нарушение связи «ПФК-амигдала» приводит к недостаточности нисходящего контроля со стороны ПФК за эмоциональными импульсами амигдалы, в результате чего ребенок с РАС оказывается «заложником» своих аффектов, неспособным их осознать, вербализовать и произвольно регулировать [9, 11].

В-третьих, у детей с РАС выявляется дисфункция системы зеркальных нейронов и теменно-височных отделов, что приводит к недоразвитию эмпатии и социального интеллекта. Нарушения в работе системы зеркальных нейронов и височно-теменного узла лежат в основе трудностей распознавания и понимания эмоций других людей [3, 11]. Ребенку сложно «прочитать» эмоцию по лицу, интонации, жесту. Это приводит к неадекватным реакциям в социуме: он может смеяться, когда другому больно, или не проявлять эмпатии там, где она ожидается.

Дефицит «теории психического», объясняющий социальные и коммуникативные трудности детей с аутизмом неспособностью понимать ментальные состояния других людей, напрямую связан с нейробиологической дисфункцией системы зеркальных нейронов и теменно-височных отделов [3].

В-четвертых, у детей с РАС наблюдается нарушение сенсорной интеграции и эмоционального тона. Атипичная обработка сенсорной информации (гипо- или гиперчувствительность) в таламусе и сенсорных отделах коры создает постоянный фон дискомфорта или, наоборот, сенсорно-поисковое поведение, что напрямую влияет на эмоциональную устойчивость ребенка. Шумный класс, яркий свет, прикосновения одноклассников могут быть непереносимы и провоцировать аффективные срывы.

Таким образом, нейропсихологические особенности развития эмоционально-волевой сферы у младших школьников с РАС представляют собой сложный системный дефект, затрагивающий все три функциональных блока мозга по А.Р. Лурии. Нарушения проявляются на уровне энергетического блока (нестабильный аффективный тонус, ригидность; блока приема и переработки информации (трудности распознавания социальных стимулов и понимания ментальных состояний других) и блока программирования и контроля (дефицит произвольной регуляции, планирования и контроля над импульсами). Понимание этих механизмов является основой для построения адекватной нейропсихологической коррекции, которая должна быть направлена не на «тренировку» изолированных функций, а на создание условий для формирования нарушенных связей между системами мозга через специально организованную, структурированную и смыслообразующую деятельность.

Целью нашего эмпирического исследования стала разработка и апробация нейропсихологической программы, направленной на развитие и коррекцию эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с РАС.

Экспериментальное исследование проводилось в три этапа: на констатирующем этапе проведена первичная диагностика особенностей развития эмоционально-волевой сферы у детей с РАС в сравнении с нормотипичными детьми, на этапе формирующего эксперимента была разработана и апробирована нейропсихологическая программа, предназначенная для коррекции эмоционально-волевого развития младших школьников с РАС; на контрольном этапе – проведена оценка эффективности программы и сформулированы выводы.

В исследовании были применены следующие методики диагностики эмоционально-волевой сферы детей с РАС: 1) нейропсихологические пробы: «Узнавание эмоций по лицевой экспрессии» (распознавание

эмоций по фотографии), «Опознавание эмоциональной интонации» (дифференциация эмоций по речевым модуляциям); 2) методика «Определение значения слов, обозначающих эмоциональные состояния» (Н.В. Соловьева); 3) опросник для родителей на выявление особенностей сформированности у ребенка идентификации эмоций (И.О. Карелина); 4) анкета для родителей на выявление особенностей проявления у ребенка эмпатии (И.О. Карелина); 5) наблюдение «Анализ спонтанного поведения» (наблюдение в свободной деятельности параметров: эмоциональная выразительность, саморегуляция, инициативность).

Проанализируем результаты нейропсихологического исследования эмоционально-волевой сферы младших школьников с РАС.

По результатам нейропсихологические пробы «Узнавание эмоций по лицевой экспрессии» было выявлено, что показатели точности распознавания у 68% детей с РАС ниже возрастной нормы. Наибольшие трудности отмечались в идентификации сложных эмоций (отвращение – 42% успеха, удивление – 55%). 75% детей в качестве основной стратегии анализа эмоциональных состояний использовали фрагментарное восприятие (концентрация на отдельных чертах лица), а не целостный анализ. Среднее время идентификации эмоции составило 4.2 секунды (при норме 1.8-2.5 сек).

Эмпирические данные пробы «Опознавание эмоциональной интонации» показали, что дифференциация базовых эмоций по интонации вызывает затруднения у детей с РАС. Так, успешность распознавания составила 38%, при этом лучше всего опознавались радость (52%) и гнев (55%). Характерные ошибки – это частые смешения эмоционально противоположных состояний (страх-радость, гнев-печаль). 82% детей не использовали смысловой контекст для уточнения эмоциональной интонации.

По результатам методики «Определение значения слов, обозначающих эмоциональные состояния» (Н.В. Соловьева) были выявлены следующие особенности: низкий словарный запас эмоций, то есть ограниченный набор базовых эмоциональных понятий (радость, грусть, злость); 64% детей использовали конкретно-ситуативные определения («злой – когда дерется»); только 23% детей смогли дать обобщенное определение эмоциональных состояний; отмечались частые персеверации при повторном предъявлении заданий.

Согласно данным опросника «Идентификация эмоций», были выявлены следующие ключевые трудности у детей с РАС, отмеченные их родителями: «распознавание собственных эмоций» – 71% родителей отметили трудности ребенка в вербализации своих переживаний; «понимание эмоций других» – 89% указали на неадекватные реакции на эмоциональные проявления окружающих; «эмоциональная выразительность» – 76% родителей наблюдали обедненную мимику и жестикуляцию; «адекватность реакций» – 68% отметили несоответствие эмоциональных реакций ситуации.

Анкетирование родителей, направленное на выявление особенностей проявления у ребенка эмпатии, показало, что только 34% детей демонстрируют спонтанные эмпатийные реакции (сопереживание); 62% родителей отмечают отсутствие реакции на плач или боль сверстников; проявление заботы отмечено только у 28% детей, эти дети оказывают помощь без внешней стимуляции; 45% родителей указали на трудности понимания желаний и потребностей окружающих.

Наблюдение за спонтанным поведением детей с РАС выявило: во-первых, низкую эмоциональную выразительность – ограниченный диапазон мимических реакций у детей с РАС (82% детей), преобладание нейтрального или негативного эмоционального фона (67%), редкость спонтанных улыбок (только у 24% детей); во-вторых, трудности саморегуляции – трудности переключения между видами деятельности (78%), частые аффективные вспышки при изменении привычного сценария (65%), неспособность самостоятельно успокоиться после фрустрации (71%); в-третьих, низкий уровень спонтанной активности (инициативности) (59%), преобладание стереотипных, ригидных форм поведения (83%), редкость проявления познавательного интереса (38%).

Сравнительный анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни выявил статистически значимые различия ($p < 0.01$, $p < 0.05$) по всем изучаемым параметрам нейропсихологического профиля эмоционально-волевой сферы между группами младших школьников с расстройством аутистического спектра (РАС) и их нормотипичных сверстников.

Из вышеприведенных результатов следует вывод о том, что расстройства эмоционально-волевой сферы у младших школьников с РАС: 1) носят системный характер – выявлены дефициты на всех уровнях эмоционально-волевой регуляции; 2) нарушена интеграция эмоциональных компонентов, то есть страдает связь между восприятием, пониманием и выражением эмоций; 3) отмечается выраженный дефицит эмпатии как системообразующего компонента социального взаимодействия.

Полученные данные подтверждают необходимость разработки дифференцированных программ нейропсихологической коррекции, направленных на формирование базовых компонентов эмоционально-

волевой сферы у детей с РАС. В ответ на эту потребность авторами была разработана целевая нейропсихологическая коррекционно-развивающая программа для учащихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Цель программы: формирование базовых компонентов эмоционально-волевой регуляции через создание новой функциональной системы, компенсирующей дефициты, связанные с РАС.

Теоретико-методологическую основу программы составил интегративный подход. Он опирается на учение о системном строении высших психических функций (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия) и учитывает специфику мозговой дисфункции при РАС: дефицит Theory of Mind («Теории психического»), нарушения сенсорной интеграции и слабость контроля. Практическая реализация подхода осуществляется через стратегию «замещающего онтогенеза» (А.В. Семенович), направленную на поэтапное формирование мозговой организации эмоционально-волевой сферы от телесного к когнитивному уровню. Данный подход позволяет перейти от симптоматической коррекции к воздействию на глубинное, причинное звено нарушений, создавая нейропсихологическую базу для последующего социально-эмоционального развития ребенка.

Структура программы представлена в виде взаимосвязанных блоков, каждый из которых имеет свои задачи и методы (техники) работы. Структура и краткое содержание программы по блокам представлены в таблице 1.

Таблица 1

Структура программы развития эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с РАС.

Table 1

Structure of the program for the development of the emotional-volitional sphere of primary school-age children with ASD.

Блоки	Задачи и методы
Блок 1. Диагностик- целевой	Задачи: 1) выявление индивидуального профиля развития; 2) определение зоны актуального и ближайшего развития. Методы: нейропсихологическая диагностика; наблюдение в свободной и структурированной деятельности; опрос и анкетирование родителей.
Блок 2. Стабилизация энергетического потенциала	Задачи: 1) нормализация общего тонуса ЦНС; 2) снижение тревожности и аффективной лабильности. Методы: дыхательные упражнения; телесно-ориентированные техники; сенсорная интеграция (упражнения на балансировочной доске, тактильные дорожки).
Блок 3. Развитие базовых сенсомоторных функций	Задачи: 1) формирование адекватного сенсорного восприятия; 2) развитие межполушарного взаимодействия. Методы: кинезиологические упражнения; работа с сенсорными материалами; графические диктанты и обводки; техники на развитие сенсорной интеграции, межполушарного взаимодействия, развития крупной и мелкой моторики, зрительно-моторной и слухомоторной координации.
Блок 4. Формирование эмоциональной регуляции	Задачи: 1) развитие распознавания и дифференциации эмоций; 2) обучение стратегиям саморегуляции. Методы: работа с «визуальными подсказками» (карты эмоций, пиктограммы); телесное маркирование эмоций; техники эмоциональной регуляции; специально организованное пространство для саморегуляции; сюжетно-ролевые игры с проигрыванием эмоциональных ситуаций; дыхательные и телесно-ориентированные упражнения; упражнения на визуализацию.
Блок 5. Развитие произ- вольной регуля- ции поведения	Задачи: 1) формирование функций программирования и контроля; 2) развитие целеполагания и планирования. Методы: дыхательные, телесно-ориентированные, сенсомоторные, когнитивно-поведенческие, коммуникативные техники; игровые техники программирования и контроля; упражнения на развитие тормозного контроля; программирование деятельности (алгоритмы действий, многшаговые инструкции); метод «внешних опор» (планы, схемы, чек-листы).

Наиболее эффективна следующая организация условий реализации программы: продолжительность – 30-40 индивидуальных занятий при частоте встреч 2-3 раза в неделю и длительности одного занятия 40-60 минут.

Этапы реализации программы: 1) диагностический этап (4-6 занятий); 2) основной коррекционный (20-25 занятий); 3) интегративный этап (6-8 занятий).

Принципы реализации программного материала: поэтапность – от совместного к самостоятельному выполнению; дозированность – 3-5 упражнений за занятие; последовательность – от простого к сложному (постепенное усложнение заданий); регулярность – ежедневное выполнение; структурированность – четкая организация пространства и времени; визуализация – обеспечение зрительными опорами; предсказуемость – четкая структура и повторяемость; позитивный фон – создание безопасной и поддерживающей атмосферы; эмоциональное подкрепление – создание ситуации успеха; индивидуализация – учет особенностей и возможностей (сенсорных профилей и интересов ребенка); мультимодальность – задействование разных каналов восприятия.

Критерии эффективности программы: 1) психологические: снижение частоты и интенсивности аффективных реакций, аффективной лабильности, импульсивности, повышение произвольной регуляции, улучшение эмоционального состояния, развитие социальной направленности; 2) нейропсихологические: улучшение показателей по функциям программирования и контроля, развитие сенсомоторной координации, стабилизация энергетического тонуса.

Обязательным условием результативности коррекционно-развивающей работы является тесное сотрудничество специалиста с родителями и педагогами, направленное на перенос сформированных навыков в повседневную жизнь ребенка. Наиболее эффективными формами такого взаимодействия выступают тренинги родительской компетентности, совместные практикумы, информационные буклеты, а также супервизии для педагогов.

Сравнительный анализ результатов нейропсихологического обследования младших школьников с РАС и результатов опроса родителей до и после коррекционной работы по ведущим показателям представлен в таблице 2.

Таблица 2
Результаты обследования младших школьников с РАС до и после коррекционной работы.

Table 2
Results of the examination of primary school children with ASD before and after remedial work.

Параметры	До коррекции	После коррекции	Динамика
Распознавание эмоций по лицу	68%	45%	+23%
Понимание эмоциональной интонации	58%	72%	+14%
Вербализация эмоций	29%	46%	+17%
Спонтанная эмпатия	34%	47%	+13%
Гибкость поведения	17%	32%	+15%
Адекватность реакций	32%	49%	+17%
Саморегуляция	29%	45%	+16%
Спонтанная активность	45%	59%	+14%
Стереотипное поведение	83%	68%	-15%

Выводы

Проведенная коррекционная работа показала устойчивую положительную динамику по всем оцениваемым параметрам эмоционально-волевой сферы детей с РАС. Наиболее значительный рост продемонстрирован в навыке распознавания эмоций по лицу, где результат улучшился на 23%, способности к вербализации эмоций и адекватности реакций. Прогресс наблюдается в понимании эмоциональной интонации, эмоциональной саморегуляции, спонтанной активности и гибкости поведения. Наибольшие трудности дети испытывают в понимании сложных социальных ситуаций, распознавании смешанных эмоций, спонтанном проявлении эмпатии.

Коррекционная программа показала статистически значимую эффективность ($p < 0.05$) по основным параметрам эмоционально-волевой сферы. Наибольшая динамика наблюдается в области распознавания эмоций и саморегуляции, тогда как развитие эмпатии и социального интеллекта требует более длительной коррекционной работы. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности применяемых мето-

дов для развития эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Таким образом, предложенная нами модель представляет собой целостную систему, позволяющую комплексно воздействовать на нейropsychологические механизмы эмоционально-волевой сферы детей с РАС, обеспечивая создание компенсаторных механизмов и улучшение качества социальной адаптации.

Список источников

1. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития; [пер. с англ. Юлии Даре]. 5-е изд. М.: Теревинф, 2025. 272 с.
2. Баулина М.Е. Нейropsychологическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2015. № 2. С. 12 – 18.
3. Барон-Коэн С. Искатели закономерностей: как аутизм способствует человеческой изобретательности; перевод с английского М. Смирновой. Москва: Альпина-нон-фикшн, 2023. 317 с.
4. Виленский Б.В. Нейropsychология эмоций: гипотезы и факты // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 50 – 62.
5. Выготский Л.С. Основы дефектологии. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 332 с.
6. Корсакова Н.К., Московичюте Л.И. Подкорковые структуры мозга и психические процессы. М.: МГУ, 1985. 117 с.
7. Лурия А.Р. Основы нейropsychологии: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 8-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 384 с.
8. Микадзе Ю.В. Нейropsychология детского возраста: Учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2021. 288 с.
9. Семенович А.В. Нейropsychологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие. 12-е изд. Москва: Генезис, 2022. 474 с.
10. Фарбер Д.А., Бетелева Т.Г. Нейрофизиологические основы динамики мозговой организации в онтогенезе // Физиология человека. 2018. Т. 44. № 4. С. 105 – 116.
11. Baron-Cohen S. The amygdala theory of autism // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. 2000. Vol. 24 (3). P. 355 – 364.
12. Frith U. Autism: Explaining the Enigma. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. 249 p.
13. Happe F., Frith U. The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2006. Vol. 36 (1). P. 5 – 25.
14. Hill E.L. Executive dysfunction in autism // Trends in Cognitive Sciences. 2004. Vol. 8 (1). P. 26 – 32.
15. Posner M.I., Rothbart M.K. Developing mechanisms of self-regulation. Development and Psychopathology. 2000. № 12 (3). P. 427 – 441.

References

1. Ayres E.J. The Child and Sensory Integration. Understanding Hidden Developmental Problems; [translated from English by Julia Dare]. 5th ed. Moscow: Terevinf, 2025. 272 p.
2. Baulina M.E. Neuropsychological Characteristics of Children with Autism Spectrum Disorders. Autism and Developmental Disorders. 2015. No. 2. P. 12 – 18.
3. Baron-Cohen S. Pattern Seekers: How Autism Fosters Human Ingenuity; translated from English by M. Smirnova. Moscow: Alpina-non-fiction, 2023. 317 p.
4. Vilensky B.V. Neuropsychology of Emotions: Hypotheses and Facts. Issues of Psychology. 2004. No. 4. P. 50 – 62.
5. Vygotsky L.S. Fundamentals of Defectology. Moscow: Yurait Publishing House, 2025. 332 p.
6. Korsakova N.K., Moskvichute L.I. Subcortical Structures of the Brain and Mental Processes. Moscow: Moscow State University, 1985. 117 p.
7. Luria A.R. Fundamentals of Neuropsychology: A Textbook for Students of Institutions of Higher Professional Education. 8th ed., reprinted. Moscow: Academy Publishing Center, 2013. 384 p.
8. Mikadze Yu.V. Child Neuropsychology: A Textbook. Saint Petersburg: Piter, 2021. 288 p.
9. Semenovich A.V. Neuropsychological Correction in Childhood. The Method of Substitutive Ontogenesis: A Tutorial. 12th ed. Moscow: Genesis, 2022. 474 p.
10. Farber D.A., Beteleva T.G. Neurophysiological Foundations of the Dynamics of Brain Organization during Ontogenesis. Human Physiology. 2018. Vol. 44. No. 4. P. 105 – 116.

11. Baron-Cohen S. The Amygdala Theory of Autism. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2000. Vol. 24 (3). P. 355 – 364.
12. Frith U. *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. 249 p.
13. Happé F., Frith U. The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2006. Vol. 36 (1). P. 5 – 25.
14. Hill E.L. Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*. 2004. Vol. 8 (1). P. 26 – 32.
15. Posner M.I., Rothbart M.K. Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*. 2000. No. 12 (3). P. 427 – 441.

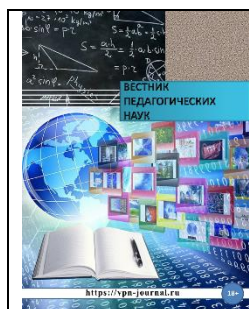
Информация об авторах

Зинова И.М., кандидат психологических наук, доцент, доцент, Бирский филиал Уфимского университета науки и технологий (Башкортостан, г. Бирск, ул. Интернациональная, 10), zinaim75@mail.ru

Ахмедзянова Г.Ф., кандидат педагогических наук, доцент, доцент, Бирский филиал Уфимского университета науки и технологий

Лебедева Т.А., дефектолог, МБОУ «Средняя школа 40», г. Норильск; магистрант 3 курса, Бирский филиал Уфимского университета науки и технологий

© Зинова И.М., Ахмедзянова Г.Ф., Лебедева Т.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (изобразительное искусство) (педагогические науки)

УДК 378.147

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-323-328

¹ Фэн Минфу

¹ Московский педагогический государственный университет

Возможности акварельной живописи в творческом развитии студентов

Аннотация: в данном исследовании рассматривается потенциал акварельной живописи как инструмента развития креативности и поддержания психологического благополучия студентов высших учебных заведений. Посредством теоретического анализа междисциплинарной литературы показано, как уникальные свойства акварели – прозрачность, текучесть и непредсказуемость – способствуют развитию когнитивной гибкости, дивергентного мышления и эмоциональной экспрессии. Данная техника живописи стимулирует открытое исследование, снижает уровень тревожности за счёт погружения в состояние потока и повышает саму эффективность. Результаты исследования свидетельствуют о том, что занятия акварелью эффективно сочетают развитие художественных навыков с психологической поддержкой, что делает их ценным ресурсом для стратегий целостного образования. Авторы обосновывают целесообразность интеграции акварельной живописи в образовательные программы вузов для одновременного стимулирования творческого и эмоционального роста.

Ключевые слова: акварельная живопись, креативность, психологическое благополучие, арт-терапия, высшее образование, эмоциональная регуляция

Для цитирования: Фэн Минфу. Возможности акварельной живописи в творческом развитии студентов // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 323 – 328. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-323-328

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Feng Mingfu

¹ Moscow Pedagogical State University

The potential of watercolour painting in the creative development of students

Abstract: this paper examines the potential of watercolor painting as a tool for fostering creativity and supporting psychological well-being in university students. Through a theoretical analysis of interdisciplinary literature, the study highlights how the unique properties of watercolor – such as transparency, fluidity, and unpredictability – facilitate cognitive flexibility, divergent thinking, and emotional expression. The medium encourages open-ended exploration, reduces anxiety through flow-state induction, and enhances self-efficacy. Results suggest that watercolor practice effectively integrates artistic skill development with mental health support, offering a valuable resource for holistic education strategies. The study advocates for the structured inclusion of watercolor activities in higher education to promote both creative and emotional growth.

Keywords: watercolor painting, creativity, psychological well-being, art therapy, higher education, emotional regulation

For citation: Feng Mingfu. The potential of watercolour painting in the creative development of students. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 323 – 328. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-323-328

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

В контексте современной системы высшего образования, уделяющей все большее внимание комплексному развитию студентов, интеграция художественного образования и психологии здоровья постепенно становится актуальной темой в области педагогических реформ и психологической практики. Акварельная живопись как многомерный медиум, сочетающий визуальное выражение и функцию эмоциональной регуляции, обладает образовательной ценностью, выходящей далеко за рамки простого освоения технических приемов. Она затрагивает такие глубокие аспекты, как стимулирование креативности, управление эмоциями и психологическое вмешательство, демонстрируя междисциплинарный потенциал. Как отмечают некоторые исследователи, художественное образование обладает уникальными преимуществами в содействии развитию творческих способностей и психологической адаптации [2,10], что предоставляет теоретическую основу для изучения акварели. Акварель может играть новую структурную роль в университетском образовании и службах психологического здоровья, а ее междисциплинарный характер соответствует комплексной логике развития креативности.

Степень изученности проблемы. Вопросы развития творческих способностей через художественную практику широко освещаются в трудах отечественных и зарубежных исследователей. Методологические основы преподавания акварели заложены в работах выдающихся художников-педагогов (М.А. Врубель, И.Е. Репин, П.П. Чистяков). Связь между художественной активностью и психологическим благополучием исследуется в рамках арт-терапии (например, работы Stuckey & Nobel). Однако комплексный анализ именно акварели как медиума, специфические свойства которого объективно работают на достижение как когнитивно-творческих, так и аффективно-регулятивных целей, представлен в научной литературе фрагментарно.

Проблема исследования заключается в необходимости теоретического обоснования потенциала акварельной живописи как многофункционального инструмента в образовательной и психолого-педагогической работе со студентами.

Цель исследования – провести комплексный теоретический анализ и выявить возможности акварельной живописи для развития творческого потенциала и эмоционального интеллекта студентов в системе высшего образования.

Научная новизна исследования заключается в междисциплинарном синтезе подходов арт-педагогики, психологии творчества и арт-терапии применительно к анализу дидактического и психорепевтического потенциала акварели.

В исследовании применялись методы теоретического анализа и синтеза специализированной литературы по педагогике искусства, арт-терапии, психологии творчества и эстетике. Был проведен анализ педагогического опыта и методологических принципов преподавания акварели. Также были проанализированы результаты эмпирических исследований, демонстрирующих положительное влияние акварельной практики на когнитивные и аффективные аспекты развития личности.

Материалы и методы исследований

Исследование носило педагогический и качественно-аналитический характер и было направлено на изучение особенностей организации учебного процесса по акварельной живописи в системе высшего художественного образования. В исследовании приняли участие студенты художественных направлений подготовки вуза (2–3 курсы), обучающиеся по дисциплине «Акварельная живопись». Экспериментальная работа проводилась в рамках аудиторных занятий и самостоятельной творческой деятельности студентов.

Методологическую основу исследования составили положения педагогики искусства и психологии художественного творчества, рассматривающие акварель как средство развития образного мышления, эмоциональной выразительности и профессиональной рефлексии будущего художника. В ходе работы использовался комплекс теоретических и эмпирических методов. К теоретическим методам относились анализ и обобщение психолого-педагогической и искусствоведческой литературы. Эмпирические методы включали педагогическое наблюдение, анализ учебных и творческих работ студентов, а также беседы, направленные на выявление особенностей восприятия и осмысления художественного образа в процессе работы с акварелью. Полученные материалы анализировались с целью выявления динамики изменений в художественном мышлении и характере творческой деятельности студентов.

Результаты и обсуждения

С лингвистической и искусствоведческой точек зрения, термин «акварель» происходит от латинского «aqua» (вода). Акварелью называют как технику живописи, так и произведения, созданные акварельными красками. Ключевой особенностью данной техники является ее прозрачность и использование очень тонких красочных слоев, что принципиально отличает ее от техники масляной живописи, темперы и гуаши. Акварель по своей сути является «живописью светом»: незакрашенная поверхность бумаги создает эффект наибольшей освещенности. Арсенал ее техник разнообразен и включают как тонкие лессировки, так и широкие сочные мазки, наложенные рядом, а также послойное нанесение краски. Для создания тональных переходов необходима тонкая работа с растяжками цвета и использование различных методов сплавления красок [10].

Как отмечал известный британский художественный критик XIX века Филип Роусон: «В руках художника капля воды и присущая ей ясность создают иллюзию и эффект естественности – разбрызганные пятна, сгустки цвета, зернистая фактура, которые, казалось бы, не предназначены для изображения материальной сущности, случайно порождают сюрреалистичные образования, живую выразительность, чистые тона и нежную текстуру, недостижимые другими медиумами». Эта точка зрения созвучна западной эстетической теории в понимании живописных медиа [5, с. 67].

Особого внимания заслуживает присущая акварели стихийность. Вода и краска свободно смешиваются и растекаются по бумаге, часто порождая непреднамеренные формы и оттенки. Эта случайность не становится ограничением, а, напротив, расширяет возможности выражения. Сюй Фугуань указывал, что импровизационность и прозрачность, присущие китайскому искусству туши, находят отражение и в акварели, демонстрируя кросс-культурную эстетическую ценность. Именно в этом механизме слияния, где «форма есть эмоция», акварель обретает выразительность, отличную от других видов живописи, становясь мостом между формой и эмоцией [7, с. 146].

По сравнению с такими технически сложными видами искусства, как масляная живопись или гравюра, акварель проще в освоении и доступна для начинающих. Это практичный медиум: процесс работы не требует чрезмерных усилий, сопряжен с меньшим количеством материалов, а все необходимые принадлежности легко уместятся в компактную коробку небольшого размера, что удобно для работы на пленэре. Добавьте к этому альбом и пачку бумаги – и можно смело отправляться исследовать леса и горы [3, с. 125]. Таким образом, акварель, обладая технической доступностью, особенно подходит для общеобразовательных курсов, предоставляя студентам различных специальностей возможность для самовыражения и рефлексии с помощью этого визуального языка. Для будущих педагогов художественного образования освоение акварельной техники способствует развитию цветовосприятия, художественного вкуса, а также чувства пространства и формы.

Внедрение акварельной живописи обогащает университетские учебные программы, особенно способствуя развитию творческого мышления студентов. Студенческий возраст является ключевым этапом для когнитивной гибкости и формирования личности. Уникальные свойства акварели – такие как импровизационные эффекты растекания воды и краски, прозрачные наслоения и непредсказуемость конечного результата – эффективно нивелируют ограничения традиционных логических схем и линейного мышления, способствуя переходу от жесткой детерминированности к формированию исследовательских и гибких когнитивных моделей. Систематическое вовлечение в акварельное творчество может значительно развить визуальное воображение, дивергентное мышление и инновационный потенциал, что полностью соответствует целям современного высшего образования в специалистов инновационного типа.

Исследования показывают, что студенты, участвующие в систематических акварельных курсах, демонстрируют значительный прогресс в дивергентном мышлении, визуальном воображении и инновационном сознании [9, с. 88-95]. Исследование Ху Сяомина дополнительно подтверждает важную роль художественного образования в практическом развитии креативности, где акварель в качестве учебного инструмента занимает важное место [8, с. 45-52].

На уровне психологического консультирования и эмоционального благополучия акварельная живопись также демонстрирует значительную эффективность. Ее характерные особенности – такие как текучесть воды, растекание цвета и непредсказуемость результата – предоставляют студентам естественный и свободный канал невербального выражения, помогая снять скрытое напряжение и преобразовать сложные эмоциональные переживания в визуальные образные структуры.

Более того, применение акварели в групповых условиях способствует укреплению самоидентичности студентов и формированию чувства общности. Коллективные акварельные практики – например, совместное создание масштабных работ или тематических коллажей – не только стимулируют невербальное

взаимодействие и эмоциональное соприсутствие между студентами, но и предоставляют возможности для совместного продуцирования смыслов и получения опыта групповой поддержки. Подобная художественная деятельность помогает нивелировать распространенные среди студентов чувства отчуждения и тревоги, связанные с межличностной адаптацией и интеграцией в коллектив, одновременно способствуя развитию их социально-эмоциональных компетенций и повышению уровня эмпатии.

Кроме того, высокая концентрация и немедленная обратная связь, необходимые в процессе создания акварели, способствуют погружению индивида в «состояние потока» или состояние осознанности. Исследование Abdul Aziz указывает, что текучий, более импровизационный характер акварели может приводить создателя к состоянию низкой тревожности и высокой концентрации, сопоставимому с психологическими эффектами медитации осознанности [1]. Подобная деятельность способствует нормализации уровня кортизола, тем самым обеспечивая эффективное снижение психологического стресса.

С более широкой синергетической перспективы образования и психологии, акварельная живопись как междисциплинарный медиум предоставляет практический путь для интеграции двух направлений - искусства и психологии. Она сочетает в себе функции эстетического воспитания и развития творческих способностей, а также обладает терапевтическим потенциалом для психологической адаптации и экстерииоризации эмоций. Эта двойственная природа указывает педагогам и психологам на необходимость пересмотреть место акварели в университетской среде, включая ее в разработку учебных программ и программ психологического здоровья, тем самым способствуя переходу от параллельного существования художественного образования и психологического консультирования к их интеграции.

Как уникальный художественный язык, специфические свойства акварели определяют её особый потенциал в эмоциональном выражении. По сравнению с более высокими покрывными свойствами, такими как масло или акрил, акварель известна своей прозрачностью, лёгкостью и текучестью, что позволяет создателю передавать тонкую нюансировку эмоций через цветовые градиации и изменения фактуры. Вода, как основа этой техники, её применение представляет собой не только технологический процесс, но и художественный акт, которому приписывается ощущение жизни и динамика. Течение, впитывание и испарение воды, её взаимодействие - смешение и отталкивание с краской - порождают множество непредвиденных эффектов, создавая таинственную и импровизационную поэзию. «При изучении различных типов воображения мы тщательно отмечаем, что каждая форма творчества может быть прослежена до своего первоисточника, то есть некоего особого, определённого желания, потребности или стремления» [4, с. 274].

Художник может использовать свойства воды для создания динамичных ритмов, бурных или плавных; может контролировать время взаимодействия воды и краски на бумаге, их проницаемость, создавая контуры непредсказуемых, разнообразных форм, и водяные знаки, невозпроизводимые кистевым мазком, внося в изображение живость и уникальное сияние; может направлять взаимное проникновение воды и цвета, формируя мягкую, нежную, естественную и сочную визуальную гармонию; может даже использовать воду для смывок, разбрызгивания, создания размытых, дымчатых эффектов с богатой фактурой, одновременно регулируя с помощью промывок светотень и глубину, придавая изображению прозрачность и плотность, силу в полутени. Таким образом, цвет в акварели – не только визуальный, но и эмоциональный. Его светотеневой контраст и расстановка тёплых и холодных оттенков не только формируют глубину и структуру, но и отражают внутренние эмоциональные переживания создателя и изменения настроения. В этом смысле цветовой язык акварели выходит за рамки декоративности, становясь прямой экстерииоризацией душевных переживаний.

Обзор Stuckey и Nobel [6, с. 254-263] подтверждает тесную связь между художественной деятельностью и общественным здоровьем, отмечая, что художественная практика может улучшить психологическое благополучие и социальную адаптацию. Акварель как художественный медиум выступает остром между формой и эмоцией, делая произведение не просто визуальной репрезентацией, но средством диалога и самоинтерпретации. Она в значительной степени опредмечивает субъективный опыт художника и также побуждает зрителя к погружению в эмоциональное измерение творчества, к восприятию резонанса, вибрирующего между слоями воды и краски. И этот резонанс составляет основную эмоциональную ценность акварели. Благодаря своим прозрачным и текучим свойствам, акварель предоставляет создателю гибкий и естественный путь эмоционального выражения. Она способна передавать тонкие и глубокие внутренние переживания, фиксировать спонтанные мгновенные эмоциональные всплески; она позволяет проецировать сложные настроения и вызывать у зрителя глубокий эмпатический отклик. Этот механизм выражения не только формирует уникальную художественную идентичность акварели, но и обозначает её потенциальные перспективы применения в таких областях, как психологическое самовыражение и эмоциональная регуляция.

Более того, применение акварели в психокоррекционной практике не ограничивается управлением стрессом, но распространяется на эмоциональное выражение и индукцию состояния потока. Исследования в области психологии и физиологии подтверждают, что процессы восприятия, обучения и практической деятельности тесно взаимосвязаны. Овладение знаниями, приобретение технических навыков и формирование творческих способностей представляют собой единый процесс, который не может быть искусственно разделен. Их развитие должно происходить синхронно, взаимно дополняя друг друга [2, с. 5]. Импровизационный и текучий характер акварельной живописи может погружать создателя в состояние низкой тревожности и высокой концентрации, аналогичное состоянию, достигаемому в практике медитации сознания. Эта деятельность способствует снижению уровня кортизола, что эффективно уменьшает проявления тревоги и психологического стресса. Важно отметить, что акварельное творчество требует полного погружения индивида в настоящий момент и пристального наблюдения за взаимодействием воды и краски на бумаге. Этот процесс не только обостряет сенсорное восприятие, но и стимулирует реинтеграцию эмоциональных и когнитивных ресурсов.

Такое состояние потока способствует высвобождению глубинных эмоций и мобилизации творческого потенциала. Случайные формы и эффекты смешения цветов, возникающие в процессе работы с акварелью, становятся носителями невербальной эмоциональной проекции, выполняя функции эмоциональной разрядки, самосознания и психологического катарсиса, тем самым способствуя достижению индивидом внутреннего баланса.

В контексте эмоционального выражения и регуляции акварельная живопись также демонстрирует свою уникальную прикладную ценность. Данный медиум предоставляет студентам альтернативный канал самовыражения, позволяя преодолевать языковые ограничения и визуализировать внутренние переживания через игру цвета, контроль влажности и создание фактуры. Этот процесс особенно эффективен для смягчения таких распространенных стрессоров, как экзаменационная тревожность и межличностные конфликты, выполняя роль своеобразного эмоционального регулятора. Кроме того, преобразуя смутные эмоциональные состояния в конкретные визуальные образы, индивид может достичь их объективации и дистанцирования, способствуя, таким образом, развитию когнитивного рефрейминга и навыков саморегуляции.

Многочисленные исследования подтверждают, что акварельная живопись эффективно повышает самоэффективность и психологическое благополучие студентов. Благодаря относительно низкому порогу вхождения и непродолжительному циклу создания, студенты легко испытывают чувство удовлетворения от завершения работы в сжатые сроки, тем самым укрепляя уверенность в собственных способностях. Эмпирические исследования свидетельствуют, что у студентов, регулярно занимающихся акварельным творчеством, наблюдаются значительные улучшения в уровне самооценки, удовлетворенности жизнью и эмоциональном балансе. Завершение работы представляет собой не только художественный результат, но и становится актом самоутверждения и важным опытом личностного роста на психологическом уровне.

Выводы

В контексте современного китайского образования акварельная живопись постепенно интегрируется в практику художественного образования и сферу психологического здоровья. На ключевом этапе развития студенты сталкиваются не только с внешним давлением, связанным с учебной нагрузкой и карьерным планированием, но и с множеством внутренних вызовов, таких как построение межличностных отношений, самоидентификация и выработка механизмов психологической адаптации. В этом контексте акварельная живопись как художественная форма, обладающая высокой степенью свободы выражения и уникальными медийными свойствами, демонстрирует значительный потенциал для содействия личностному развитию и когнитивной гибкости. По сравнению с видами живописи, строго ограниченными техническими требованиями, акварель благодаря своей текучести, прозрачности и способности интегрировать случайные эффекты предоставляет студентам открытое и психологически безопасное пространство для самопознания. В этой творческой обстановке студенты могут более свободно экстерииоризировать содержание подсознания, тем самым повышая самосознание и психологическую устойчивость.

В заключение, акварельная живопись, благодаря своим многогранным механизмам - стимулированию креативности, облегчению эмоционального выражения и укреплению психологического благополучия - играет важную роль в процессе психологического развития студентов. Она является не только эффективным инструментом художественного образования, но и может служить вспомогательным ресурсом для психокоррекционной работы в системе высшего образования. В будущем более системная интеграция практики акварельной живописи в учебные программы и программы психологической поддержки может

способствовать дальнейшему гармоничному развитию студенческой популяции на когнитивном, эмоциональном и личностном уровнях. Развитие креативности требует синергического взаимодействия знаний, навыков и практики. Акварельная живопись как художественная форма, сочетающая техническое мастерство и терапевтический потенциал, полностью соответствует этой логике. В условиях двойственной задачи образовательной реформы и укрепления психологического здоровья в новую эпоху акварель может сыграть более значимую роль, предложив новые пути для всестороннего развития студентов.

Список источников

1. Абдул Азиз А. Внимательность и акварельный поток: психологические преимущества жидких сред. Психология эстетики, творчества и искусства, 2024.
2. Зинченко В.П., Стасевич В.Н. Творчество в учебном рисунке. Ростов- на-Дону: 1989. 188 с.
3. Лемари Жан. Акварель. Швейцария, IRL., Лозанна, 1995. 140 с.
4. Рибо Т. Творческое воображение. Спб.: Тип. Ю.Н. Эрлих. 1901. 318 с.
5. Роусон П. Рисование. Лондон: Рутледж, 1970. 376 с.
6. Стакки Х.Л., Нобель Дж. Взаимосвязь между искусством, исцелением и общественным здоровьем: обзор современной литературы. Американский журнал общественного здоровья, 2010. С. 254 – 263.
7. Сюй Фугуань. Дух китайского искусства. Пекин: Коммерческое издательство, 2010. 566 с.
8. Ху Сяомин. Эмпирические подходы к художественному образованию и развитию творческих способностей. Исследования в области искусства, 2022. С. 45 – 52.
9. Чжан Мин. Влияние курсов по акварельной живописи на развитие творческих способностей у студентов университетов: эмпирическое исследование. Исследования в области художественного образования, 2021. С. 88 – 95.
10. Яшухин А.П. Живопись. М.: Просвещение. 1985. 288 с.

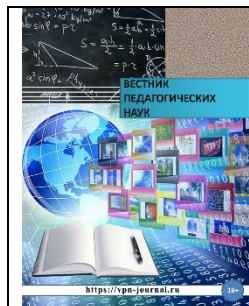
References

1. Abdul Aziz A. Mindfulness and Watercolor Flow: The Psychological Benefits of Liquid Media. Psychology of Aesthetics, Creativity, and Art, 2024.
2. Zinchenko V.P., Stasevich V.N. Creativity in Academic Drawing. Rostov-on-Don: 1989. 188 p.
3. Lemarie Jean. Watercolor. Switzerland, IRL., Lausanne, 1995. 140 p.
4. Ribot T. Creative Imagination. St. Petersburg: Type. Yu.N. Ehrlich. 1901. 318 p.
5. Rawson P. Drawing. London: Routledge, 1970. 376 p.
6. Stacchi H.L., Nobel J. The Relationship Between Art, Healing, and Public Health: A Review of the Current Literature. American Journal of Public Health, 2010. P. 254 – 263.
7. Xu Fuguan. The Spirit of Chinese Art. Beijing: Commercial Publishing House, 2010. 566 p.
8. Hu Xiaoming. Empirical Approaches to Art Education and Creativity Development. Research in Art, 2022. P. 45 – 52.
9. Zhang Ming. The Effect of Watercolor Painting Courses on Creativity Development in University Students: An Empirical Study. Research in Art Education, 2021. P. 88 – 95.
10. Yashukhin A.P. Painting. Moscow: Prosveshchenie. 1985. 288 p.

Информация об авторах

Фэн Минфу, кафедра живописи, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), 530350089@qq.com

© Фэн Минфу, 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 378.147

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-329-334

¹ Чунихина Т.Н., ² Виноградская И.С., ³ Васильева Д.И.

¹ Кубанский государственный технологический университет

² Университет Синергия

³ Самарский государственный экономический университет

Анализ отношения студентов к применению цифровых инструментов в процессе профессиональной подготовки

Аннотация: в статье анализируется отношение студентов высшей школы к применению цифровых инструментов в процессе профессиональной подготовки в условиях цифровой трансформации образования. Цель исследования заключается в выявлении особенностей использования цифровых образовательных технологий и оценке их влияния на формирование профессиональных компетенций обучающихся. Эмпирическую базу составили результаты обследования 96 студентов разных вузов, обучающихся по дисциплинам управленческого, медицинского и экономического профилей. В исследовании применялись методы анкетирования по авторской методике, педагогического наблюдения, анализа учебных достижений и цифрового следа студентов в системе LMS, а также элементы педагогического эксперимента. Полученные результаты показали, что цифровые инструменты воспринимаются студентами преимущественно положительно и рассматриваются как средство повышения доступности обучения, развития практико-ориентированных навыков и самостоятельности учебной деятельности. Установлена взаимосвязь между интенсивностью использования цифровых инструментов, уровнем вовлеченности обучающихся и результатами их учебной и проектной деятельности. Вместе с тем выявлены ограничения цифровизации, связанные с неоднородностью технических условий обучения и необходимостью повышения цифровой компетентности преподавателей. Практическая значимость исследования состоит в обосновании педагогически целесообразных направлений интеграции цифровых инструментов в профессиональную подготовку студентов и возможности использования полученных выводов при разработке и корректировке цифровых образовательных стратегий вузов.

Ключевые слова: цифровые инструменты, цифровая трансформация образования, профессиональная подготовка студентов, высшая школа, цифровые компетенции, образовательные технологии, цифровая образовательная среда

Для цитирования: Чунихина Т.Н., Виноградская И.С., Васильева Д.И. Анализ отношения студентов к применению цифровых инструментов в процессе профессиональной подготовки // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 329 – 334. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-329-334

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Chunikhina T.N., ² Vinogradskaya I.S., ³ Vasilyeva D.I.

¹ Kuban State Technological University

² Synergy University

³ Samara State University of Economics

Analysis of students' attitudes towards the use of digital tools in the process of professional training

Abstract: the article analyzes the attitude of higher school students to the use of digital tools in the process of professional training in the context of digital transformation of education. The purpose of the study is to identify the features of the use of digital educational technologies and to assess their impact on the formation of students' professional competencies. The empirical basis was made up of the results of a survey of 96 students from differ-

ent universities studying in the disciplines of management, medical and economic profiles. The research used the methods of questioning according to the author's methodology, pedagogical observation, analysis of academic achievements and the digital footprint of students in the LMS system, as well as elements of a pedagogical experiment. The results obtained have shown that digital tools are perceived by students as extremely positive and are considered as a means of increasing the accessibility of learning, developing practice-oriented skills and independent learning activities. The relationship between the intensity of the use of digital tools, the level of student engagement and the results of their educational and project activities has been established. At the same time, the limitations of digitalization have been identified, related to the heterogeneity of the technical conditions of training and the need to improve the digital competence of teachers. The practical significance of the research is to substantiate the pedagogically appropriate directions for integrating digital tools into the professional training of students and the possibility of using the findings in the development and correction of digital educational strategies of universities.

Keywords: digital tools, digital transformation of education, professional training of students, higher education, digital competencies, educational technologies, digital educational environment

For citation: Chunikhina T.N., Vinogradskaya I.S., Vasilyeva D.I. Analysis of students' attitudes towards the use of digital tools in the process of professional training. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 329 – 334. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-329-334

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Современная система высшего образования функционирует в условиях цифровой трансформации, обусловленной структурными изменениями экономики, развитием информационных технологий и ростом требований рынка труда к качеству профессиональной подготовки выпускников. Цифровая экономика формирует запрос на специалистов, способных эффективно действовать в высокотехнологичной среде, использовать цифровые инструменты для анализа информации, принятия решений и решения профессиональных задач. В этих условиях владение цифровыми компетенциями рассматривается не как дополнительное преимущество, а как обязательное условие профессиональной состоятельности выпускника высшей школы [4].

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью адаптации образовательного процесса к новым социально-экономическим реалиям, в которых цифровые технологии становятся частью профессиональной деятельности практически во всех отраслях. Современный выпускник должен обладать не только фундаментальной теоретической подготовкой, но и сформированным опытом использования цифровых инструментов в учебной и профессиональной деятельности, что позволяет сократить разрыв между образовательной средой и практикой реального сектора экономики [3, 7, 11].

Цифровые инструменты в системе высшего образования выступают фактором модернизации образовательного процесса и обеспечивают переход к новой архитектуре обучения, основанной на сочетании педагогических и цифровых технологий [2]. В практике высшей школы широкое распространение получили системы управления обучением (LMS), обеспечивающие администрирование учебных курсов, мониторинг учебных достижений и реализацию индивидуальных образовательных траекторий [1, 9]. Актуальны специализированные программные продукты и симуляторы, позволяющие моделировать профессиональные ситуации и формировать практические навыки в виртуальной среде.

Вместе с тем, несмотря на потенциал цифровых технологий, практика их внедрения в образовательный процесс сопровождается рядом противоречий. Сохраняется разрыв между темпами технологического развития и инерционностью системы образования, который приводит к несоответствию используемых цифровых решений актуальным требованиям профессиональной среды [6]. Отмечается неоднородность отношения обучающихся к цифровым инструментам: при высокой степени повседневной цифровой включенности студенты не всегда обладают сформированными навыками осмысленной работы с данными, установления взаимосвязей и интерпретации информации в профессиональном контексте [5, 8, 10].

В этой связи возникает необходимость педагогического анализа отношения студентов к применению цифровых инструментов как главного условия формирования их профессиональных компетенций. Научная новизна исследования заключается в анализе восприятия цифровых инструментов современными студентами в контексте актуальных процессов цифровой трансформации высшего образования, включая переход на отечественные программные решения и расширение использования интеллектуальных цифровых систем.

Цель исследования – проанализировать отношение студентов высшей школы к применению цифровых инструментов в процессе профессиональной подготовки и определить их влияние на формирование профессиональных компетенций обучающихся.

Материалы и методы исследований

Объектом исследования является процесс профессиональной подготовки студентов в условиях цифровой трансформации высшего образования. Эмпирическая база исследования сформирована на основе данных, полученных в образовательных организациях: Кубанском государственном аграрном университете имени И.Т. Трубилина (дисциплина «Эксплуатация технических средств»), университете «Синергия» (дисциплина «Технология изготовления лекарственных средств») и Самарском государственном техническом университете (дисциплина «Основы токсикологии и экологическое нормирование»). В исследовании приняли участие 96 студентов, что позволило рассмотреть особенности применения цифровых инструментов и отношение к ним в различных профессиональных контекстах – управленческом, медицинском и экономическом.

Основным методом сбора эмпирических данных стало анкетирование по авторской методике, направленное на выявление отношения студентов к использованию цифровых инструментов, их оценки удобства и образовательной результативности цифровых форматов, а также воспринимаемого влияния технологий на формирование профессиональных компетенций. Дополнительно использовались педагогическое наблюдение за взаимодействием обучающихся с цифровыми платформами и анализ учебных достижений, основанный на сопоставлении результатов текущего и рейтингового контроля до и после внедрения цифровых модулей. В качестве объективного источника информации применялся анализ цифрового следа студентов в системе LMS Moodle.

Для обработки и интерпретации полученных данных использовались методы анализа, сравнения и систематизации. Элементы педагогического эксперимента позволили оценить изменения в учебной активности и результативности обучающихся при использовании цифровых инструментов в учебном процессе, а также проверить гипотезу о взаимосвязи отношения студентов к цифровым технологиям и уровня сформированности их профессиональных компетенций.

Результаты и обсуждения

Результаты проведенного исследования позволили структурировать отношение студентов к цифровизации образовательного процесса и выявить особенности использования цифровых инструментов в профессиональной подготовке. Анализ эмпирических данных показал, что цифровые технологии прочно интегрированы в учебную деятельность студентов, однако интенсивность и цели их применения варьируются в зависимости от профиля подготовки.

В таблице 1 отражены формы и частота использования цифровых инструментов студентами. Полученные данные свидетельствуют о высоком уровне вовлеченности обучающихся в работу с системами управления обучением и коммуникационными сервисами. LMS-платформы используются преимущественно для доступа к учебным материалам, выполнения контрольных заданий и прохождения тестирования. Интерактивные платформы и коммуникационные сервисы демонстрируют высокий уровень востребованности, указывая на их значимость для организации групповой работы и оперативной обратной связи.

Таблица 1

Формы и частота использования цифровых инструментов студентами.

Table 1

Forms and frequency of digital tool use by students.

Категория инструментов	Примеры	Уровень вовлеченности	Цель применения
Системы управления обучением	Moodle, ДО.СКИФ	Высокий	Доступ к материалам, тестирование
Специализированное ПО	Mathcad, ELMA, SAM	Средний	Профессиональное моделирование
Интерактивные платформы	Miro, Mentimeter, Kahoot	Высокий	Групповая работа, викторины
Коммуникационные сервисы	Zoom, Сферум, MS Teams	Высокий	Вебинары, консультации, обратная связь

Источник: на основе опроса 96 студентов

Дальнейший анализ позволил выявить структуру отношения студентов к применению цифровых инструментов (таблица 2). Большинство респондентов демонстрируют положительное отношение к цифровым форматам обучения, рассматривая их как средство повышения мобильности и доступности образовательных ресурсов. Наиболее выраженной оказалась ориентация на «удобство» цифровых инструментов, которое проявляется в запросе на микрообучение и гибкие форматы взаимодействия с учебным контентом. Вместе с тем часть студентов отмечает нейтральное или сдержанное отношение, обусловленное перегруженностью цифровыми заданиями и недостаточной методической структурированностью отдельных курсов.

Таблица 2

Структура отношения студентов к использованию цифровых инструментов.

Table 2

Structure of students' attitudes toward the use of digital tools.

Тип отношения	Доля студентов, %	Характеристика восприятия
Положительное	62,5	Рост интереса, повышение мотивации, удобство обучения
Нейтральное	25,0	Использование как обязательного элемента учебного процесса
Сдержанно-негативное	12,5	Цифровая перегрузка, сложности с концентрацией внимания

Источник: на основе опроса 96 студентов

Оценка влияния цифровых инструментов на формирование профессиональных навыков и образовательные результаты представлена в таблице 3. Полученные данные показывают, что применение специализированных программных продуктов и инструментов моделирования способствует развитию у студентов ответственности за принимаемые решения, навыков анализа данных и умения работать с профессиональной информацией. Анализ цифрового следа в системе LMS подтвердил наличие взаимосвязи между интенсивностью взаимодействия обучающихся с элементами курса и их вовлеченностью в проектную и практико-ориентированную деятельность.

Таблица 3

Влияние интенсивности использования цифровых инструментов на образовательные результаты.

Table 3

The impact of intensity of digital tool use on educational outcomes.

Показатель	Характер выявленной зависимости
Учебная успеваемость	Повышение средних баллов при систематическом использовании интерактивных и специализированных цифровых инструментов
Вовлеченность в проектную деятельность	Прямая зависимость от частоты взаимодействия студента с элементами курса в LMS
Формирование профессиональных навыков	Развитие аналитического мышления, ответственности за принимаемые решения и навыков моделирования
Самостоятельность учебной деятельности	Рост доли самостоятельных решений и снижение зависимости от пошаговых инструкций при работе с цифровыми моделями

Источник: на основе опроса 96 студентов

Интерпретация полученных результатов указывает на постепенный переход от пассивного восприятия учебного материала к активной самостоятельной работе студентов. Цифровые инструменты создают условия для построения индивидуальных образовательных траекторий и расширения практико-ориентированного компонента обучения. Вместе с тем сохраняется риск возникновения «цифрового разрыва», связанного с неравным доступом обучающихся к современным техническим средствам и стабильному интернет-соединению.

Педагогическая значимость полученных результатов заключается в подтверждении того, что цифровая трансформация высшего образования представляет собой не формальную замену традиционных средств обучения электронными аналогами, а изменение способа учебного взаимодействия. Эффективность профессиональной подготовки в современных условиях определяется способностью преподавателя интегрировать цифровые инструменты в дидактическую структуру дисциплины, обеспечивая баланс между технологическими возможностями и личным педагогическим взаимодействием.

Таким образом, применение цифровых инструментов в подготовке специалиста можно сопоставить с использованием авиационного симулятора в обучении пилота: обучающийся получает возможность модели-

ровать сложные ситуации, анализировать последствия принимаемых решений и вырабатывать профессиональные навыки в безопасной цифровой среде, что повышает его готовность к работе с реальными системами.

Выводы

Проведенное исследование позволило получить целостное представление об отношении студентов высшей школы к применению цифровых инструментов в процессе профессиональной подготовки и оценить их педагогическое значение в условиях цифровой трансформации образования. Анализ данных, показал, что цифровые технологии прочно интегрированы в образовательный процесс и воспринимаются обучающимися как неотъемлемый элемент современной профессиональной среды.

Результаты исследования подтверждают, что цифровые инструменты оказывают влияние на организацию учебного процесса и на формирование профессиональных умений и способов мышления студентов. Использование специализированного программного обеспечения, симуляторов и аналитических платформ способствует развитию аналитических навыков, ответственности за принимаемые решения и способности работать с профессиональной информацией в условиях неопределенности.

На основе полученных результатов представляется целесообразным формирование комплекса практических рекомендаций, направленных на повышение эффективности профессиональной подготовки студентов в условиях цифровизации:

- в методическом аспекте рекомендуется актуализация рабочих программ дисциплин с включением цифровых модулей и сквозных технологий, ориентированных на решение профессиональных задач, а не только на сопровождение теоретического материала;

- в дидактическом плане оправдано расширение использования интерактивных форм обучения, включая симуляции, элементы геймификации и проектные задания, позволяющие моделировать реальные профессиональные ситуации в безопасной цифровой среде;

- существенное значение имеет развитие контрольно-аналитического компонента обучения за счет систематического анализа цифрового следа студентов, что позволяет объективно оценивать уровень их вовлеченности и корректировать образовательные траектории.

Отдельного внимания требует кадровый аспект цифровой трансформации. Повышение цифровой компетентности преподавателей должно рассматриваться как непрерывный процесс, включающий освоение отечественных программных решений, методик работы с данными и инструментов цифровой дидактики. Реализация данных рекомендаций создает условия для перехода к персонализированной модели образования, в которой студент выступает активным субъектом обучения, а преподаватель – организатором и наставником образовательного процесса.

Список источников

1. Бабина Л.В. Цифровые технологии, образовательные ресурсы и инструменты: внедрение в процесс обучения техническим специальностям // Известия Российской академии образования. 2024. № 1 (65). С. 164 – 173.
2. Багрянская Е.С., Монякова Д.Д., Мочалина М.В. Использование цифровых инструментов в процессе обучения // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 14. № 3-2. С. 7 – 11.
3. Волкова Л.Г. Влияние цифровизации на практическую подготовку студентов // Наука и Образование. 2022. Т. 5. № 1. С. 1 – 9.
4. Гаус В.В., Гужавина О.Б. Практика использования инструментария цифровой образовательной среды // Информация и образование: границы коммуникаций. 2024. № 16 (24). С. 101 – 104.
5. Грекалов А.А. Теоретико-методологический аспект подготовки обучающихся высшей школы в новом контексте цифровизации образования / Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2024. № 4 (305). С. 74 – 78.
6. Дугина Т.В., Заболотских А.В. Профессиональная подготовка, переподготовка и повышение квалификации педагогического состава высшей школы в эпоху цифровой трансформации в сфере образования // Перспективы науки. 2022. № 9 (156). С. 151 – 154.
7. Каверина О.Г., Менжулина А.С. Цифровые трансформации в профессиональном образовании // Гуманитарные исследования Центральной России. 2025. № 2 (35). С. 40 – 48.
8. Огоев А.У., Хаблиева С.Р. Анализ цифрового следа как средство повышения качества подготовки студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2023. Т. 12. № 4 (45). С. 121 – 124.

9. Почтарькова Т.П. Применение цифровых технологий и цифровых инструментов в преподавании математических дисциплин // Наука и Образование. 2023. Т. 6. № 1. С. 1 – 7.
10. Рысина В.А. Влияние цифровых технологий на образовательный процесс подготовки студентов направления Экономика // Наука и Образование. 2025. Т. 8. № 1. С. 1 – 9.
11. Шкунова А.А., Фунтикова В.А., Петрова В.Д. Цифровые инструменты в преподавании управленческих дисциплин // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-2. С. 346 – 350.

References

1. Babina L.V. Digital technologies, educational resources and tools: implementation in the process of teaching technical specialties. Bulletin of the Russian Academy of Education. 2024. No. 1 (65). P. 164 – 173.
2. Bagryanskaya E.S., Monyakova D.D., Mochalina M.V. Using digital tools in the learning process. Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Vol. 14. No. 3-2. P. 7 – 11.
3. Volkova L.G. The impact of digitalization on the practical training of students. Science and Education. 2022. Vol. 5. No. 1. P. 1 – 9.
4. Gaus V.V., Guzhavina O.B. Practice of using the tools of the digital educational environment. Information and education: boundaries of communications. 2024. No. 16 (24). P. 101 – 104.
5. Grekalov A.A. Theoretical and Methodological Aspect of Training Higher School Students in the New Context of Digitalization of Education. Bulletin of the Voronezh State Pedagogical University. 2024. No. 4 (305). P. 74 – 78.
6. Dugina T.V., Zabolotskikh A. V. Professional Training, Retraining, and Advanced Training of Higher School Teaching Staff in the Era of Digital Transformation in Education. Prospects of Science. 2022. No. 9 (156). P. 151 – 154.
7. Kaverina O.G., Menzhulina A.S. Digital Transformations in Professional Education. Humanitarian Studies of Central Russia. 2025. No. 2 (35). P. 40 – 48.
8. Ogoev A.U., Khablieva S.R. Analysis of the digital footprint as a means of improving the quality of student training. Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2023. Vol. 12. No. 4 (45). P. 121 – 124.
9. Pochtarkova T.P. Application of digital technologies and digital tools in teaching mathematical disciplines. Science and Education. 2023. Vol. 6. No. 1. P. 1 – 7.
10. Rysina V.A. The impact of digital technologies on the educational process of training students in the field of Economics. Science and Education. 2025. Vol. 8. No. 1. P. 1 – 9.
11. Shkunova A.A., Funtikova V.A., Petrova V. D. Digital tools in teaching management disciplines. Problems of modern pedagogical education. 2022. No. 75-2. P. 346 – 350.

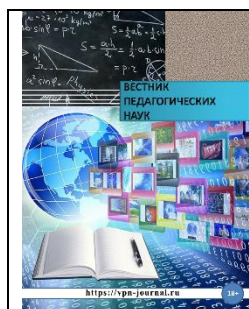
Информация об авторах

Чунихина Т.Н., кандидат политических наук, доцент, заведующий кафедрой социологии, Кубанский государственный технологический университет

Виноградская И.С., кандидат биологических наук, Московский университет «Синергия», Irina_www@mail.ru

Васильева Д.И., кандидат биологических наук, доцент, Самарский государственный экономический университет, vasilievadi@mail.ru

© Чунихина Т.Н., Виноградская И.С., Васильева Д.И., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 796.325:159.9

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-335-340

¹ Умирзаков Жавохир Шухрат угли

¹ Узбекский государственный университет физической культуры и спорта

Техника игры спортсмена на позиции нападающего в волейболе

Аннотация: в статье рассматриваются основные компоненты техники игры спортсмена на позиции нападающего в волейболе. Анализируются биомеханические особенности атакующих действий, этапы формирования технических навыков, методические подходы к обучению и средства совершенствования техники удара. Особое внимание уделено поэтапному разучиванию движений, серийным тренировочным методам, использованию визуальных ориентиров и видеодиагностики. Показано, что техническая подготовка является фундаментом для эффективности нападения и должна осуществляться непрерывно на всех этапах спортивного совершенствования.

Ключевые слова: волейбол, нападающий, техника нападения, техническая подготовка, разбег и прыжок, удар по мячу, биомеханика, тренировочный процесс, видеодиагностика

Для цитирования: Умирзаков Жавохир Шухрат угли Техника игры спортсмена на позиции нападающего в волейболе // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 335 – 340. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-335-340

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Umirzakov Javoikhir Shukhrat ugli

¹ Uzbek State University of Physical Education and Sports

Technique of playing athletes in the attacker position in volleyball

Abstract: this article examines the fundamental components of a volleyball attacker's technique. It analyzes the biomechanical characteristics of offensive actions, the stages of technical skill development, methodological approaches to training, and tools for improving hitting technique. Particular attention is paid to the gradual learning of movements, serial training methods, the use of visual cues, and video diagnostics. It is shown that technical preparation is the foundation for effective attacking performance and should be implemented continuously throughout all stages of athletic development.

Keywords: volleyball, attacker, offensive technique, technical preparation, run-up and jump, hitting the ball, biomechanics, training process, video diagnostics

For citation: Umirzakov Javoikhir Shukhrat ugli Technique of playing athletes in the attacker position in volleyball. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 335 – 340. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-335-340

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Волейбол - спортивная игра, в которой атакующие действия нападающих играют решающую роль. Атака зачастую становится завершающим, очковым действием комбинации. Нападающий удар, выполненный с высокой техникой, ключ к успеху команды [1].

Однако эффективность нападающего удара зависит не только от физической подготовки, но прежде всего от биомеханически грамотно поставленной техники. Как отмечается в специальной литературе, техника удара состоит из чётко структурированных фаз: разбег, взлёт и прыжок, мах рукой и контакт с мячом, а также приземление, что обеспечивает максимальную высоту прыжка и оптимальное положение тела для удара [2].

Эффективность этих фаз оказывает значительное влияние на результативность удара: от скорости и ритма разбега, углов суставов при отталкивании, положения корпуса и кисти до правильной координации движений при махе и ударе. Исследование «Dynamic Characteristics of Approach Spike Jump Tasks in Male Volleyball Players» показало, что различные варианты подхода и прыжка (одно- или двухноговой) имеют существенные кинематические и кинетические отличия, что влияет на высоту прыжка, силу удара и нагрузку на тело [3].

Вместе с тем современная тренерская и педагогическая методика подчеркивают, что техническая подготовка нападающего - это не одноразовое освоение навыка, а длительный, поэтапный процесс. На начальном этапе важна фиксация базовых элементов (шаги разбега, прыжок, удар по неподвижному мячу), далее - постепенное усложнение условий (высота передачи, динамика мяча, имитация игровых ситуаций), и затем - постоянное совершенствование тонких деталей: положение кисти, точка контакта, скрытность замаха, вариативность ударов. Такой подход обеспечивает устойчивое овладение техническим арсеналом, а затем его поддержание на уровне мастерства. Это соответствует выводам из педагогических трудов по методике обучения нападающих [4].

Материалы и методы исследований

В представленной работе используется учебное пособие «Методические основы подготовки нападающего волейболиста» В. Намазовой, где указывается, что «техническая подготовка является фундаментом для всех других компонентов; без отработанной техники удара и передвижений ни тактика, ни физическая сила не принесут пользы» и перечисляются ключевые элементы техники: разбег и прыжок, мах и удар, приземление, а также специальные технические приёмы (скидка, бросок одной рукой, удар по блоку и др.) [5].

Исследование носит аналитико-методический характер и проводилось на основе отечественных и зарубежных источников по подготовке волейболистов, научные статьи по биомеханике ударов и прыжков, педагогические исследования методики обучения и электронные ресурсы.

Использовались следующие методы: анализ литературы для выявления ключевых фаз техники и средств подготовки, сравнительно-аналитический подход для сопоставления методик и биомеханических характеристик, систематизация и классификация упражнений и средств диагностики, а также интерпретация данных видеосъёмки и статистики соревновательной деятельности для выявления ошибок и особенностей техники.

Таким образом, цель настоящей статьи: синтезировать научные данные о биомеханике атакующего удара в волейболе и методические подходы к его формированию, а также показать, как систематическая техническая подготовка может повысить эффективность нападающего в соревновательных условиях.

Результаты и обсуждения

Техника выполнения нападающего удара в волейболе опирается на комплекс биомеханических закономерностей, обеспечивающих оптимальное сочетание скорости, силы и координации движений спортсмена. Атакующий удар представляет собой последовательность фаз, включающих разбег, отталкивание и прыжок, мах и контакт руки с мячом, а также приземление. Каждая из этих фаз имеет собственные кинематические и кинетические характеристики, определяющие эффективность завершающего действия.

1. Разбег является стартовой фазой атакующего действия и выполняет функцию подготовки к вертикальному прыжку, обеспечивая необходимый горизонтальный импульс и выгодное положение тела перед отталкиванием. Исследования показывают, что динамика последних шагов разбега, усиление темпа и увеличение скорости существенно влияют на высоту прыжка и мощность удара [6]. В учебном пособии «Методические основы подготовки нападающего волейболиста» В. Намазовой подчёркивается важность первоначального освоения этой фазы: «На начальном этапе тренировки главное - освоить правильную технику разбега и удара» [5]. Методика обучения разбегу предполагает поэтапный подход: сначала выполняются шаги без прыжка, затем добавляется прыжок, после чего отрабатывается удар по неподвижно подвешенному мячу.

2. Отталкивание - ключевая фаза, определяющая высоту прыжка и, следовательно, угол и силу удара. Биомеханические исследования демонстрируют, что наиболее эффективное прыжковое усилие достигается при активном использовании «цикла укороченного растяжения» (stretch-shortening cycle), при котором

мышечная система быстро переходит от амортизации к взрывному разгибанию [7]. Высота прыжка зависит от угловых характеристик суставов нижних конечностей и уровня развития силы разгибателей бедра и голени. На этом этапе важна также стабилизация корпуса, создающая основу для перехода к фазе удара.

3. Фаза маха и удара включает цепную последовательность вращений и разгибаний в тазобедренном, плечевом и локтевом суставах, заканчивающуюся акцентированным движением кисти. Согласно данным учёных, скорость кисти в момент контакта с мячом может достигать 20-25 м/с, что оказывает существенное влияние на итоговую скорость мяча [8]. В учебном пособии «Методические основы подготовки нападающего волейболиста» В. Намазовой описан тот же принцип: «Разгон мяча происходит за счёт последовательного включения звеньев... щелчок кистью» [5]. Для улучшения техники маха используются упражнения у стены, позволяющие отработать правильную работу кисти.

4. Заключительная фаза техники, приземление, имеет важное биомеханическое и профилактическое значение. Ошибки в технике приземления, по данным научных исследований, значительно повышают риск травм коленного сустава, особенно у игроков, часто выполняющих прыжковые действия [9]. Оптимальное приземление характеризуется активной амортизацией в коленном и тазобедренном суставах, стабилизацией корпуса и минимизацией бокового отклонения.

5. Специальные технические приёмы. Помимо основного удара, нападающий обязан владеть вариативными атакующими решениями, такими как скидка, бросок одной рукой, удар по блоку или удар «из-под себя». Вариативность атакующих действий усложняет работу блокирующих и является одним из важных факторов успешности нападения [10]. В учебном пособии «Методические основы подготовки нападающего волейболиста» В. Намазовой также подчёркивается значимость этих элементов: «Уже на базовом уровне учат двум типам ударов... создающих предпосылки вариативности» [5].

Методика обучения технике нападающего строится на принципах поэтапности, постепенного усложнения двигательных задач и непрерывной коррекции технического навыка. Современные подходы к обучению атакующим действиям базируются на сочетании аналитического (разучивание элементов по частям) и синтетического (соединение элементов в целостное движение) методов.

На начальном этапе основной задачей является формирование базовых двигательных элементов: разбега, прыжка и удара. В учебном пособии «Методические основы подготовки нападающего волейболиста» В. Намазовой подчёркивается, что обучение начинается с упрощённых упражнений: «Разучивание по частям: сначала шаги разбега без прыжка, потом добавляется прыжок, затем удар по неподвижно подвешенному мячу» [5]. Этот этап предполагает создание опорных двигательных стереотипов, где ключевым является правильная биомеханика движения руки и корпуса.

По мере освоения базовых элементов вводится усложнение условий: изменение высоты и траектории передачи, моделирование игровой обстановки, выполнение атак при ограниченном пространстве или при наличии условного блока. Такие упражнения направлены на развитие вариативности атакующих действий и повышение устойчивости техники к соревновательным условиям.

Неотъемлемой частью методики является использование серийных тренировочных подходов, когда двигательные действия повторяются блоками с обязательными паузами для анализа. Как отмечается в пособии «Методические основы подготовки нападающего волейболиста» В. Намазовой, «серийная схема с осмысленной паузой оптимальна для усвоения сложных движений» [5], что подтверждается исследованиями в области моторного научения [11].

Для повышения эффективности обучения активно применяются современные средства контроля: видеосъёмка, замедленный анализ техники, статистическая оценка ошибок в тренировочных и соревновательных условиях. Видеоанализ позволяет спортсмену самостоятельно выявлять технические ошибки (например, недовзвод кисти, излишнее отклонение корпуса), что ускоряет процесс коррекции навыка. На продвинутом этапе методика ориентирована на развитие тонких элементов: скрытности замаха, изменения точки удара, работы кисти и пальцев при выполнении различных вращений мяча.

Таким образом, методика обучения технике нападающего представляет собой многокомпонентную систему, включающую аналитическое разучивание, моделирование игровых ситуаций, серийность повторений и постоянную диагностику, что обеспечивает устойчивое формирование и совершенствование атакующих навыков.

Техническая подготовка нападающего включает разнообразные средства и методы, направленные на формирование, закрепление и совершенствование двигательных навыков. Основными методическими принципами являются многократность повторений, постепенное усложнение задач и постоянная обратная связь от тренера.

Среди средств подготовки выделяют:

1. Тренажёры и специализированное оборудование: эспандеры для имитации маха рукой, станки для отработки прыжка, платформы и стенки для отработки приёма и ударов;

2. Многократные повторения и серийные упражнения: выполнение серий по 10-20 ударов с паузой для анализа и корректировки, что способствует закреплению двигательного образа. В учебном пособии «Методические основы подготовки нападающего волейболиста» В. Намазовой подчеркивается: «Серийная схема с осмысленной паузой оптимальна для усвоения сложных движений» [5];

3. Видеоконтроль техники: замедленный анализ ударов позволяет спортсмену выявлять недочёты, например, недовзвод кисти или отклонение туловища, и ускоряет процесс коррекции;

4. Игровые и соревновательные методы: контрольные игры и моделирование игровых ситуаций служат для проверки устойчивости навыков под нагрузкой и при повышенной эмоциональной вовлечённости.

Методы технической подготовки включают как аналитические упражнения (разучивание движений по частям), так и синтетические (соединение элементов в целостное движение), что обеспечивает постепенное освоение сложных атакующих действий.

Следовательно, сочетание тренажёров, многократных повторений, видеоанализа и игровых упражнений создаёт системную основу для формирования и поддержания высокого уровня технических навыков нападающего.

Хотя приём и передача не являются профильными действиями нападающего, доигровщик должен выполнять их на высоком уровне для страхования связующего и обеспечения эффективности команды в нестандартных ситуациях. В подготовке используются как простые, так и специализированные упражнения:

1. Стена и платформы - отработка приёма мяча для контроля точности и устойчивости движений;
2. Приём с подачи партнёров и мишени - развитие точности и координации;
3. Передачи сверху и снизу - базовый уровень навыка для страхования связующего или перепасовки во время розыгрыша.

«Хотя приём - не профильное действие атакующего... доигровщик должен принимать на уровне, поэтому технические упражнения по приёму входят в его программу» [5].

Таким образом, техническая подготовка смежных действий обеспечивает универсальность нападающего и повышает командную эффективность в различных игровых ситуациях.

Регулярная диагностика является неотъемлемой частью подготовки нападающего и позволяет выявлять недостатки техники в условиях тренировки и соревнований. Методы диагностики включают:

1. Видеоанализ матчей и тренировок позволяет визуально выявлять ошибки, например, неправильный шаг разбега или недостаточную амплитуду маха руки;
2. Статистический анализ ошибок - оценка частоты промахов, ударов в сетку или блок;
3. Адресная коррекция - возвращение к дополнительной технической отработке выявленных элементов.

Как подчёркивается в пособии «Методические основы подготовки нападающего волейболиста» В. Намазовой: «Если выявляется снижение качества какого-то элемента под давлением... это сигнал вернуться на тренировке к дополнительной технической отработке данного элемента» [5].

Постоянная диагностика и целенаправленная коррекция позволяют поддерживать высокий уровень технической подготовленности и минимизировать ошибки в соревновательной деятельности.

Так, техника нападающего в волейболе представляет собой многокомпонентную систему, включающую биомеханические навыки, вариативные атакующие решения и вспомогательные игровые действия. Эффективная методика обучения должна сочетать поэтапное разучивание движений, серийные упражнения, применение визуальных ориентиров и регулярную видеоаналитику. Непрерывность технического совершенствования является ключевым условием высокого спортивного результата.

Выводы

В ходе проведённого анализа установлено, что техника игры спортсмена на позиции нападающего в волейболе представляет собой сложную многофазную систему двигательных действий, включающую разбег, отталкивание, прыжок, мах и удар по мячу, а также фазу приземления, каждая из которых оказывает существенное влияние на результативность атакующих действий. Показано, что эффективность нападающего удара в значительной степени определяется биомеханической рациональностью движений, согласованностью работы звеньев опорно-двигательного аппарата и точностью выполнения ключевых фаз атакующего действия. Установлено, что поэтапное формирование технических навыков с применением

ем аналитического и синтетического методов обучения, серийных тренировочных упражнений и постепенного усложнения условий выполнения движений способствует устойчивому освоению и совершенствованию техники нападающего удара. Подтверждено, что использование средств видеоконтроля и регулярной диагностики технических действий позволяет своевременно выявлять и корректировать ошибки, повышать стабильность выполнения атакующих действий и снижать риск травматизма. Таким образом, комплексная и непрерывная техническая подготовка нападающего является необходимым условием повышения эффективности соревновательной деятельности и достижения высоких спортивных результатов.

Список источников

1. Волейбол [Электронный ресурс] // Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Волейбол> (дата обращения: 05.12.2025).
2. Journal of Sports and Health Science [Электронный ресурс] // J-STAGE. URL: https://www.jstage.jst.go.jp/browse/jsvr/22/0/_contents/-char/en (дата обращения: 05.12.2025).
3. Applied Sciences [Электронный ресурс] // MDPI. URL: <https://www.mdpi.com/2076-3417/11/6/2710> (дата обращения: 05.12.2025).
4. Сидоров Г.А. Методика обучения волейболистов выполнению нападающего удара прямой рукой [Электронный ресурс] // CyberLeninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-obucheniya-voleybolistov-vypolneniyu-napadayuschego-udara-pryamoy-rukoy> (дата обращения: 05.12.2025).
5. Намазова В. Методические основы подготовки нападающего волейболиста: учебное пособие. Ташкент: Редакция «Ijod Nashr», 2025. 56 с.
6. Tilp F., Wagner H. Dynamic characteristics of approach spike jump tasks in male volleyball players // Journal of Human Kinetics. 2011. Vol. 28. P. 101 – 110.
7. Forthomme B., Croisier J.-L., Ciccarone G., Crielaard J.-M., Cloes M. Factors correlated with volleyball spike velocity // Journal of Strength and Conditioning Research. 2005. Vol. 19. No. 3. P. 520 – 526.
8. Coleman S., Benham A. Biomechanical analysis of volleyball spiking // Sports Biomechanics. 2005. Vol. 4. No. 1. P. 57 – 68.
9. Clemente F.M., Nikolaidis P.T., Rosemann T., Knechtel B. Biomechanical aspects of jump landing in volleyball: implications for injury prevention // Applied Sciences. 2021. Vol. 11. No. 3. 1025 p.
10. Lazaridis S., Tsigilis N., Panoutsakopoulos V., Geladas N. The effect of spiking variability on volleyball performance // International Journal of Performance Analysis in Sport. 2019. Vol. 19. No. 1. P. 1 – 12.
11. Schmidt R.A., Lee T.D. Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis. Fifth edition. Champaign: Human Kinetics, 2011. 624 p.

References

1. Volleyball [Electronic resource]. Wikipedia. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Волейбол> (accessed: 05.12.2025).
2. Journal of Sports and Health Science [Electronic resource]. J-STAGE. URL: https://www.jstage.jst.go.jp/browse/jsvr/22/0/_contents/-char/en (accessed: 05.12.2025).
3. Applied Sciences [Electronic resource]. MDPI. URL: <https://www.mdpi.com/2076-3417/11/6/2710> (accessed: 05.12.2025).
4. Sidorov G.A. Methodology for teaching volleyball players to perform an attacking hit with a straight arm [Electronic resource]. CyberLeninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-obucheniya-voleybolistov-vypolneniyu-napadayuschego-udara-pryamoy-rukoy> (accessed: 05.12.2025).
5. Namazova V. Methodological Foundations of Training an Attacking Volleyball Player: A Tutorial. Tashkent: Ijod Nashr Editorial Board, 2025. 56 p.
6. Tilp F., Wagner H. Dynamic characteristics of approach spike jump tasks in male volleyball players. Journal of Human Kinetics. 2011. Vol. 28. P. 101 – 110.
7. Forthomme B., Croisier J.-L., Ciccarone G., Crielaard J.-M., Cloes M. Factors correlated with volleyball spike velocity. Journal of Strength and Conditioning Research. 2005. Vol. 19. No. 3. P. 520 – 526.
8. Coleman S., Benham A. Biomechanical analysis of volleyball spiking. Sports Biomechanics. 2005. Vol. 4. No. 1. P. 57 – 68.
9. Clemente F.M., Nikolaidis P.T., Rosemann T., Knechtel B. Biomechanical aspects of jump landing in volleyball: implications for injury prevention. Applied Sciences. 2021. Vol. 11. No. 3. 1025 p.

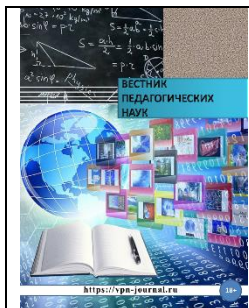
10. Lazaridis S., Tsigilis N., Panoutsakopoulos V., Geladas N. The effect of spiking variability on volleyball performance. *International Journal of Performance Analysis in Sport*. 2019. Vol. 19. No. 1. P. 1 – 12.

11. Schmidt R.A., Lee T.D. *Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis*. Fifth edition. Champaign: Human Kinetics, 2011. 624 p.

Информация об авторах

Умирзаков Жавохир Шухрат угли, преподаватель, Узбекский государственный университет физической культуры и спорта

© Намазова В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 159.9:004.773

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-341-347

¹ Сосновская В.П.

¹ Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко

Личный бренд педагога в социальных сетях: психологические детерминанты и пути формирования

Аннотация: данная статья посвящена проблеме, с которой сегодня сталкивается каждый думающий педагог: как оставаться собой в цифровом пространстве, где стираются границы кабинета и личной жизни. Профессиональный мир перешёл в социальные сети, сделав личный бренд не маркетинговым ходом, а новой грамотностью [5, с. 48]. Однако за внешними правилами создания контента часто теряется главное - внутренний мир учителя, его мотивы, ценности и те психологические барьеры, которые мешают ему говорить с аудиторией искренне и уверенно [7, с. 210].

Цель работы - заглянуть за кулисы цифрового имиджа и понять, из каких глубоких, психологических «ни-ток» он соткан, чтобы предложить не просто инструкцию, а путь бережного формирования. Для этого необходимо решить три задачи: осмыслить, как меняется профессиональная идентичность педагога в эпоху цифры; выявить ключевые внутренние факторы (детерминанты), которые помогают или мешают этому процессу; и создать практический инструмент для работы с этими факторами.

Методологической основой исследования послужил теоретический анализ классических и современных трудов по педагогической психологии, психологии личности и цифровой коммуникации. Через призму таких авторов, как Зимняя И.А., Леонтьев Д.А., Бодалев А.А., был проведен сравнительный анализ и синтез, позволивший не просто перечислить, а соединить разрозненные идеи в целостную картину.

В результате была выстроена трёхчастная модель, которая рассматривает личный бренд не как картинку, а как внутреннее путешествие педагога: от рефлексии своих ценностей, через поиск аутентичного голоса - к выстраиванию здоровых границ, защищающих от выгорания. Практическим воплощением этой модели стал проект краткого интенсива для педагогов - пошаговое пространство, где можно безопасно исследовать свою цифровую роль. Практическая значимость статьи заключается в том, что её выводы и разработанный интенсив могут лечь в основу программ повышения квалификации, стать темой методических семинаров или основой для индивидуального психолого-педагогического сопровождения, помогая педагогу обрести в цифровом мире не только присутствие, но и опору [1, с. 55, 10, с. 110].

Ключевые слова: личный бренд педагога, социальные сети, психологические детерминанты, профессиональная идентичность, цифровой имидж, педагогический интенсив, саморефлексия, психологические границы, аутентичность

Для цитирования: Сосновская В.П. Личный бренд педагога в социальных сетях: психологические детерминанты и пути формирования // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 341 – 347. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-341-347

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Sosnovskaya V.P.

¹ Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko

A teacher's personal brand in social media: psychological determinants and ways of formation

Abstract: this article addresses a challenge faced by every reflective educator today: how to remain authentic in the digital space, where the boundaries between the classroom and personal life are blurring. The professional world has migrated to social media, turning a personal brand from a marketing tactic into a new form of literacy [5, p. 48]. However, behind the external rules of content creation, the essential element is often lost - the teacher's inner world, their motives, values, and the psychological barriers that prevent them from speaking to their audience sincerely and confidently [7, p. 210].

The purpose of the work is to look behind the scenes of the digital image and understand the deep psychological «threads» from which it is woven, in order to offer not just instructions, but a path of careful formation. To achieve this, three tasks must be solved: to comprehend how the professional identity of a teacher is changing in the digital age; to identify the key internal factors (determinants) that facilitate or hinder this process; and to create a practical tool for working with these factors.

The methodological basis of the research was a theoretical analysis of classical and modern works on pedagogical psychology, personality psychology, and digital communication. Through the prism of authors such as I.A. Zimnyaya, D.A. Leontiev, A.A. Bodalev, a comparative analysis and synthesis was carried out, allowing not merely to list but to connect disparate ideas into a holistic picture.

As a result, a three-part model was constructed, which considers a personal brand not as a picture, but as an internal journey of the teacher: from reflection on one's values, through the search for an authentic voice - to building healthy boundaries that protect against burnout. The practical embodiment of this model became a project for a short-term intensive course for teachers - a step-by-step space where one can safely explore their digital role. The practical significance of the article lies in the fact that its conclusions and the developed intensive course can form the basis of professional development programs, become a topic for methodological seminars, or serve as a foundation for individual psycho-pedagogical support, helping a teacher to find in the digital world not only presence but also support [1, p. 55, 10, p. 110].

Keywords: teacher's personal brand, social media, psychological determinants, professional identity, digital image, pedagogical intensive, self-reflection, psychological boundaries, authenticity

For citation: Sosnovskaya V.P. A teacher's personal brand in social media: psychological determinants and ways of formation. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 341 – 347. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-341-347

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

Современный мир, окутанный сетями цифровых связей, предлагает педагогу новую, непривычную сцену для профессионального бытия. Стены учебного кабинета стали прозрачными, а голос учителя получил эхо в бесконечных лентах новостей и чатах. Это пространство, где рождается образ современного преподавателя - уже не только в строгих рамках урока, но и в свободном, а порой стихийном потоке социальных сетей [9, с. 80]. Здесь происходит тихая революция профессиональной идентичности: из единственного носителя знаний педагог превращается в собеседника, чей авторитет зиждется не на дистанции, а на искренности, не на всеведении, а на готовности быть живым человеком со своими интересами и поисками [6, с. 90].

Этот переход рождает главное противоречие, которое ложится в основу нашей работы. С одной стороны, цифровая среда требует от педагога открытости и аутентичности - тех качеств, которые, как показывают исследования, напрямую влияют на доверие и мотивацию студентов [5, с. 123]. С другой - эта же среда таит в себе риски размывания профессиональных границ, эмоционального выгорания от необходимости постоянного присутствия и уязвимости перед публичной оценкой [10, с. 102]. Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена не просто технологическим трендом, а глубоким экзистенциальным запросом самой педагогической профессии на новые ориентиры в цифровом мире.

Сложность, однако, в том, что в фокусе большинства современных рекомендаций оказываются внешние, технологические аспекты создания личного бренда: алгоритмы, форматы контента, частотность пуб-

ликаций. Внутренняя же, психологическая кухня этого процесса - те скрытые пружины и барьеры, что кроются в мотивах, ценностях, страхах и представлении педагога о самом себе, - часто остается в тени. Как отмечает Д.А. Леонтьев, любое действие, лишённое личностного смысла, превращается в пустую формальность, ведущую к отчуждению [7, с. 210]. Именно поэтому психологические детерминанты формирования цифрового имиджа требуют пристального научного внимания.

Целью данной статьи является не только выявление этих глубинных детерминант, но и попытка наметить человеческие и реалистичные пути работы с ними. Мы исходим из убеждения, что устойчивый и подлинный личный бренд не строится «поверх» личности, а вырастает из нее через осознанность и бережную работу с собой.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ современных научных представлений о трансформации профессиональной идентичности педагога и феномене личного бренда в условиях цифровизации.
2. Выявить и систематизировать ключевые психологические факторы (детерминанты), влияющие на успешность и экологичность формирования цифрового имиджа педагога.
3. На основе проведенного анализа разработать структурно-содержательную модель и проект практического инструмента (краткосрочного педагогического интенсива), направленного на развитие психологической компетентности педагога в сфере цифрового самопрезентирования.

Теоретической основой нашего размышления послужили работы классиков и современных исследователей, в которых профессиональное становление всегда рассматривалось в неразрывной связи с личностным: от понимания самопрезентации как драматургии социальной жизни у И. Гофмана [3] до глубоких изысканий в области педагогической психологии И.А. Зимней [4] и психологии смысла Д.А. Леонтьева [6]. Этот синтез позволяет нам рассматривать личный бренд не как набор маркетинговых ходов, а как сложный акт личностно-профессиональной рефлексии и творчества.

Материалы и методы исследований

Теоретической основой исследования послужила совокупность классических и современных научных воззрений, позволяющих рассмотреть феномен личного бренда педагога в междисциплинарном ключе. Материалом для анализа выступили:

1. Фундаментальные труды по психологии личности и общения (А.А. Бодалев [2], Д.А. Леонтьев [6]), в которых разработаны категории профессиональной идентичности, смыслообразования и механизмов социального восприятия, являющиеся смысловым ядром любого бренда.
2. Работы по педагогической психологии и коммуникации (И.А. Зимняя [4]), раскрывающие специфику доверительного взаимодействия и условия эффективности педагогического влияния, что составляет профессиональный контекст исследуемого феномена.
3. Современные исследования цифровой трансформации образования и социальных медиа (О.В. Кузнецова [5], М.В. Соколова [9]), предоставляющие актуальные данные о поведенческих паттернах и запросах цифрового поколения.
4. Теоретические концепции, объясняющие феномен самопрезентации в социуме (И. Гофман [3]), которые служат методологическим ключом для анализа стратегий поведения педагога в открытой цифровой среде.

Для работы с этим корпусом знаний и решения поставленных задач был применен комплекс взаимодополняющих методов теоретического уровня:

Теоретический анализ и синтез – позволил декомпозировать сложное понятие «личный бренд педагога» на составляющие элементы (ценности, мотивы, образы, коммуникативные тактики), а затем интегрировать их в новую целостность – структурную модель, отражающую внутреннюю логику его формирования.

Сравнительно-сопоставительный метод – был использован для выявления динамики и противоречий в эволюции образа преподавателя: от традиционной, иерархичной модели к партнёрской и цифровой. Этот метод также позволил сопоставить различные научные взгляды на проблему и выявить область непротиворечивого знания и дискуссионные вопросы.

Метод моделирования – выступил основным инструментом для проектирования практического выхода из исследования. На основе выявленных теоретических взаимосвязей и психологических детерминант была смоделирована трёхкомпонентная структура личного бренда и её практическое воплощение – программа краткосрочного интенсива. Моделирование в данном случае понимается как создание идеализированного, но научно обоснованного образа желаемого процесса, который может быть реализован в практике [2, с. 95].

Такой комплекс методов теоретического исследования обеспечивает последовательное движение от рефлексии накопленного в науке знания к конструктивному проектированию. Это позволяет реализовать цель работы, заключающуюся не только в описании и анализе проблемы, но и в разработке научно обоснованных практических решений.

Логика исследования выстраивается по принципу восхождения от абстрактного к конкретному: от анализа широкого социально-педагогического контекста цифровизации к фокусировке на ключевых психологических противоречиях этого процесса, далее - к синтезу обобщающей структурной модели, которая данные противоречия снимает, и, наконец, к конкретизации данной модели в виде программы практических действий для педагога.

Результаты и обсуждения

Проведённый теоретический анализ позволил выявить системные изменения в структуре профессиональной идентичности педагога и выделить ключевые внутренние факторы, детерминирующие процесс формирования его цифрового имиджа.

3.1 Психологические детерминанты формирования личного бренда педагога

В результате сравнительно-сопоставительного анализа был осуществлён переход от описания внешних проявлений личного бренда к пониманию его внутренних, психологических оснований. Были выделены и систематизированы три взаимосвязанные группы детерминант, образующих своего рода «внутренний ландшафт» педагога, выходящего в цифровое пространство:

1. Рефлексивно-ценностные детерминанты. Данная группа охватывает глубинные мотивы профессиональной активности в сети (потребность в самореализации, влиянии, признании или, напротив, вынужденное соответствие тренду), осознание своих стержневых педагогических ценностей, а также актуальную Я-концепцию педагога, включающую представления о своих сильных сторонах и зонах роста [2, с. 134, 6, с. 215]. Именно этот уровень определяет смысловую наполненность цифрового присутствия, отвечая на вопрос «зачем я это делаю?».

2. Идентификационно-коммуникативные детерминанты. К этой группе относятся: способность к аутентичному самовыражению, балансирующая между искренностью и профессиональным тактом; развитый эмоциональный интеллект, позволяющий улавливать настроение аудитории и выбирать уместный тон; а также внутренне присвоенная ролевая модель (Наставник, Исследователь, Коллега), которая задаёт вектор контенту [3, с. 185, 5, с. 52]. Эти детерминанты отвечают за способ трансляции внутреннего мира вовне.

3. Регулятивно-границные детерминанты. Наиболее уязвимая и критически важная группа, включающая: уровень психологической устойчивости к негативной обратной связи; сформированность навыков эмоциональной саморегуляции и психологической гигиены для профилактики цифрового выгорания; внутреннюю чёткость в определении границ между личным и профессиональным [7, с. 310, 10, с. 108]. Эти факторы обеспечивают устойчивость и безопасность педагога в публичной цифровой среде.

Выявление данных детерминант позволило перейти от констатации проблем к этапу конструктивного синтеза.

3.2 Структурная модель как основа для практического инструмента

На основе синтеза выделенных детерминант методом теоретического моделирования была разработана трёхкомпонентная структурная модель формирования личного бренда педагога. Модель представляет собой не линейный алгоритм, а динамическую систему, где каждый компонент является и этапом, и поддерживающим условием для других:

Компонент I. Ценностно-смысловой (Рефлексия «Зачем?»). Исходный пункт, направленный на осознание мотивов, ценностей и профессионального кредо.

Компонент II. Образно-выразительный (Творчество «Как?»). Практическая фаза поиска и отработки аутентичных форм самопрезентации, соответствующей выбранным ценностям.

Компонент III. Защитно-регулятивный (Опора «Где предел?»). Фаза выстраивания личных правил, границ и практик самоподдержки, обеспечивающих психологическую экологичность процесса.

Данная модель, будучи теоретической конструкцией, была специально спроектирована как методологическая основа для практической реализации. Её ключевая задача - сделать внутренние психологические процессы наглядными, управляемыми и преобразуемыми в конкретные действия.

Проект педагогического интенсива «Психология цифрового имиджа»

Конкретизацией и практическим воплощением предложенной модели стал проект краткосрочной программы-интенсива для педагогов. Интенсив продолжительностью 12-16 академических часов структури-

рован в три модуля, непосредственно соответствующие компонентам модели и направленные на работу с выделенными детерминантами (см. таблицу 1).

Таблица 1

Содержание программы-интенсива «Психология цифрового имиджа педагога».

Table 1

Contents of the intensive program "Psychology of the Digital Image of a Teacher."

Модуль (Соответствие компоненту модели)	Цель модуля	Ключевое содержание (Фокус на детерминантах)	Примеры практических форм работы
1. «Точка отсчёта: я и моя цифровая миссия» (Ценностно-смысловой компонент)	Сформировать осознанную личностно-профессиональную позицию для цифрового присутствия.	Анализ мотивов выхода в сеть. Кристаллизация педагогического кредо и целевой аудитории. Рефлексия сильных сторон Я-концепции.	«Линия профессиональной жизни»; техника «Мой педагогический манифест»; работа с картой стейкхолдеров.
2. «Голос и образ: искусство аутентичной презентации» (Образно-выразительный компонент)	Развить навыки аутентичного, психологически грамотного самопредъявления в цифровой среде.	Психология аутентичности и перформанса. Эмоциональный интеллект в тексте и образе. Выбор и «примерка» профессиональной ролевой модели (Архетип).	Анализ успешных кейсов через призму искренности; практикум по написанию поста-истории; упражнение «Мой цифровой архетип».
3. «Границы и ресурс: как оставаться в безопасности» (Защитно-регулятивный компонент)	Сформировать личную стратегию психологической устойчивости и гигиены в публичном пространстве.	Техники эмоциональной саморегуляции. Алгоритмы конструктивного ответа на критику. Профилактика цифрового выгорания: правила внутреннего договора.	Составление личного чек-листа «Красные флаги»; ролевая игра «Сложный комментарий»; разработка персонального «дорожного» правила digital-детокса.

Таким образом, результатом исследования является не только система выявленных психологических факторов, но и готовый проектный продукт - теоретически обоснованная и структурно оформленная программа, переводящая абстрактные детерминанты в плоскость пошаговой, осмысленной работы педагога над собой.

3.3 Обсуждение результатов

Полученные результаты позволяют переосмыслить феномен личного бренда педагога в социальных сетях, выводя его за рамки сугубо технологической или маркетинговой задачи в область личностно-профессионального развития. Рассмотрение данного феномена через призму выделенных психологических детерминант и предложенной трёхкомпонентной модели открывает несколько содержательных линий для научной рефлексии.

Во-первых, разработанная структурная модель выступает операциональным связующим звеном между классическими теориями, объясняющими социальное поведение, и актуальными запросами цифровой педагогической реальности. Так, ценностно-смысловой компонент модели напрямую соотносится с идеей Д.А. Леонтьева о том, что профессиональная деятельность обретает устойчивость и продуктивность только будучи насыщенной личностным смыслом [6, с. 287]. Образно-выразительный компонент является практическим развитием драматургического подхода И. Гофмана [3], перенесённого в контекст цифровой самопрезентации, где «сцена» усложняется, а обратная связь становится мгновенной и публичной. Наконец, защитно-регулятивный компонент аккумулирует современные представления о психологии стресса и ресурсных состояниях, делая их не абстрактным знанием, а практическим инструментом для обеспечения профессионального здоровья педагога в условиях хронической онлайн-доступности [10, с. 112].

Во-вторых, предложенная программа-интенсив представляет собой попытку преодоления ключевого противоречия, выявленного во введении: между внешним давлением цифровой среды и внутренней неподготовленностью педагога. Интенсив не предлагает готовых «масок» или шаблонов. Вместо этого он создаёт безопасное психолого-педагогическое пространство для последовательной и бережной работы с каждой группой детерминант. Например, модуль, посвящённый аутентичности, позволяет снять внутреннее напряжение, вызванное конфликтом между желанием «быть собой» и страхом «оказаться непрофес-

сиональным» [5, с. 54]. А модуль по границам даёт педагогу не просто свод запретов, а право и методологию для выстраивания персональных правил цифрового бытия, что является основой профилактики выгорания [7, с. 315].

В-третьих, проведённое исследование и его практический выход выявляют новые перспективные направления для дальнейшей научной работы. К ним можно отнести:

1. Эмпирическую апробацию эффективности предложенной модели и интенсива через лонгитюдные исследования, измеряющие динамику психологического благополучия, уровня профессиональной самооценки и качества взаимодействия с обучающимися у педагогов, прошедших программу.

2. Дифференциацию подходов в зависимости от специфики педагогической деятельности (преподаватель вуза, школьный учитель, тренер дополнительного образования) и типа образовательной организации.

3. Изучение цифрового следа как объективного индикатора трансформации профессиональной идентичности, где контент-анализ публикаций педагога может стать методом верификации внутренних изменений.

Необходимо отметить и ограничения настоящего исследования. Работа носит теоретико-методологический и проектный характер. Выводы о психологических детерминантах и логика модели являются результатом качественного анализа литературы, а не эмпирического измерения. Разработанный интенсив является проектом, требующим апробации и возможной корректировки в реальных условиях. Однако именно такая последовательность - от теоретического осмысления к проектированию инструмента и далее к его эмпирической проверке - представляется методологически корректной.

Таким образом, проделанная работа позволяет утверждать, что формирование личного бренда современного педагога - это, в своей глубинной основе, психолого-педагогическая задача личностного роста. Предложенные пути её решения - структурная модель и программа-интенсив - задают новую оптику для научного дискурса и предлагают конкретный инструмент для системы повышения квалификации, переводя разговор о цифровом имидже из плоскости технологических рецептов в плоскость сознательного и экологичного профессионального самостроительства.

Выводы

Проведённое теоретико-методологическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Формирование личного бренда педагога в социальных сетях представляет собой сложный личностно-профессиональный процесс, глубинной основой которого выступают не технологические приёмы, а взаимосвязанные психологические детерминанты. К ним относятся рефлексивно-ценностные (мотивы, ценности, Я-концепция), идентификационно-коммуникативные (аутентичность, эмоциональный интеллект, ролевая модель) и регулятивно-границные (устойчивость, саморегуляция) факторы.

2. Научным обобщением и ответом на выявленную системность детерминант стала трёхкомпонентная структурная модель формирования личного бренда. Модель, включающая ценностно-смысловой, образно-выразительный и защитно-регулятивный компоненты, описывает данный процесс как динамическое единство внутренней рефлексии, внешней презентации и обеспечения психологической безопасности.

3. Конструктивным практическим выходом исследования является проект краткосрочного педагогического интенсива «Психология цифрового имиджа». Программа, структурно соответствующая компонентам модели, предоставляет педагогу пошаговый инструмент для осознанной и бережной работы с ключевыми психологическими детерминантами своего цифрового присутствия.

4. Предложенный подход позволяет перевести дискурс о цифровом имидже педагога из узкопрагматической плоскости в пространство психолого-педагогического проектирования и личностного развития. Это создаёт основу для разработки новых программ повышения квалификации, ориентированных не на формальное соответствие трендам, а на укрепление профессиональной идентичности и психологического благополучия педагога в условиях цифровой трансформации образования.

Список источников

1. Беляева А.В. Цифровой след педагога: личный бренд как компонент профессиональной идентичности // Педагогика. 2023. № 5. С. 45 – 58.
2. Бодалев А.А. Личность и общение: избранные труды. М.: Педагогика, 2022. 320 с.
3. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни; пер. с англ. А.Д. Ковалева. М.: Канон-Пресс-Ц, 2000. 304 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 3-е изд., пересмотр. М.: Логос, 2010. 384 с.

5. Кузнецова О.В., Смирнова Е.А. Личный бренд преподавателя вуза в социальных сетях: диагностика и модель формирования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 11. С. 44 – 60.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., испр. М.: Смысл, 2019. 512 с.
7. Примаченко О. К себе нежно: книга для тех, кто хочет жить в гармонии с собой. М.: Эксмо, 2023. 288 с.
8. Морозова Е.И., Петров В.С. Цифровая культура педагога: вызовы современности // Цифровой ученый: лаборатория философа. 2021. № 4 (14). С. 112 – 125.
9. Соколова М.В. Поколение Z в университете: как социальные сети меняют образовательную коммуникацию // Образовательные технологии и общество. 2020. Т. 23. № 3. С. 78 – 94.
10. Шевченко Д.А. Этика цифрового присутствия преподавателя: риски и возможности // Вопросы психологии. 2024. № 1. С. 101 – 115.

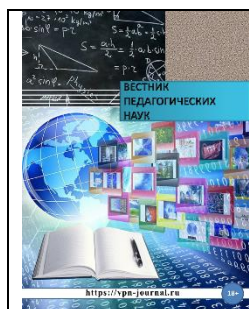
References

1. Belyaeva A.V. The Digital Footprint of a Teacher: Personal Brand as a Component of Professional Identity. Pedagogy. 2023. No. 5. P. 45 – 58.
2. Bodalev A.A. Personality and Communication: Selected Works. Moscow: Pedagogy, 2022. 320 p.
3. Goffman I. Presenting Oneself to Others in Everyday Life; translated from English by A.D. Kovaleva. Moscow: Canon-Press-C, 2000. 304 p.
4. Zimnyaya I.A. Pedagogical Psychology: Textbook for Universities. 3rd ed., revised. Moscow: Logos, 2010. 384 p.
5. Kuznetsova O.V., Smirnova E.A. Personal Brand of a University Teacher on Social Media: Diagnostics and Development Model. Higher Education in Russia. 2022. Vol. 31. No. 11. P. 44 – 60.
6. Leontyev D.A. Psychology of Meaning: The Nature, Structure, and Dynamics of Meaningful Reality. 3rd ed., corrected. Moscow: Smysl, 2019. 512 p.
7. Primachenko O. Tenderly to Yourself: A Book for Those Who Want to Live in Harmony with Themselves. Moscow: Eksmo, 2023. 288 p.
8. Morozova E.I., Petrov V.S. Digital Culture of a Teacher: Challenges of Our Time. Digital Scientist: Philosopher's Laboratory. 2021. No. 4 (14). P. 112 – 125.
9. Sokolova M.V. Generation Z at the University: How Social Media is Changing Educational Communication. Educational Technologies and Society. 2020. Vol. 23. No. 3. P. 78 – 94.
10. Shevchenko D.A. Ethics of the Digital Presence of Teachers: Risks and Opportunities. Questions of Psychology. 2024. No. 1. P. 101 – 115.

Информация об авторах

Сосновская В.П., кафедра психолого-педагогического и эстетического образования, Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко

© Сосновская В.П., 2026



Научно-исследовательский журнал «Вестник педагогических наук / Bulletin of Pedagogical Sciences»

<https://vpn-journal.ru>

2026, № 3 / 2026, Iss. 3 <https://vpn-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (педагогические науки)

УДК 372.881.161.1:004.9

DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-348-354

¹ Чжан Юй

¹ Северо-восточный нефтяной университет

Исследование пути интеграции "онлайн + офлайн" в преподавании русского языка в условиях цифровизации

Аннотация: настоящая статья посвящена исследованию процессов интеграции цифровых и традиционных подходов в преподавании русского языка в условиях современной цифровизации образовательной сферы. В работе проанализированы базовые категории, связанные с дистанционным и онлайн-обучением, а также раскрыты принципы организации уроков, сочетающих интернет-технологии и очные методы преподавания. Особое внимание уделено влиянию цифровых инструментов на формирование информационно-коммуникационной компетентности педагогов наряду с созданием условий для индивидуального подхода к обучению. Исследование носит теоретико-методологическую направленность и подчёркивает актуальность гибридных форм организации образовательного процесса в современном языковом образовании.

Ключевые слова: онлайн-обучение, офлайн-обучение, интегрированный урок, электронная лингводидактика, цифровизация образования, дистанционное обучение

Для цитирования: Чжан Юй. Исследование пути интеграции "онлайн + офлайн" в преподавании русского языка в условиях цифровизации // Вестник педагогических наук. 2026. № 3. С. 348 – 354. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-348-354

Поступила в редакцию: 18 декабря 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 15 января 2026 г.; Принята к публикации: 5 февраля 2026 г.

¹ Zhang Yu

¹ Northeast Petroleum University

Research on the way of integration "online + offline" in teaching the Russian language in conditions of digitalization

Abstract: this article is devoted to the study of the processes of integration of digital and traditional approaches in teaching the Russian language in the context of modern digitalization of the educational sphere. The paper analyzed the basic categories associated with distance and online learning, and also disclosed the principles of organizing lessons combining Internet technologies and face-to-face teaching methods. Particular attention is paid to the influence of digital tools on the formation of information and communication competence of teachers along with the creation of conditions for an individual approach to learning. The study has a theoretical and methodological orientation and emphasizes the relevance of hybrid forms of organization of the educational process in modern language education.

Keywords: online learning, offline learning, integrated lesson, electronic linguodidactics, digitalization of education, distance learning

For citation: Zhang Yu. Research on the way of integration "online + offline" in teaching the Russian language in conditions of digitalization. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2026. 3. P. 348 – 354. DOI: 10.62257/2687-1661-2026-3-348-354

The article was submitted: December 18, 2025; Accepted after reviewing: January 15, 2026; Accepted for publication: February 5, 2026.

Введение

В современную эпоху расширяющееся влияние цифровых технологий приводит к существенным изменениям практически во всех областях общественной жизни, и образование не становится исключением. На фоне масштабного внедрения информационно-коммуникационных средств в образовательный процесс формируется новая парадигма требований к профессиональным компетенциям: владение цифровыми инструментами и умениями рассматривается как основополагающий навык для полноценного функционирования в профессиональной и социальной среде. Специалисты научного сообщества отмечают, что создание цифровой образовательной среды не только трансформирует существующие методы обучения, но и задаёт принципиально новую динамику развития всей образовательной системы, влияя на дальнейшие векторы её модернизации.

Наиболее наглядно цифровая трансформация прослеживается в сфере изучения языков, где реализуются дистанционные платформы, онлайн-сервисы и гибридные образовательные форматы. Что касается обучения русскому языку, актуализируется вопрос пересмотра классических методических стратегий и разработки апробированных схем эффективного сочетания традиционных и цифровых подходов к организации учебного процесса. Решение данной задачи связано с вызовами, которые ставит быстро меняющаяся образовательная среда и требованием приспособления структуры обучения к индивидуальным потребностям и мотивации студентов. Исходя из вышеизложенного, представленное исследование посвящено рассмотрению теоретических и прикладных оснований для продуктивной интеграции онлайн- и офлайн-технологий в процесс преподавания русского языка с учётом актуальных тенденций цифрового преобразования образования.

Материалы и методы исследований

В качестве источника для анализа были выбраны научные публикации отечественных и зарубежных авторов, рассматривающие вопросы цифрового образования, компьютерной и электронной лингводидактики, специфику методики преподавания русского языка, а также проблема организации дистанционного обучения. Проведённое исследование опиралось на целый ряд теоретических подходов, среди которых особое место занимают такие методы, как системное изучение и обобщение литературных источников, классификация практического педагогического опыта, сопоставительный анализ многообразных образовательных моделей и применение метода теоретической модели для построения интегрированного урока по русскому языку.

Теоретическая база исследования формируется за счёт использования положений общего учения о процессе обучения, современных разработок в области удалённого и интернет-образования, а также научных трактовок электронной лингводидактики, получившей статус самостоятельной отрасли в системе методических знаний.

Результаты и обсуждения

В современном мире, где электронные устройства и цифровые коммуникации всё глубже проникают во все сферы человеческой деятельности, компьютерная грамотность становится одной из ключевых универсальных компетенций для специалистов любого профиля [14]. Не случайно ведущие отечественные и зарубежные исследователи выделяют данный навык как необходимое условие для успешной социализации и профессиональной деятельности в эпоху тотального распространения информационных технологий. Происходящая цифровизация общества уже стала определяющей чертой формирования единой глобальной информационной среды, что находит отражение даже в лексиконе современников – понятия «цифровой» и «электронный» становятся органичной частью бытового и рабочего пространства. Они прочно вошли как в массовую культуру, так и в повседневную профессиональную практику, выражаясь в таких новых явлениях, как цифровая экономика, электронное правительство, системы онлайн-образования, электронные билеты, цифровые документы и электронные финансовые операции [18]. Особенно остро процессы цифровизации проявляются в образовательной среде, так как она быстро реагирует на общественные перемены и вынуждена адаптироваться к меняющимся требованиям времени. На сегодняшний день активно идёт интеграция электронных ресурсов и технологий в учебную деятельность, что рассматривается как путь к оптимизации образовательного процесса и повышению его эффективности [15]. Современная научная литература подчёркивает: электронная образовательная среда становится не просто вспомогательным инструментом, а скорее определяет новое качество обучения и способствует коренным изменениям в привычной образователь-

ной парадигме [11]. Развитие цифровых технологий приводит к интенсивному пересмотру традиционных подходов во всех областях человеческой деятельности, а умение использовать электронные ресурсы входит в число приоритетных компетенций современного человека и специалиста.

В рамках проведённого исследования основное внимание сосредоточено на поиске наиболее эффективных методических решений, способствующих гармоничному сочетанию онлайн- и офлайн-обучения при преподавании русского языка в условиях цифровой трансформации системы образования. Центральным объектом анализа выступает современный образовательный процесс по русскому языку, трансформируемый под влиянием активного внедрения цифровых технологий и мультимедийных инструментов. В качестве предмета углубленного рассмотрения были выбраны модели интеграции дистанционных и традиционных форм организации учебной деятельности, а также конкретные методические подходы и приёмы, обеспечивающие их эффективное взаимодополнение и продуктивность образовательного взаимодействия. Для реализации поставленных задач применялись разнообразные методы научного поиска: анализ теоретических источников по проблеме, систематизация и обобщение передового педагогического опыта, а также сравнительно-сопоставительные процедуры, позволившие выявить преимущества и недостатки различных подходов. Кроме того, был проведён этап конструирования и апробации структуры интегрированного урока, что обеспечило возможность эмпирической проверки полученных теоретических выводов и внедрения их в практику современного языкового образования.

В конце XX века эксперты в области методики преподавания русского языка иностранцам всё чаще обращались к вопросам использования цифровых технологий в образовательном процессе. Именно в этот период возникло понятие «компьютерная лингводидактика», впервые предложенное К.Р. Пиотровской [8], что отразило зарождение нового научного направления. Через несколько лет обсуждаются основы интеграции компьютерных ресурсов в обучение русскому языку для иностранных студентов, как теоретического, так и практического характера [1]. Дальнейшее быстрое развитие интернет-технологий послужило толчком к формированию современных подходов к их применению в лингводидактике, чему посвятили работы ведущие российские специалисты по цифровому обучению [9]. В то же время активное проникновение электронных решений в учебный процесс выдвинуло новые требования к профессиональной подготовке преподавателя, в частности – к формированию разносторонней информационно-коммуникационной компетентности, детально рассмотренной в ряде работ [3].

Особое значение приобрели научно-методические проекты, связанные с созданием виртуальной языковой среды для дистанционного обучения русскому языку, что также стало предметом специального исследования. Эволюция подходов к преподаванию русского языка иностранным учащимся на фоне цифровизации сопровождалась как изменением инструментальной базы, так и серьёзной трансформацией требований к педагогической деятельности.

Тенденция к цифровой модернизации образовательной среды в первую очередь затронула как методологический фундамент, так и прикладной инструментарий, которые продолжают изменяться по мере развития цифровых и телекоммуникационных средств. Как подчёркивается в современных исследованиях, технологический прогресс приводит к постоянному реформированию не только форм и методов преподавания, но и всей парадигмы учебной деятельности, что, в свою очередь, порождает новые вызовы в методике и лингводидактике – проблемы, ранее не встречавшиеся на практике [10].

Расширение спектра оборудования, внедрение инновационных дидактических средств, а также появление электронных платформ для обучения и возможности проведения дистанционных занятий требуют переосмысления используемой терминологии в области электронной лингводидактики. Актуализировалась задача уточнения и дифференциации таких определений, как «дистанционное обучение» и «онлайн-обучение», ввиду того, что бурное развитие цифровых образовательных подходов ставит необходимость детализации и описания базовых явлений и форм преподавания. В частности, становится важным определить и зафиксировать исходные признаки онлайн-урока, так как указанное понятие до сих пор не получило строгого объяснения и закрепления в педагогических энциклопедиях и специализированных словарях.

Современные тенденции цифровой трансформации образовательной среды оказали существенное влияние на эволюцию лингводидактики – научной дисциплины, разрабатывающей методы и приёмы преподавания языков. Цифровое пространство предложило педагогам не только новые способы демонстрации учебного материала, но и разнообразные формы взаимодействия между участниками образовательного процесса и контентом, что способствует активизации и ускорению усвоения изучаемых языков. Помимо этого, в результате распространения технологий появилась дополнительная сфера функционирования языков – компьютерно-опосредованная коммуникация, которую подробно анализировала Сьюзан Херринг [17]. Для этой области характерны свои специфические закономерности, игнорировать которые было бы методологически

неверно. Развитие данных процессов положило начало становлению электронных форм лингводидактики, как специального направления, ориентированного на внедрение и эффективное использование электронных ресурсов и инструментов при обучении как родному, так и иностранному языку. Появление подобных средств и их активная интеграция в педагогическую практику служат стимулом для постоянного обновления методических подходов в области языкового образования.

В условиях быстрого развития науки и технологий смена понятийного аппарата в области лингводидактики стала неизбежной. А.Д. Гарцов подчеркивает, что именно глубокий пересмотр научно-технических и социальных процессов способствовал появлению термина «электронная лингводидактика», вытеснившего ранее употребляемое понятие «компьютерная лингводидактика» [6]. Причиной этого стало расширение круга электронных устройств, способствующих организации языкового обучения: помимо персональных компьютеров к ним относятся ноутбуки, моноблоки, планшеты, смартфоны и другие современные инструменты. Отмечается, что имеет смысл связывать лингводидактику не с конкретными аппаратными средствами, а с общим электронным форматом, который, как явление научно-технической и общественной эволюции, формирует образовательное пространство нового типа с инновационной структурой и методологией [6]. Фундамент электронной лингводидактики способствовал становлению принципиально иных форм организации учебного процесса, ключевое место среди которых заняло онлайн-обучение, основанное на использовании интернет-технологий.

Понятие обучения, закреплённое в педагогической теории, трактуется как специально упорядоченный, управляемый процесс взаимодействия преподавателя и обучающихся, ориентированный на освоение знаний, формирование интеллектуальных способностей и развитие самостоятельности, а также личностного и мировоззренческого опыта с учётом образовательных задач. Если пересмотреть это определение сквозь призму интернет-технологий, онлайн-обучение можно охарактеризовать как реализацию того же процесса, но посредством цифровых платформ, инструментов и коммуникационных средств, способных организовать эффективную передачу и усвоение программных знаний, умений и навыков. Следует отметить, что на сегодня в научно-методической литературе наблюдается нежелательное смещение и подмена понятий между «дистанционным обучением» и «онлайн-обучением». Представляется корректным рассматривать онлайн-обучение лишь как частный случай дистанционного, которое, согласно трактовке Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной и М.В. Моисеевой, определяется как взаимодействие педагога и студентов, происходящее вне очного контакта и включающее в себя все компоненты образовательного процесса (цели, содержание, организации, средства), реализуемые с помощью интернет-технологий или других интерактивных инструментов [9].

В отличие от дистанционного образования, для онлайн-обучения характерен ряд специфических признаков. Центральное место здесь занимает проведение занятий в синхронном режиме с использованием интернет-соединения и специализированного программного обеспечения. Неотъемлемым элементом такого формата выступает оснащённость рабочего пространства всех участников необходимой техникой, в частности, камерой и микрофоном, что обеспечивает полноценно интерактивное общение. Важным отличием становится также акцент на активных типах взаимодействия между обучающими и обучаемыми, что сближает онлайн-занятия с классическими формами учебной деятельности. Организация онлайн-обучения, реализованная через цифровые платформы и коммуникационные технологии, по своему содержанию и структуре зачастую приближается к традиционному образовательному процессу. Здесь особое значение приобретает понятие урока, под которым подразумевается ведущая единица в структуре обучения (в вузовском контексте – практическое занятие), предназначенная для решения определённых учебных задач в условиях стабильного состава группы и фиксированного расписания [2]. Это позволяет рассматривать синхронные онлайн-уроки как полноправную структурную составляющую системного цифрового образования, отвечающую ключевым требованиям организации учебной деятельности. Современные технологические решения расширяют возможности интерактивных форматов онлайн-занятий. Наряду с платформами для вебинаров (таких, как MyOwnConference, Webinar.ru, MirapolisVirtualRoom) активно внедряются видеомессенджеры (например, Telegram), которые дают возможность проведения как индивидуальных, так и групповых встреч. Участники получают доступ к визуальному общению друг с другом и учебным материалам, отображаемым в отдельных окнах, что усиливает эффект присутствия и поддерживает высокую степень включённости. В качестве ключевых инструментов обучения при реализации подобного подхода используются разнообразные электронные ресурсы, к которым относятся цифровые учебники, интернет-платформы, авторские образовательные материалы и специализированные сайты. Это обеспечивает расширение дидактического потенциала онлайн-урока и позволяет интегрировать современные образовательные технологии в практику преподавания.

Текущий уровень цифровой трансформации образовательной среды повлечёт за собой постепенное переосмысление соотношения между офлайн- и онлайн-обучением, что было отражено в научном дискурсе понятием смешанных образовательных моделей. В лингводидактике русского языка интеграция очных форм и цифровых инструментов рассматривается как целенаправленное, продуманное сочетание традиционных и электронных компонентов, направленное на формирование единого образовательного пространства, в котором активизируется процесс усвоения языковых навыков.

Базовой отличительной чертой интегрированного подхода является гибкая организация учебной деятельности, при которой выбор формата зависит от методических задач на определённом этапе работы с языковым материалом. Как правило, элементы электронного обучения используются для предварительного освоения новой информации, а также после аудиторных занятий – для самостоятельного закрепления, отработки творческих заданий и совершенствования письменной практики. При этом, собственно очные занятия служат основой для коммуникации, групповых упражнений, коррекции типичных ошибок и рефлексии над освоенным содержанием. Онлайн-компоненты выступают не в роли дублёра очных форм, а обеспечивают дополнительное пространство для индивидуальной или коллективной активности.

Рациональное включение цифровых элементов в преподавание русского языка базируется на ряде профессиональных принципов. Методическая целесообразность предвещает выбор конкретного формата, поскольку определять его должна не только техническая доступность, но и ведущие дидактические задачи. Синхронизация всех компонентов обучения подчиняется общей цели, достигая целостности образовательного процесса. Немаловажное значение имеет создание условий для самостоятельной работы студентов, развития их автономии и формирования рефлексивных способностей, что особенно актуально именно для онлайн-среды. В то же время разговорная практика, целенаправленный диалог и интерактивная взаимодействие преимущественно реализуются в рамках живого общения.

Структура интегрированного урока строится таким образом, чтобы обеспечить полноценное включение как цифровых, так и традиционных форм работы. Первоначальная фаза часто предполагает онлайн-ознакомление студентов с новым материалом, просмотр учебных видеороликов или выполнение диагностических заданий. Далее следует очная активность: проведение тренинговых упражнений, организация диалога, обсуждение и исправление типичных ошибок. Завершает цикл самостоятельная работа в электронной среде, где в фокусе – выполнение письменных заданий, творческих проектов и самооценка достигнутых результатов. Такая модель обеспечивает оптимальное распределение учебного времени и способствует максимальному вовлечению обучающихся в языковую практику.

Выводы

Комплексное сочетание онлайн- и офлайн-компонентов даёт целый ряд преимуществ, включая расширение возможностей для индивидуализации обучения, увеличение языкового пространства, формирование внутренней мотивации и развитие как цифровой, так и коммуникативной компетенций. Однако реализация интегрированных моделей сопряжена с определёнными сложностями. В частности, недостаточная сформированность цифровой методической компетенции педагогов может приводить к формальному использованию электронных средств, что не только снижает общую эффективность занятий, но и провоцирует дублирование традиционной учебной работы. Иногда чрезмерный объём онлайн-заданий способствует перегрузке студентов и падению интереса к предмету. Ошибки в распределении функций между форматами ведут к заметному снижению уровня развития устной речи, особенно при преобладающем использовании асинхронных технологий. Реализация такого подхода напрямую связана с устойчивостью технической и организационной инфраструктуры образовательного учреждения, а также с доступностью качественных цифровых ресурсов.

Все перечисленные обстоятельства показывают, что успешная интеграция цифровых и традиционных методов преподавания невозможна без профессионального и системного подхода. Необходимо избегать спонтанного внедрения новых инструментов, отдавая предпочтение научно обоснованным и методически проверенным стратегиям. В современной образовательной практике интегративная модель выражает собой не совокупность разрозненных элементов, а архитектуру учебного процесса, сочетающую ключевые достоинства классического и цифрового образования и позволяющую использовать лучшие стороны обеих сред в обучении русскому языку.

Список источников

1. Агавелян Р.О., Кобелева Е.П., Стучинская Е.А., Душинина Е.В. Использование мнемотехник в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов-экономистов // Сибирский педагогический журнал. 2022. № 4. С. 38 – 50.
2. Балмасова Т.А. Из опыта использования мобильных приложений в обучении второму иностранному языку // Вестник педагогических наук. 2022. № 8. С. 224 – 227.
3. Бовтенко М.А. Структура и содержание информационно-коммуникационной компетенции преподавателя русского языка как иностранного: автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук. Москва, 2006. 46 с.
4. Кирякова О.А. Применение аутентичных видеоматериалов как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза // Сибирский учитель. 2022. № 1 (140). С. 17 – 25.
5. Кобелева Е.П., Матвиенко Е.Н., Комкова А.С. Формирование экзистенциальных навыков студентов в процессе иноязычной подготовки в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6-1. С. 1 – 6.
6. Комкова А.С., Кобелева Е.П., Стучинская Е.А., Крутько Е.А. Формирование метакомпетенций студентов вуза в процессе научно-исследовательской работы на иностранном языке // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10. № 2. С. 3718 – 3725.
7. Пиотровская К.Р. Современная компьютерная лингводидактика // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы. 1991. № 4. С. 26 – 29.
8. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения. М.: Академия, 2004. 414 с.
9. Тряпельников А.В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении русскому языку как иностранному (методологический аспект). Москва: Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, 2014. 80 с.
10. Aladyshkin I., Kulik S., Michurin A., Anosova N. Information Prospects for Socio-Cultural Development: Contradictory Grounds // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2017. No. 35. P. 19 – 25.
11. Дьякова Т.А., Хворова Л.Е. Русистика // Русистика. 2020. Т. 18. № 2. С. 209 – 219.
12. Bylieva D., Lobatyuk V., Rubtsova A. Homo Virtualis: existence in Internet space // SHS Web of Conferences. 2018. Vol. 44. P. 1 – 21.
13. Claro M., Salinas A., Cabello-Hutt T., San M.E., Preiss D.D., Valenzuela S., Jara I. Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills // Computers and Education. 2018. Vol. 121. P. 162 – 174.
14. Deryabina S., Dyakova T. A Foreign Language Teacher's Professiogram in the Digital Era // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Professional Culture of the Specialist of the Future. 2018. P. 601 – 607.
15. Gashkova E., Berezovskaya I., Shipunova O. Models of self-identification in digital communication environments // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2017. No. 35. P. 374 – 382.
16. Herring S. Faceted Classification Scheme for Computer-Mediated Discourse // Language and Internet. 2007. Vol. 4. No. 1. P. 1 – 26.
17. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. 2001. Vol. 9. No. 5-6. P. 1 – 6.
18. Svärd P. Enterprise Content Management, Records Management and Information Culture Amidst e-Government Development. Oxford: Chandos Publishing, 2017. 248 p.

References

1. Agavelyan R.O., Kobleleva E.P., Stuchinskaya E.A., Dushinina E.V. The Use of Mnemonics in the Process of Professionally Oriented Foreign Language Training of Economics Students. Siberian Pedagogical Journal. 2022. No. 4. P. 38 – 50.
2. Balmasova T.A. From the Experience of Using Mobile Applications in Teaching a Second Foreign Language. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2022. No. 8. P. 224 – 227.
3. Bovtenko M.A. The Structure and Content of Information and Communication Competence of a Teacher of Russian as a Foreign Language: Abstract of a Dissertation for the Degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Moscow, 2006. 46 p.

4. Kiryakova O.A. The use of authentic video materials as a way of developing foreign language communicative competence in students of a non-linguistic university. *Siberian Teacher*. 2022. No. 1 (140). P. 17 – 25.
5. Kobeleva E.P., Matvienko E.N., Komkova A.S. Formation of students' existential skills in the process of foreign language training at the university // *Modern problems of science and education*. 2022. No. 6-1. P. 1 – 6.
6. Komkova A.S., Kobeleva E.P., Stuchinskaya E.A., Krutko E.A. Formation of university students' meta-competence in the process of research work in a foreign language. *Professional education in the modern world*. 2020. Vol. 10. No. 2. P. 3718 – 3725.
7. Piotrovskaya K.R. *Modern Computerized Lingvodidactics*. Scientific and Technical Information. Series 2: Information Processes and Systems. 1991. No. 4. P. 26 – 29.
8. Polat E.S., Bukharkina M.Yu., Moiseeva M.V. *Theory and Practice of Distance Learning*. Moscow: Academy, 2004. 414 p.
9. Tryapelnikov A.V. *Integration of Information and Pedagogical Technologies in Teaching Russian as a Foreign Language (Methodological Aspect)*. Moscow: Pushkin State Institute of the Russian Language, 2014. 80 p.
10. Aladyshkin I., Kulik S., Michurin A., Anosova N. Information Prospects for Socio-Cultural Development: Contradictory Grounds. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2017. No. 35. P. 19 – 25.
11. Dyakova T.A., Khvorova L.E. *Russian Studies*. 2020. Vol. 18. No. 2. P. 209 – 219.
12. Bylieva D., Lobatyuk V., Rubtsova A. Homo Virtualis: existence in Internet space. *SHS Web of Conferences*. 2018. Vol. 44. P. 1 – 21.
13. Claro M., Salinas A., Cabello-Hutt T., San M.E., Preiss D.D., Valenzuela S., Jara I. Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills. *Computers and Education*. 2018. Vol. 121. P. 162 – 174.
14. Deryabina S., Dyakova T. A Foreign Language Teacher's Professionogram in the Digital Era. *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences. Professional Culture of the Specialist of the Future*. 2018. P. 601 – 607.
15. Gashkova E., Berezovskaya I., Shipunova O. Models of self-identification in digital communication environments. *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences*. 2017. No. 35. P. 374 – 382.
16. Herring S. Faceted Classification Scheme for Computer-Mediated Discourse. *Language and Internet*. 2007. Vol. 4. No. 1. P. 1 – 26.
17. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 2001. Vol. 9. No. 5-6. P. 1 – 6.
18. Svärd P. *Enterprise Content Management, Records Management and Information Culture Amidst e-Government Development*. Oxford: Chandos Publishing, 2017. 248 p.

Информация об авторах

Чжан Юй, старший преподаватель, Северо-восточный нефтяной университет, 148055021@qq.com

© Чжан Юй, 2026