

Научно-методический журнал

Гуманитарные науки и образование

16+

ТОМ 17, № 3 2026

ISSN 2079-3499

Scientific and methodological journal

**Gumanitarnye nauki
i obrazovanie**

**The Humanities
and Education**

Vol. 17, no. 3. 2026

Научно-методический
журнал

Том 17, № 3. 2026
(июль – сентябрь)

(Сквозной номер выпуска – 67)

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:

ФГБОУ ВО «Мордовский
государственный
педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева»

Издается с января
2010 года

Выходит
1 раз в квартал

Фактический адрес:

430007, Республика
Мордовия, г. Саранск,
ул. Студенческая, 13б,
каб. 325

Телефоны:

(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-93-09

Факс:

(834-2) 33-92-67

E-mail:

gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Сайт:

<http://www.mordgpi.ru>
he.mordgpi.ru

Подписной индекс
в каталоге «Почта России»
ПР 718

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Т. И. Шукшина** (главный редактор) – доктор педагогических наук, профессор
Л. П. Водясова (зам. главного редактора) – доктор филологических наук, профессор
И. Б. Буянова (отв. секретарь) – кандидат педагогических наук, доцент

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

- А. З. Абдуллаев** – доктор философских наук, профессор
(Азербайджан, Баку)
Е. А. Александрова – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Саратов)
Н. М. Арсентьев – доктор исторических наук, профессор
(Россия, Саранск)
Е. В. Бережнова – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Москва)
М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Москва)
Е. С. Гриценко – доктор филологических наук, профессор
(Россия, Нижний Новгород)
А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор
(Россия, Саранск)
В. И. Меньковский – доктор исторических наук, профессор
(Республика Беларусь, Минск)
Т. Д. Надькин – доктор исторических наук, доцент
(Россия, Саранск)
И. С. Насипов – доктор филологических наук, профессор
(Россия, Уфа)
О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор
(Россия, Саранск)
В. И. Рогачев – доктор филологических наук, доцент
(Россия, Саранск)
В. В. Рубцов – доктор психологических наук, профессор
(Россия, Москва)
И. Д. Рудинский – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Калининград)
Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, доцент
(Россия, Саранск)
С. В. Сергеева – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Пенза)
А. В. Торхова – доктор педагогических наук, профессор
(Республика Беларусь, Минск)
А. В. Фахрутдинова – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Казань)
М. А. Якунчев – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Саранск)

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования
Российской Федерации в перечень ведущих рецензируемых научных
журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные
научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней
кандидата и доктора наук*

**Scientific and
methodological
journal**

**Vol. 17, no. 3. 2026
(july – september)**

(Continuous issue – 67)

JOURNAL FOUNDER:
FSBEIHE “Mordovian State
Pedagogical University named
after M. E. Evseviev”

Has been published
since January 2010

Quarterly issued

Actual address:
Room 325, 136
Studencheskaya Street,
the city of Saransk,
The Republic of Mordovia,
430007

Telephone numbers:
(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-93-09

Fax number:
(834-2) 33-92-67

E-mail address:
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Website:
<http://www.mordgpi.ru>
he.mordgpi.ru

**Subscription index
in the catalogue
“Russian Post”
PR 718**

EDITORIAL COUNCIL

T. I. Shukshina (editor-in-chief) – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
L. P. Vodyasova (editor-in-chief assistant) – Doctor of Philological
Sciences, Professor
I. B. Buyanova (executive secretary) – Candidate of Pedagogical Sciences,
Docent

EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

A. Z. Abdullaev – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Azerbaijan, Baku)
E. A. Alexandrova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Saratov)
N. M. Arsentiev – Doctor of Historical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
E. V. Berezhnova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Moscow)
M. V. Boguslavskiy – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Moscow)
E. S. Gritsenko – Doctor of Philological Sciences, Professor
(Russia, Nizhny Novgorod)
A. V. Martynenko – Doctor of Historical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
V. I. Menkouski – Doctor of Historical Sciences, Professor
(Belarus, Minsk)
T. D. Nadkin – Doctor of Historical Sciences, Docent
(Russia, Saransk)
I. S. Nasipov – Doctor of Philological Sciences, Professor
(Russia, Ufa)
O. E. Osovski – Doctor of Philological Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
V. I. Rogachev – Doctor of Philological Sciences, Docent
(Russia, Saransk)
V. V. Rubtsov – Doctor of Psychological Sciences, Professor
(Russia, Moscow)
I. D. Rudinsky – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Kaliningrad)
N. V. Ryabova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent
(Russia, Saransk)
S. V. Sergeeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Penza)
A. V. Torhova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Belarus, Minsk)
A. V. Fahrutdinova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Kazan)
M. A. Yakunchev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)

*The Journal is included by HCC of the Ministry of Education and Science
of the RF in the list of the leading peer-reviewed scientific journals
and publications, which should issue the main scientific results
of the candidate's and doctoral theses*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

И. С. Башмакова

Учебное портфолио студента как одна из технологий контроля по дисциплине «Иностранный язык» в вузе..... 7

Н. А. Белова

Освоение лексики русского языка в рамках концептного метода обучения студентов-иностранцев..... 13

Л. М. Бояркина, И. А. Глухова

Диагностика уровня сформированности коммуникативной компетенции учащихся в обучении английскому языку 19

О. А. Вагаева, Е. В. Ликсина, К. А. Борисова

Опыт формирования компетенций в сфере финансовой грамотности у студентов вуза..... 24

М. А. Вишникина

Подходы к определению понятия «речевая коммуникация» в психолого-педагогической литературе..... 29

Л. П. Водясова, В. В. Суменкова

Технология критического мышления в сочетании мультимедийными интернет-ресурсами при изучении сложного предложения в школе..... 34

С. И. Гильманишина, В. А. Миннахметова, А. В. Одинцева, А. А. Закирова

Практико-ориентированная подготовка бакалавров химического образования: проектирование интерактивных лабораторных работ..... 39

Гэгэньтана

Проблемы и пути совершенствования стандартизации дошкольного образования Китая..... 48

К. А. Ильинский, Н. П. Сенченков

Формирование финансовой культуры студентов среднего профессионального образования с учетом гендерных особенностей..... 53

К. С. Каримова

Межкультурный подход в преподавании английского языка: основные принципы и их реализация в современной вузовской практике 59

П. М. Касимов

Опережающая профессионально-ориентированная подготовка студентов технических вузов..... 65

Г. А. Кручинина, Т. В. Маркелова, Е. А. Швецова, Ж. А. Шуткина

Факторы формирования мотивационного компонента цифровой компетенции будущих инженеров в рамках иноязычного образования..... 69

В. Н. Лесев, А. О. Желдашева

Математическая грамотность в структуре профессиональных компетенций фармацевтов..... 75

А. А. Мичурина

Нормативные и правовые аспекты использования технологий искусственного интеллекта в системе высшего образования Китая..... 82

Л. С. Пастухова, Д. Г. Турлаков

Особенности формирования предпринимательского опыта у студенческой молодежи..... 88

Л. М. Перминова, Л. И. Осечкина

Концептуальные основы проектирования процессов управления развитием системы воспитания на региональном, муниципальном и школьном уровнях в условиях стабилизации образования.. 95

Е. В. Приходько

Интенсификация подготовки будущих учителей: стратегии, тактики и педагогический инструментарий..... 104

М. О. Сергеев, Е. А. Гринева

Педагогические условия формирования ответственного природопользования старших подростков в учреждениях дополнительного образования..... 111

А. Ю. Сорока, И. Д. Рудинский

Гибридная обратная связь как компонент профессиональной компетентности учителя иностранного языка..... 115

Е. А. Торовец

Формирование конкурентоспособности будущих педагогов в воссоединенных регионах: из опыта Запорожской области..... 119

М. И. Шелудько

Историко-педагогическое обоснование разработки социально-педагогической модели трудового воспитания детей с участием общественных институтов..... 126

Н. Н. Щемерова, Е. Н. Киркина, Л. В. Земляченко, Е. П. Шалаева

Виртуальные экскурсии как средство воспитания любви к Родине у старших дошкольников..... 132

М. А. Якунчев, И. Ф. Маркинов, В. В. Антонов

Знаково-символическая наглядность как средство формирования экологических знаний старшеклассников на межпредметной основе..... 138

ИСТОРИЯ

Е. А. Шестопалова

Изменения в системе народного образования в годы Великой Отечественной войны (на примере городов Мордовской АССР)..... 145

С. И. Шушин

Буддийское сообщество Санкт-Петербурга: история и современность..... 149

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Е. В. Мочелевская, Т. Ю. Залавина

Сопоставительный анализ соматизмов в паремиологическом фонде русского и татарского языков: лингвокультурологический аспект..... 153

В. Н. Смирнова, Т. А. Козина, О. С. Милотаева, И. В. Косаев

Проблема жанровой адаптации в учебном переводе профессионально-ориентированных текстов..... 157

CONTENTS

<i>I. S. Bashmakova</i> Student's educational portfolio as one of the control technologies in the discipline "Foreign Language" at higher educational institution	7
<i>N. A. Belova</i> Mastering the vocabulary of the Russian language within the framework of the concept-based method of teaching foreign students	13
<i>L. M. Boyarkina, I. A. Glukhova</i> Diagnostics of the level of formation of students' communicative competence in English language teaching	19
<i>O. A. Vagaeva, E. V. Liksina, K. A. Borisova</i> Experience in developing financial literacy competencies among university students	24
<i>M. A. Vishnikina</i> Approaches to the definition the concept of "speech communication" in psychological and pedagogical literature	29
<i>L. P. Vodyasova, V. V. Sumenkova</i> Critical thinking technology combined with multimedia Internet resources in studying complex sentences at school	34
<i>S. I. Gilmanshina, V. A. Minnakhmetova, A. V. Odintseva, A. A. Zakirova</i> Practice-oriented training of bachelors in chemical education: design of interactive laboratory work.....	39
<i>Gegentana</i> Issues and pathways for improving the standardization of preschool education in China.....	48
<i>K. A. Ilinskiy, N. P. Senchenkov</i> Formation of financial culture among students in secondary vocational education with consideration of gender differences	53
<i>K. S. Karimova</i> Intercultural approach to teaching English: basic principles and their implementation in modern university practice	59
<i>P. M. Kasimov</i> Advanced professionally oriented training of students of technical universities	65
<i>G. A. Kruchinina, T. V. Markelova, E. A. Shvetsova, Z. A. Shutkina</i> Factors of developing the motivational component of digital competence in future engineers within foreign language education	69
<i>V. N. Lesev, A. O. Zheldasheva</i> Mathematical literacy in the structure of pharmacists' professional competencies	75
<i>A. A. Michurina</i> Normative and legal aspects of the use of artificial intelligence technologies in the higher education system of China	82
<i>L. S. Pastukhova, D. G. Turlakov</i> Features of the formation of entrepreneurial experience among university students	88
<i>L. M. Perminova, L. I. Osechkina</i> Conceptual foundations for designing management processes for the development of the education system at the regional, municipal and school levels in the context of education stabilization	95
<i>E. V. Prikhodko</i> Intensification of future teachers' training: strategies, tactics and pedagogical toolkit	104
<i>M. O. Sergeev, E. A. Grineva</i> Pedagogical conditions for fostering responsible environmental stewardship among older adolescents in additional education institutions	111
<i>A. Yu. Soroka, I. D. Rudinskiy</i> Hybrid feedback as a component of the foreign language teacher's professional competence	115
<i>E. A. Torovets</i> Developing the competitiveness of future teachers in reunited regions: from the experience of the Zaporozhye region	119

M. I. Sheludko

Historical and pedagogical substantiation of the development of a socio-pedagogical model of labor education of children with the participation of public institutions..... 126

N. N. Shchemerova, E. N. Kirkina, L. V. Zemlyachenko, E. P. Shalaeva

Virtual excursions as a means of fostering love for the Motherland in older preschoolers..... 132

M. A. Yakunchev, I. F. Markinov, V. V. Antonov

Sign and symbolic visual aids as a means of forming environmental knowledge of high school students on an interdisciplinary basis..... 138

HISTORY

E. A. Shestopalova

Changes in the public education system during the Great Patriotic War (on the example of cities and towns of the Mordovian ASSR) 145

S. I. Shukshin

The Buddhist community of Saint Petersburg: history and modernity 149

LINGUISTICS

E. V. Mochelevskaya, T. Yu. Zalavina

Comparative analysis of somatisms in the paremiological fund of the Russian and Tatar languages: linguocultural aspect 153

V. N. Smirnova, T. A. Kozina, O. S. Milotaeva, I. V. Kosaev

The problem of genre adaptation in academic translation of professionally oriented texts 157

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378.046.2

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_07

Учебное портфолио студента как одна из технологий контроля по дисциплине «Иностранный язык» в вузе

Ирина Степановна Башмакова

Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина, Москва, Россия, bis61@mail.ru,
<http://orcid.org/0000-0003-0194-5519>)

Аннотация. Цель данного исследования – рассмотреть студенческое / учебное портфолио как одну из технологий контрольно-измерительной деятельности студентов по дисциплине «Иностранный язык» в вузе. Работа с портфолио представляется как средство развития познавательных и коммуникативных резервов личности студента, его способности к дальнейшему саморазвитию и самообучению. Структурно-функциональное наполнение компонентов учебного портфолио (когнитивное, коммуникативное, регулятивное) определяет задания контрольно-измерительного характера как функционально скоординированные мысле-рече-языковые действия, обеспечивающие усвоение языковых норм и обобщенных способов действия. В статье представлены стратегические аспекты использования учебного портфолио в качестве стимула к обучению и инструмента для оценки знаний и навыков обучающихся, а также описываются типы портфолио, принципы, положенные в основу создания, процедура разработки. Актуальность статьи обусловлена высокой востребованностью альтернативных форм языкового контроля. Задачи: выделить основные принципы и этапы разработки учебно-тестовых заданий в формате учебного портфолио, отразить примерные критерии оценки работы с портфолио. Научная новизна: полученные результаты работы дают основание утверждать, что учебное портфолио является полноценным инструментом для осуществления текущего и промежуточного контроля успеваемости студентов. Отмечается, что студенческое / учебное портфолио имеет большой потенциал, однако его реализация на практике требует как новых педагогических и образовательных подходов, так и значительных затрат сил и времени от преподавателей и обучающихся.

Ключевые слова: студенческое / учебное портфолио, контрольно-измерительная деятельность, личностный подход, когнитивно-коммуникативный потенциал студента, технологии контроля, профессиональные компетенции, рефлексия, аутентичный контроль

Для цитирования: Башмакова И. С. Учебное портфолио студента как одна из технологий контроля по дисциплине «Иностранный язык» в вузе // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 07–12. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_07.

PEDAGOGY

Original article

Student's educational portfolio as one of the control technologies in the discipline "Foreign Language" at higher educational institution

Irina S. Bashmakova

The Kosygin State University of Russia, Moscow, Russia, bis@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0003-0194-5519>

Abstract. The purpose of the given research is to consider educational portfolio as one of the technologies for students' knowledge control and for measuring their activities in the discipline "Foreign Language" at a higher educational institution. Educational portfolio is presented as a means of developing the cognitive and communicative reserves of the student's personality and abilities for further self-development and self-study. The structural and functional content of the portfolio components, namely: cognitive, communicative and regulatory, defines the tasks of control and measuring nature as functionally coordinated thought-speech-linguistic actions that ensure the assimilation of linguistic norms and generalized methods of action. The article presents the strategic aspects of using educational student's portfolio as an incentive for learning and a tool for assessing the student's knowledge and skills, and also describes the types of portfolios, the principles underlying their creation, and portfolio development procedure. The relevance of the article is due to the high demand in the development

of alternative forms of language control. Objectives: to outline the key principles and stages on the creation of educational and test assignments in the format of a portfolio, reflect the approximate criteria for evaluating work with a portfolio. Scientific novelty is in the claim that portfolio is a full-fledged tool for the implementation of current and intermediate monitoring of students' progress. It is noted that portfolio has great potential, but its implementation in practice requires both new pedagogical and educational approaches, and a significant investment of time and effort from teachers and students.

Keywords: student / educational portfolio, control and measuring activities, personal approach, cognitive and communicative potential of a student, control technologies, professional competencies, reflection, authentic control

For citation: Bashmakova I. S. Student's educational portfolio as one of the control technologies in the discipline "Foreign Language" at higher educational institution. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):07-12. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_07.

Введение

В условиях активной интеграции России в международное образовательное и профессиональное пространство остро обозначилась проблема качества образования в вузах. Насколько хорошо молодые люди готовы встретить вызовы будущего в области своей профессии? Могут ли они анализировать, аргументировать и эффективно передавать свои идеи на иностранном языке, чтобы быть конкурентоспособными в своей профессии? Создание и ведение учебного портфолио студентом поможет отразить реальную картину владения иностранным языком, установив уровень его успеваемости за счет предоставления более широкого контента, который демонстрирует конкретные результаты выполнения того или иного задания. Кроме того, с помощью ведения учебного портфолио как одной из технологий контроля становится возможным выявить сильные и слабые стороны учебной программы по данной дисциплине. Надлежащий контроль во время семестра мотивирует студентов лучше учиться, преподавателей – лучше обучать, а вузы – быть более эффективными. Думается, именно работа с учебным студенческим портфолио поможет модернизировать контрольно-оценочный процесс по дисциплине «Иностранный язык» в вузе.

Обзор литературы

Одной из важнейших составляющих учебного процесса становится контрольно-измерительная деятельность, охватывающая государственные стандарты нового поколения, инструментарий, технологии и результаты педагогических измерений. Контрольно-измерительная деятельность (КИД) – это определенный вид деятельности, который характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, эвристическим характером. В учебном процессе КИД служит средством развития познавательных и коммуникативных умений студента, его способности к дальнейшему саморазвитию и самообучению. Е. В. Григоренко указывает, что основополагающие признаки контрольно-измерительной деятельности восходят к гуманистической философии, провозгласившей личность «высшей ценностью» [1]. Личностно-ориентированный подход в образовании приобрел сегодня особую актуальность. Особенно это касается дисциплины «Иностранный язык», так как изучение иностранного языка – это сложный процесс, в ходе которого студенты приобретают

определенные ценности. Именно эти ценности отражают их профессиональную подготовленность как специалистов в будущем. В этой связи задачей личностно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку является развитие самостоятельности в выполнении заданий, творческий подход и личностный рост студента. В новой парадигме образования в центре внимания находится личность студента, которая, как указывает С. Л. Рубинштейн, признается самостоятельной и уникальной, для которой должны создаваться благоприятные условия для обучения и полноценного развития [2]. Личностный подход предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся. Преподаватель корректирует учебный процесс с целью развития личности обучающегося. Личностный подход предполагает, что в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося. Этот учет осуществляется через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения со студентом. Считается, что адресованные студенту вопросы, замечания, задания в условиях личностного подхода стимулируют его интеллектуальную активность. Успешность индивида в контрольно-измерительной деятельности обуславливается переходом с уровня воспроизводства готовых знаний на уровень овладения в процессе творческой самореализации. Фактор роста культурного релятивизма студента предполагает актуализацию познавательного синтеза как способа постижения единства языка и мира на основе принципов целостности и автономии, плюрализма и критического гуманизма, интеграции и дифференциации, эклектизма и диалога культур, самоорганизации сложных систем, каковой является и контрольно-измерительная деятельность [3]. Выделяются следующие компоненты контрольно-измерительной деятельности: 1) познавательные стили обучающихся как их индивидуальные предпочтения определенных способов обработки информации; 2) особенности познавательной деятельности; 3) коммуникативная компетенция как смысло-поисковая деятельность [4].

Материалы и методы

Материалом для исследования послужили открытые данные социальных сетей, постановления Министерства науки и образования РФ. Методами

исследования стали анализ и синтез накопленных знаний в области зарубежной и отечественной методики, педагогики, психологии и лингвистики, сопоставительный метод.

Результаты исследования

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к когнитивно-коммуникативному обучению, в рамках которого изучение иностранного языка предполагает получение не только лингвистических знаний, но и сведений о мире [5; 6]. В процессе порождения речи активизируются знания, хранящиеся в когнитивной системе человека. Структурно-функциональное наполнение когнитивного компонента состоит в деятельностных знаниях, т. е. в компетенциях межкультурного образования и межкультурного общения. Коммуникативный компонент КИД определяется как самореализация сущностных характеристик личности студента во взаимодействии с другими субъектами общения. Регулятивный компонент представляет собой взаимодействие субъекта с внешней средой. Иными словами, это обращение к культуре общества, его ценностям, образцам, нормативам. Признание единства когнитивного и коммуникативного основывается на единстве двух основных функций человеческого языка: познавательной (умении строить грамматически и семантически корректные фразы, что отражает результат когнитивного процесса овладения языком) и коммуникативной (умении использовать знания и навыки в целях коммуникации, для решения коммуникативно-познавательных задач). При данном подходе утверждается приоритет когнитивного: памяти, внимания, мышления, воображения, которые обеспечивают функционирование компонентов языковой системы в речевой деятельности субъектов общения. Соответственно контрольно-измерительная деятельность представляет собой самосогласованное взаимодействие когнитивного и коммуникативного потенциала личности. Следовательно, все задания контрольно-измерительного характера – это функционально скоординированные мысле-речевые языковые действия, обеспечивающие усвоение языковых норм и обобщенных способов действия.

Одной из технологий КИД является создание студентом своего учебного портфолио по отдельно взятой дисциплине. Иными словами, учебное портфолио – это папка с набором личных достижений студента, которая помогает объективно оценить результаты обучающегося в ходе учебного процесса. Цель создания портфолио – анализ и наглядное представление самых важных результатов учебной деятельности каждого студента [7]. В Европейских странах и США применение портфолио в качестве оценивания учебной деятельности студента (*portfolio assessment*) достаточно широко используется и относится к одному ряду с оцениванием на основе результатов, основанном на компетентностном подходе. Как отмечают разработчики данной технологии, учебное портфолио является видом аутентичного оценивания [8] и предусматривает оценивание сформированности умений и навыков

студентов в рамках компетентностного подхода. В зарубежной методике разработано несколько видов портфолио, в основе которых лежат следующие принципы / требования:

1. Создание особой учебной среды, в которой обучающийся получает возможность развивать способность независимого мышления и действия.

2. Изменение целеполагания обучения и оценивания, которые должны быть ориентированы на достижение результата, т. е. обучение студентов умению учиться, исследовать сложные проблемы, решение которых предполагает сотрудничество, личную ответственность и толерантное отношение к друг другу.

3. Активное внедрение проектной деятельности в учебный процесс, которая является обязательной составляющей портфолио и предполагает компоненты самостоятельного исследования, планирования, рефлексии относительно указанной проблемы и собственной деятельности по нахождению ее решения [9].

Типы учебного / студенческого портфолио.

– **Портфолио документации (рабочий портфолио).** Данный тип применяется при акценте на сбор документации по окончании специфических образовательных опытов, чтобы отразить результаты проделанной работы за определенный период.

– **Портфолио процесса** отражает уровень знаний или навыков, их развитие, позволяет студентам рефлексировать процесс обучения.

– **Портфолио показательное** используется для суммирования полученных знаний и умений обучающихся по завершению конкретных пунктов учебной программы преподаваемой дисциплины. Данный тип включает лучшие работы студентов, фотографии, видеозаписи, электронные отчеты, а также письменный анализ и реакцию студента на процесс работы над заданиями.

– **Оценочное портфолио** отражает как формирующиеся, так и сформированные, т. е. достигшие высшей точки возможности, навыки студентов, дает возможность обучающимся рефлексировать над собственным процессом мышления, проводить самоанализ, вырабатывать свои подходы к преодолению проблем и принятию решений [10].

Каждый из типов портфолио способствует ускорению процесса оценивания, отражает учебные цели, что были поставлены в начале работы, фиксирует изменения и рост за определенный период времени (например, месяц или семестр), указывает на положительные результаты студентов и преподавателей, что стимулирует дальнейшее желание работать, обеспечивает непрерывность процесса обучения от семестра к семестру. Преподаватель может использовать любой из типов портфолио, исходя из своих целей и задач. Например, для мотивации и поощрения самостоятельной работы студента, для яркой демонстрации развития по отношению к выявленным результатам, для создания общего подхода для контроля работы и оценки, для создания ситуации, при которой обучающиеся могут оценивать самостоятельно свое обучение.

Структура составления портфолио. Учебное портфолио создается для того, чтобы придать смысл работе студента, предоставить возможность обсудить выполненные задания. Следовательно, обязательным условием для работы с портфолио является наличие цели, к достижению которой студент должен стремиться. Процедура разработки портфолио состоит из трех основных стадий. На первой (организационной) стадии происходит планирование. Определяется круг обязательных для выполнения заданий (компонентов), когда студент понимает цель и задачи портфолио, его статуса как средства контроля и оценки его собственного развития. Пункты-вопросы, помогающие студенту выстроить алгоритм работы, следующие: Как и когда буду готовить подборку материалов? Что узнаю в процессе работы? Как и когда представлю свои результаты, материалы, т. е. то, что подготовлено, собрано? Вторая стадия работы над портфолио представляет собой непосредственный процесс подготовки необходимых материалов. Решения на этой стадии должны приниматься по отношению к содержанию портфолио. Все отобранные материалы, включенные в собрание, должны ясно отразить критерии и стандарты, идентифицированные для оценивания. На третьей стадии происходит осмысление. Размышления студента могут быть отображены в виде обучающих материалов, таких как эссе, тесты, или других форм работы. Приведем пример работы с оценочным типом учебного портфолио студентов второго года обучения Института искусств РГУ им. А. Н. Косыгина по дисциплине «Иностранный язык». Из общекультурной компетенции выпускника образовательной программы по направлению подготовки 50.03.02 Изящные искусства следует: «Способность к коммуникации в устной и письменной форме на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» (Формулировка компетенции в соответствии с ФГОС ВО, ОК-5) [11].

Цель учебного / студенческого портфолио по дисциплине «Иностранный язык»: Подготовка к международному проекту «Искусство в индустрии моды» (онлайн-формат).

Компоненты портфолио:

1. Эссе на тему “Art in fashion” на английском языке.

2. Подбор 3 текстов / статей на английском языке на тему: Искусство. Влияние и вклад искусства в сферу моды и предметов роскоши. Составление лексического блока по прочитанным и переведенным статьям, составление краткого пересказа изученного материала.

3. Защита презентации (видеоролик на 2–3 минуты звучания, презентация в Power Point).

В течение месяца студенты самостоятельно изучают материал о взаимосвязи фэшн- и арт-индустрии. Они рассматривают характерные черты дизайна, имиджа и стиля с точки зрения этого симбиоза. Результаты работы отражают в устной форме в формате презентаций.

4. Выполнение Си-теста (контроль уровня

знаний лексики профессиональной направленности).

5. Представление на английском языке концепции стиля, самостоятельно созданной на основе проведенных исследований (рисунки, наброски, создание образов на планшете в художественной обработке).

С целью демонстрации выполнения заданий приведем фрагменты студенческих работ по отдельным пунктам портфолио.

1) Essay “Fashion is everywhere”.

...What do you think about fashion? Is this topic of great importance to you? Or, may be, you are just in the dark when it comes to decide what is cool and what is not. People look at fashion as a way to express themselves. You may not know this but fashion also involves more than just imitation of others. It is a form of non-verbal communication that provides a way for people to express their identities and values. In the 1820-s fashion was just in the beginning but nevertheless, it maintained a strong hold on how the society viewed, etc.

2) Topic: Art Influence and Contribution to Fashion Industry.

STREET ART:

a) *...Street art has well-documented origins, dating from New York’s graffiti boom, with its infancy in the 1960s, maturation in the 1970s, and peaking with the spray-painted full-car subway train murals of the 1980s centred in the Bronx. Artists challenged art by situating it in non-art contexts. Street artists do not aspire to change the definition of an artwork, but rather to question the existing environment with its own language, etc.*

b) *...The birth of modernism and modern art can be traced to the Industrial Revolution. This period of rapid changes in manufacturing, transportation, and technology began around the mid-18th century and lasted through the 19th century, profoundly affecting the social, economic, and cultural conditions of life in Western Europe, North America, and eventually the world. New forms of transportation, including the railroad, the steam engine, and the subway, changed the way people lived, worked, and traveled, expanding their worldview and access to new ideas. As urban centers prospered, workers flocked to cities for industrial jobs and urban populations boomed, etc.*

c) *... Before the 19th century, artists were most often commissioned to make artwork by wealthy patrons or institutions like the church. Much of this art depicted religious or mythological scenes that told stories intended to instruct the viewer. During the 19th century, many artists started to make art based in their own, personal experiences and about topics that they chose, etc.*

Лексические единицы (ЛЕ): classical art, modern art, Graphic (black-and-white) art, the Renaissance period, Stone Age art, monument, artistic, bark painting, genre painting, oil painting, still life painter, draughtsman (draftsman), art-worker, be in advance of one’s time, architectural, marble, paint mythological, historical subjects, etc.

4) C-Test.

Fill in the blanks with the proper word.

After the Revolution modern art at first was encouraged in Russia and several architects, notably the German Bruno Taut, looked to the new government for a sociological programme. The Constructivist project for a monument to the Third International by V. Tatlin was a machine in which various sections would rotate within an exposed steel 1) a _____ e. This leaning skeletal spiral-like monument (1300 ft high) of the iron wire and steel bones could be regarded as either sculpture or 2) a _____ e. The Constructivists never used 3) m _____ e in their works, etc.

Критерии оценивания (по 100-балльной системе):

50–69 баллов – удовлетворительно;

70–89 баллов – хорошо;

90–100 баллов – отлично.

Известно, что контроль знаний студентов – это один из главных элементов учебного процесса. От того, насколько правильно организован контроль, во многом зависит эффективность управления учебно-воспитательным процессом и качество подготовки будущих специалистов. Благодаря контролю между преподавателем и студентом устанавливается «обратная связь», которая позволяет оценивать динамику усвоения учебного материала, действительный уровень владения знаниями, умениями и навыками и на основе их анализа вносить соответствующие коррективы в учебные программы, поурочные и тематические планы [12]. В современной методике чаще всего используется дихотомическая шкала, по которой за каждое задание можно получить 0 или 1 балл. Данная шкала удобна при оценивании заданий «закрытого типа», в которых выбирается один правильный ответ из многих (например, установление правильной последовательности или соответствия между элементами, множественный выбор). Для оценивания заданий разных типов применения дихотомической шкалы недостаточно. В таких случаях используется политомическая шкала. В ней допускается несколько категорий ответа на задание, каждая из которых оценивается по-разному. Например, за полностью правильный ответ дается 2 балла, за частично верный – 1 балл, за неверный ответ – 0 баллов. Недостатком этой шкалы является сложность вычисления общего результата на основе баллов, полученных за задания. Простое суммирование баллов не соответствует истинному уровню знаний обучаемых. Чтобы избежать данных проблем при оценке знаний, автор статьи предлагает определять оценки за выполнение каждого из пунктов портфолио.

Существует несколько подходов к оцениванию портфолио. Процесс оценивания зависит прежде всего от того, с какой целью разрабатывалось портфолио. Основными критериями оценивания считаются надежность, валидность и полезность портфолио. Однако необходимо подчеркнуть, что при работе с учебным портфолио по дисциплине «Иностранный язык», кроме стандартного контроля, оцениваются творческое выражение и творческое восприятие студента, его нестандартное видение той или иной проблемы, оригинальная презентация

идеи. Примерные критерии контроля отражены в таблице 1.

Таблица 1

Assessment criteria / Критерии оценивания

COMPONENT	DESCRIPTOR	POINTS
PLANNING	A student can report / discuss the main points of the work.	90–100 p.: logical, coherent; 70–89 p.: with errors but logical; 50–69 p.: vocabulary is limited, errors affect understanding.
INFORMAL DISCUSSION	A student can express his personal opinion regarding the information received, ask questions and express doubts.	90–100 p.: logical, coherent; 70–89 p.: with errors but logical; 50–69 p.: vocabulary is limited, errors affect understanding.
SUSTAINED MONOLOGUE	A student can briefly justify his opinion and argue his statement.	90–100 p.: logical, coherent; 70–89 p.: with errors but logical; 50–69 p.: vocabulary is limited, errors affect understanding.
	A student clearly pronounces sentences with natural intonation (rhythm, pauses).	90–100 p.: logical, coherent; 70–89 p.: with errors but logical; 50–69 p.: vocabulary is limited, errors affect understanding.
S P O K E N	A student can agree or disagree and explain his position.	90–100 p.: logical, coherent; 70–89 p.: with errors but logical; 50–69 p.: vocabulary is limited, errors affect understanding.

Обсуждение и заключение

В условиях новой парадигмы в образовании актуальной становится необходимость использования эффективного инструмента для оценки учебных достижений студента. Думается, что таким инструментом по дисциплине «Иностранный язык» является студенческое / учебное портфолио. Важными выводами проведенного исследования служат следующие положения:

1. Студенческое / учебное портфолио – одно из средств мониторинга уровня сформированности компетенций студента.

2. Преимуществом использования учебного портфолио в вузе является тот факт, что студент самостоятельно определяет краткосрочные и долгосрочные цели своей учебной деятельности.

3. Учебное портфолио – инструмент оценки собственного познавательного, творческого труда, рефлексии собственной деятельности. Портфолио раскрывает динамику личностного развития обучающегося в процессе изучения иностранных языков, помогает отследить результативность его деятельности, процесс достижения результата.

4. Использование студенческого / учебного портфолио позволяет преподавателю реализовать компетентностный и личностно-ориентированный подходы, организовать образовательный процесс на качественно иной основе образовательных стандартов третьего поколения.

5. На этапе целеполагания необходимо выбирать те компетенции для контроля, которые непосредственно связаны с материалом учебной дисциплины за месяц или семестр, чтобы придерживаться матрицы соответствия между дисциплиной «Иностранный язык» и компетенциями, утвержденными в образовательной программе.

Список источников

1. Григоренко Е. В. Портфолио в вузе : методические рекомендации по созданию и исследованию. Томск : ТГУ. 2007. 64 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер. 2002. 720 с.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. М. : Аркти-Глосса. 2000. 165 с.
4. Осипова Н. Н. Проблемные методы обучения и методы проблемного обучения иностранным языкам // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13, № 2 (5). С. 1120–1123.
5. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. 2-е изд. М. : Просвещение. 1985. 160 с.
6. Башмакова И. С. Вебквест технологии в современном образовании // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков. Выпуск 10. М. : РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2023. С. 88–92.
7. Голуб Г. Б., Чуракова О. В. Портфолио в системе педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. 2005. № 3. С. 56–81.
8. Мильруд Р. П. Приемы и технологии обучения устной речи // Язык и культура. Томск, 2015. № 1 (29). С. 104–121. DOI: 10.17223/19996195/29/12
9. Bird T. The schoolteacher's portfolio: an essay on possibilities // The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers. Newbury Park : Corwin Press, 1990. Pp. 241–256.
10. Пинская М. А. Портфолио как инструмент оценивания образовательных достижений учащихся в условиях профильного обучения : дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 194 с.
11. Рабочая программа по дисциплине «Иностранный язык». М. : РГУ им. А. Н. Косыгина, 2025. 48 с.
12. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М. : Высш. шк. 1989. 236 с.

References

1. Grigorenko E. V. Portfolio at higher education institution: methodological recommendations for creation and research. Tomsk, Tomsk State University, 2007. 64 p. (In Russ.)
2. Rubinstein S. L. Fundamentals of general psychology. St. Petersburg, Piter, 2002. 720 p. (In Russ.)
3. Galskova N. D. Modern methods of teaching foreign languages: teacher's manual. Moscow, Arkti-Glossa, 2000. 165 p. (In Russ.)
4. Osipova N. N. Problem-based teaching methods and methods of problem-based teaching of foreign languages. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk* = *Izvestiya of Samara*

Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. 2011; 13(2-5):1120-1123. (In Russ.)

5. Zimnyaya I. A. Psychological aspects of teaching speaking in a foreign language. Moscow, Prosveshchenie, 1985. 160 p. (In Russ.)

6. Bashmakova I. S. Webquest technologies in modern education. *Aktual'niye problemy obshchei teorii yazika, perevoda, mezhkul'turnoy kommunikatsii i metodiki prepodavaniya inostrannich yazikov* = Current Issues in the General Theory of Language, Translation, Intercultural Communication and Methods of Teaching Foreign Languages. Issue 10. Moscow, Plekhanov Russian University of Economics, 2023. Pp. 88-92. (In Russ.)

7. Golub G. B., Churakova O. V. Portfolio in the system of pedagogical diagnostics. *Pedagogicheskaya diagnostika* = Pedagogical Diagnostics. 2005; 3:56-81. (In Russ.)

8. Milrud R. P. Techniques and technologies for teaching oral speech. *Yazik i kultura* = Language and Culture. 2015; 1(29):104-121. DOI: 10.17223/19996195/29/12 (In Russ.)

9. Bird T. The schoolteacher's portfolio: an essay on possibilities. *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. Newbury Park, Corwin Press, 1990. Pp. 241-256.

10. Pinskaya M. A. Portfolio as a tool for assessing students' educational achievements in specialized education: dis. ... Cand. Ped. Sci. Moscow, 2007. 194 p. (In Russ.)

11. Working program for the discipline "Foreign Language". Moscow, The Kosygin State University of Russia, 2025. 48 p. (In Russ.)

12. Khaleeva I. I. Fundamentals of the theory of teaching understanding of foreign language speech. Moscow, Higher School, 1989. 236 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Башмакова И. С. – доцент кафедры лингвистики и иностранных языков, канд. филол. наук, доц., Ветеран науки и образования РФ.

Information about the author:

Bashmakova I. S. – Associate Professor of the Department of Linguistics and Foreign Languages, Ph.D. (Philology), Doc., Veteran of Science and Education of the RF.

Статья поступила в редакцию 16.01.2026; одобрена после рецензирования 29.01.2026; принята к публикации 30.01.2026.

The article was submitted 16.01.2026; approved after reviewing 29.01.2026; accepted for publication 30.01.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.026:811.161.1:81'243(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_13

Освоение лексики русского языка в рамках концептного метода обучения студентов-иностранцев

Наталья Анатольевна Белова

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарёва,
г. Саранск, Россия, belkasun@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6094-612X>

Аннотация. Статья имеет практико-ориентированный характер и предлагает описание методики изучения лексики русского языка студентами-иностранцами с применением концептного метода. Автор выявляет дидактические возможности работы с концептами русской культуры в процессе изучения дисциплины «Современный русский язык: лексика» студентами, обучающимися по профилю «Преподавание русского языка как иностранного» в МГУ имени Н. П. Огарёва, с целью формирования их лингвистической, коммуникативной, культуроведческой и межкультурной компетенций; описывает этапы освоения обучающимися лексических единиц, вербализующих концепт, в комплексе их системных отношений. В статье предлагаются учебные задания, последовательно реализующие данную методику на примере работы с концептом «конь / лошадь».

Ключевые слова: методика обучения русскому языку как иностранному, концептный метод, концепт, структура концепта, лексическая система русского языка

Для цитирования: Белова Н. А. Освоение лексики русского языка в рамках концептного метода обучения студентов-иностранцев // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 13–18. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_13.

PEDAGOGY

Original article

Mastering the vocabulary of the Russian language within the framework of the concept-based method of teaching foreign students

Natalya A. Belova

National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia, belkasun@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-6094-612X>

Abstract. The article is practice-oriented and offers a description of the methodology for studying Russian vocabulary by foreign students using the concept-based method. The author identifies the didactic possibilities of working with the concepts of Russian culture in the process of studying the discipline “Modern Russian Language: Vocabulary” by students studying the profile “Teaching Russian as a Foreign Language” at Ogarev Mordovia State University, in order to form their linguistic, communicative, culturological and intercultural competencies; describes the stages of mastering lexical units that verbalize a concept in the context of their systemic relationships. The article offers training exercises that consistently implement this methodology using the concept of ‘horse’.

Keywords: methodology of teaching Russian as a foreign language, concept method, concept, concept structure, lexical system of the Russian language

For citation: Belova N. A. Mastering the vocabulary of the Russian language within the framework of the concept-based method of teaching foreign students. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):13-18. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_13.

Введение

При изучении иностранными студентами лексической системы русского языка должны формироваться не только их лингвистическая и коммуникативная компетенции, но и лингвокультурная и межкультурная. В этом вопросе мы солидарны с по-

зицией Ю. Ларссон. Ученый в русле лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку как иностранному (далее РКИ) разрабатывает методику параллельного изучения единиц языка всех уровней и концептов русской культуры (концепт и концептосфера русской культуры рассматривают-

ся Ю. Ларссон как основные лингводидактические единицы) [1]. Усвоение лексики русского языка, неразрывно связанной с историей и культурой русского народа, в этом случае осуществляется через изучение национальных концептов. Реализация данной методической установки логично происходит при обращении к концептному методу в обучении, который в последнее десятилетие активно применяется при обучении иностранным языкам, в том числе русскому как иностранному.

Обзор литературы

Методологической базой для определения подходов ученых к определению понятийного наполнения термина «концепт», раскрытию структуры этого сложного образования послужили работы А. П. Бабушкина [2], С. Г. Воркачева [3], В. А. Масловой [4], И. А. Стернина [5] и др. Обобщая исследования в области лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, концептологии, остановимся на следующей «отправной точке»: концепт определяется как «смысл, маркированный культурной составляющей, а также репрезентированный своим набором языковых знаков, формирующих определенную лексическую и семантическую парадигму» [6, с. 191]. Такое обобщение необходимо нам для рассмотрения концепта и его структуры как дидактических объектов, которые можно использовать в ходе обучающей работы со студентами-иностранцами в процессе освоения лексической системы русского языка и ее конкретных единиц.

Теоретической базой для определения приемов изучения лексики русского языка в русле концептного метода послужили исследования в области методик обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному [1; 7–10].

Мы опираемся на характеристику концептного метода в обучении, предложенную Ю. В. Погребняк и др., как «технику выявления смысловых уровней концептов самими студентами на занятиях по иностранному языку. Концептная методика в целом направлена на введение иностранных граждан в культуру средствами самого языка, через анализ его единиц» [8, с. 240]. В статье В. С. Машошиной отражена сходная идея: предлагается методика концептуального анализа при обучении иностранному (английскому) языку, в частности формирование лингвокультурной и лексической компетенций обучающихся в процессе чтения и интерпретации художественных текстов [9].

В работах последних лет находим интересные наблюдения, касающиеся условий применения концептного метода в обучении РКИ. Так, исследование, проведенное учеными при анкетировании учащихся – носителей русского языка на предмет ассоциативного восприятия ими концепта «место», привело к выводу о целесообразности на первом этапе изучения РКИ работы с прямыми значениями вводимых слов, поскольку отвлеченные понятия носителями используются в анкетах значительно реже. При этом введение переносных значений изучаемых слов уместно на продвинутом этапе владения русским языком иностранцами [10, с. 122].

Описанные выше подходы ученых учитыва-

ются нами в практике преподавания РКИ студентам, обучающимся на профиле «Преподавание русского языка как иностранного» в МГУ имени Н. П. Огарёва, в частности при изучении курса «Современный русский язык: лексика». Суть концептного метода состоит в раскрытии перед обучающимися в процессе рассмотрения фактов лексической системы русского языка концептов, которые вербализуются в лексике, в изучении ключевых слов концептов, их словарных значений, этимологии, парадигматических связей и словообразовательных возможностей, ассоциативных цепочек при установлении синтагматических отношений, особенностей метафорического или метонимического переосмысления и закрепления в устойчивых конструкциях различных типов (фразеологизмах, пословицах, прецедентных феноменах и др.), образования смыслов в контекстах. Исследование лексических единиц русского языка, фиксирующих концепты русской культуры, в многослойном комплексе связей и отношений значительно расширяет представление студентов-иностранцев об особенностях восприятия, осмысления и оценки носителями предметов и явлений окружающего мира и отражения их в изучаемом языке.

Материалы и методы

В нашей работе мы использовали следующие методы исследования: анализ научных источников в области лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, концептологии, лингводидактики; концептный метод (при разработке содержания учебных заданий для студентов, основанных на анализе структуры лингвоконцепта «конь / лошадь»); методическое моделирование (для определения этапов изучения лексических единиц, соответствующих компонентам структуры концепта, и при создании различных типов учебных заданий). Методическую модель такой работы на практических занятиях дисциплины «Современный русский язык: лексика» мы покажем на примере поэтапного анализа концепта «конь / лошадь», который выбран нами не случайно.

Результаты исследования

Прежде всего следует отметить, что разноаспектному исследованию концепта «конь / лошадь» в русской и других языковых картинах мира, в том числе в их сопоставлении, посвящен ряд специальных научных работ [11–15]. Так, Ф. Ш. Бекмурзаева рассматривает мотивирующие признаки, положенные в основу номинации репрезентантов концептов «horse» и «лошадь», зафиксированных в языковых знаках, и отмечает обилие таких признаков, что указывает на давнюю историю зарождения данных лексем, отражение их в древних письменных памятниках и смысловую синкретичность [11, с. 493].

Предпринятый Т. А. Епатко сопоставительный анализ лексической семантики слов «конь» и «лошадь» по материалам толковых и этимологических словарей русского языка приводит ученого к выводу об их синонимичности, при этом словари фиксируют и определенные различия в семантической структуре, к примеру «лексема *конь* обозначает животное, использующееся прежде всего в боевых действиях, в слове *лошадь* самой яркой является

сема “рабочее животное”. Кроме того, слово *конь*, в отличие от слова *лошадь*, имеет преимущественно положительную коннотацию и более характерно для поэтической речи» [12, с. 216]. В исследовании особенностей использования в вологодских и архангельских говорах лексем, номинирующих концепт «конь / лошадь», отмечено, что данный концепт связан с традиционными верованиями (народными приметами, обычаями, этикетными формулами), отражает активное взаимодействие диалектоносителей с животными, уход за ними, получение практической пользы, составляя неотъемлемую часть диалектной языковой картины мира [14, с. 59].

Проанализированные нами работы ученых, посвященные изучению концепта «конь / лошадь», свидетельствуют о значимости и устойчивости данного концепта не только в русской языковой картине мира, но и в лингвокультурах других народов, что позволяет при рассмотрении данного концепта на занятиях по РКИ устанавливать межкультурные связи. Рассмотрим этапы работы с данным концептом на практических занятиях со студентами-иностранцами.

1. Непосредственной работе со словом «конь» предшествует визуальное восприятие студентами картинок, иллюстрирующих словарные значения данного многозначного слова (*животное, шахматный конь, спортивный снаряд, повозка, запряженная конем*), предлагается объяснить, что изображено. Затем дается задание познакомиться со значениями слов «конь» и «лошадь» по толковому словарю, сравнить предлагаемые толкования, сопоставить их с картинками.

2. Отработка навыка определять, в каком из значений употреблены эти слова в предложениях, осуществляется в процессе работы с упражнением опознавательного типа (например, 1. *Когда гроза прошла и прояснилось небо, незнакомка попросила хозяйку велеть запрягать лошадей.* 2. *Впереди на высоких вороных конях гарцевали два молодых красавца.* 3. *Это был маленький шахматный конь, с виду обычный, но необычайно тяжёлый, потому что был отлит из чистого золота.* 4. *Посередине спортивного зала на широко расставленных деревянных ножках стоял гимнастический конь величиной с доброго исландского пони и др.).*

3. Вместе со студентами обращаемся к этимологическим словарям и выясняем историю происхождения слов «конь» и «лошадь», а также их синонимов «кобыла», «жеребец» (этимологические словари русского языка Н. М. Шанского и Т. А. Бобровой, П. Я. Черных, Г. П. Цыганенко, М. Фасмера). Эта работа может сопровождаться обсуждением истории лексемы, номинирующей концепт «конь» в родном для студентов языке.

4. Студенты изучают синонимы к первому значению слов «конь / лошадь» (*кобыла, кобылица, кобылка, лошадка, лошадёнка, кляча, бурка, каурка, савраска, жеребец, коняга, скакун*).

5. Следующее задание направлено на ознакомление со словами, имеющими более узкую, конкретную семантику, указывающую на разновидности первого значения слова «конь» (содержит

справочный материал о видах коней по масти (окраске), например: *вороной, рыжий, гнедой, буланый, пегий* и др.; о видах коней по характеру использования, например: *верховые, упряжные*; о видах коней по породе, например: *арабская, донская, орловский рысак* и др.), – на основании полученной информации студентам предлагается дать определение словам, отражающим концепт «лошадь» по общему признаку, опираясь на схему «определение = родовое понятие + видовая особенность» и образец «*Арабская лошадь – это лошадь, имеющая белую, гнедую или вороную масть*». Отметим, что работа с текстами дается студентам почти на каждом этапе изучения структуры концепта «конь / лошадь», постепенно усложняясь, для закрепления полученной информации о новой лексеме и выработки синхронного навыка опознавать ее в контексте, отмечая особенности употребления. На этом этапе предлагается для чтения адаптированный текст, посвященный одной из самых древних пород лошадей – арабской. Задания после текста предполагают поиск в нем форм слов «конь», «лошадь», однокоренных слов, определение их частеречной принадлежности; нахождение определений, характеризующих арабскую лошадь (имен прилагательных, использованных для описания внешнего вида этой породы, в т. ч. в форме превосходной степени сравнения).

6. Задание, содержащее несколько рядов слов, которые студенты должны объединить в тематические группы (например, 1) *рысь, шаг, галоп, иноходь*; 2) *узда, хомут, седло, подпруга, вожжи, дуга*; 3) *каре́та, теле́га, бри́чка, тарантас, возок, двуколка*; 4) *голова, грива, холка, круп, бока, хвост, копыта*), позволяет расширить словарный запас, что, в свою очередь, поможет при чтении и понимании текстов. Студенты могут использовать слова для справок (*виды конных экипажей; части тела коня; лошадиная сбруя; виды бега лошади (аллюр)*), словари, а преподаватель при необходимости вводит комментарий, поясняющий значение слов.

7. Следующие задания знакомят студентов с фрагментами словарных статей слов «конь» и «лошадь» по словообразовательному словарю русского языка А. Н. Тихонова – устанавливаются родственные связи, значения, вносимые морфемами при образовании слов в данных гнездах (дается справка о лексическом значении некоторых слов, например: *конюшня, коновод, конка, конница* и др.). Студентам предлагается самостоятельная работа по образованию однокоренных слов разных частей речи от производящей основы.

Предлагается распределить словосочетания по моделям «глагол + существительное» (в т. ч. сущ. в именительном падеже – простое предложение), «существительное + существительное в косвенном падеже», «прилагательное + существительное» (например, *боевой конь, ржание коней, грива коня, конь храпит, поводья коня, дарёный конь, конь заржал, вороной конь, седло коня, добрый конь, конь встал, на лихом коне, верный конь* и др.). С опорой на эту работу студенты выполняют задание, которое требует установления синтагматических связей изучаемых лексем – составления словосочетаний

со словом «конь» в разных его значениях по указанным моделям (даются образцы, например: *сесть на коня, ходить конем, упражнение на коне, быстрый конь, гимнастический конь*).

Студентам предлагается рассмотреть ряд прилагательных, определяющих ключевые лексемы концепта «конь / лошадь» в прямом и переносном (в роли эпитетов) значениях, распределить их по группам в соответствии с этим (например, *лошадь – быстроногая, красивая, загнанная, вороная, игривая, необъезженная, дикая, запряженная, стремительная, бесстрашная, непокорная, изящная, быстрая, свободная, неукротимая, верная, горячая, лёгкая, умная, бронзовая, благородная, легендарная* и др.).

8. Исследование образной составляющей данного концепта продолжается ознакомлением студентов с устойчивыми выражениями, включающими компонент «конь / лошадь», и лексемы, входящие в семантическое поле концепта (например, *темная лошадка, дареному коню в зубы не смотрят, врет как сивый мерин*; в т. ч. заимствованные – *авгиевы конюшни, троянский конь* и др.), студенты работают с фразеологическими словарями; преподаватель вводит значение фразеологизмов (ФЕ), дает исторический и культуроведческий комментарий; знакомит с предложениями, включающими данные сочетания; предлагает студентам продолжить / вставить пропущенный элемент в незаконченные предложения с учетом значений ФЕ. Далее обучающиеся знакомятся с русскими пословицами с компонентом «конь / лошадь» (например, *Кнут коню не помощник; Коня гладь не рукой, а овсом и мукой; Старый конь борозды не портит; Степного коня на конюшне не удержишь* и др.) с целью самостоятельного определения их смысла и обсуждения в группе по вопросам: *О каком отношении к лошадям на Руси свидетельствуют эти пословицы? Какие образы, ассоциации вызывает у вас слово «конь»? Каким значением обладает это животное в вашей национальной культуре?* Дополнительное задание касается составления небольшого высказывания, отвечающего на вопрос: *«Используются ли в вашей культуре такие устойчивые сочетания со сходным значением? Расскажите о них».*

9. Следующие задания на основе ряда текстов позволяют закрепить лексические знания студентов, развивать их навыки чтения и восприятия текстовой информации на русском языке. Так, один из текстов, посвященных описанию древних русских народных традиций, связанных с конями (дается преобразованный текст по источникам: Славянская мифология. Энциклопедический словарь; С. В. Максимов. Нечистая, неведомая и крестная сила), требует от студентов определения в нем всех грамматических форм слов «конь», «лошадь», однокоренных слов, синонимов, словосочетаний, содержащих характеристику животного (например, *волшебный конь*). Работа с содержанием ведется в ходе обсуждения вопросов и выполнения заданий: *О каких народных приметах, связанных с образом коня в славянской и русской мифологии, вы узнали из прочитанного текста? Выделите микротемы в тексте. Кратко передайте содержание каждой.* Другой текст (пре-

образованный по А. Г. Нарушевич) посвящен характеристике образа коня в русской национальной культуре и его отражению в искусстве. Работа с ним сопровождается изучением лексического минимума (*оберег, былина, богатырь, странник, кавалерист, мельница, мельник, колодец* и др.), поиском в тексте прилагательных, характеризующих коня (например, *златогривые кони, добрый конь, раненый конь, голодный конь* и др.), устойчивых оборотов (например, *не в коня корм, быть на коне, оседлать своего любимого конька* и др.). Обсуждение содержания текста осуществляется по вопросам: *Символом чего являлся конь у древних славян? Почему? Объясните это словами из текста.* Совершенствование коммуникативной компетенции студентов на этом этапе может происходить в процессе обсуждения высказываний великих людей и цитат из произведений русских писателей о лошади: обучающимся предлагается подумать, о каких качествах, присущих этому животному, в них говорится (например, *«Лошадь гораздо щедрее, чем человек, одарена инстинктами и чувствами. Слышит лошадь лучше кошки, обоняние тоньше, чем у собаки, она чувствительна к ходу времени, к перемене погоды... Нет ей равного на Земле животного».* А. И. Куприн.)

Более сложную работу с текстом мы предлагаем студентам на материале фрагмента из рассказа Ф. Абрамова «О чем плачут лошади», передающего воспоминания рассказчика о своем детстве и о его отношении к лошадям, содержащего размышления о значимости лошади для крестьянской семьи и крестьянской жизни в целом. Для осмысленного чтения данного текста требуется дополнительная работа с лексикой (вводится толкование слов *угор, всхрап, пофыркивание, краюха, выдюжить, брюхо, промаяться, заулок* и др.); предлагается объяснить значение выделенных словосочетаний с опорой на текст и словари: *от мала до велика, прожить на белом свете*; дается культуроведческий комментарий, посвященный описанию символического значения конской подковы в русской и других культурах мира. После прочтения текста студенты выполняют несколько лексико-грамматических заданий: ищут в тексте слова, относящиеся к тематической группе «конь / лошадь»; выписывают из текста глаголы, а) обозначающие действия рассказчика по отношению к лошадям, б) обозначающие действия крестьян, заботящихся о своей лошади; определяют грамматические формы слов «конь / лошадь», называют однокоренные к ним слова, синонимы, отмечают в тексте определения, в т. ч. эпитеты, перифразы, указывают словосочетания по заданным моделям, устойчивые выражения (все эти типы заданий описаны в п. 1–10). Глубокому и полному пониманию содержания текста способствует работа с послетекстовыми таблицами различных типов (студенты отвечают на вопросы по тексту, выбирая правильный вариант; завершают предложения информацией из текста; отвечают на вопросы словами и высказываниями из текста; определяют микротемы текста; составляют его план; кратко пересказывают текст и др.). В практике работы со студентами мы используем различные тексты, анализ которых

строится в соответствии с описанными выше этапами и с учетом содержания конкретного текста: например, текст «Самый знаменитый конь», посвященный рассказу о коне Александра Македонского – Буцефале; фрагменты из «Героя нашего времени» М. Ю. Лермонтова; отрывки из стихотворений А. С. Пушкина; текст Т. Ливановой «Классики – о лошадях и на лошадях», преобразованный текст по Л. Городной «Верные до конца: лошадь на войне», стихотворение Г. Лисиенковой «Лошадь и война»; преобразованный текст на материале статьи А. Ильясовой «История: Птенцы дворянских гнезд в стенах манежа» (источник: Журнал «Мустанг», № 4) и др.

Обсуждение и заключение

Концептный метод при обучении РКИ, особенно при изучении лексики, имеет несомненные преимущества, поскольку позволяет студентам-иностранцам не только постигать словарное толкование нового слова, вводимого в их индивидуальный лексикон, его грамматическую форму, но и органично воспринимать культурный контекст употребления лексемы носителями языка, реализацию ее номинативных и коннотативных значений в сочетаниях с другими словами, исторические изменения в семантике слов, отражающие развитие общества, его национальные традиции и оценки того или иного события, явления. Все это дает возможность обучающимся осмысленно использовать новые слова в собственной речи, эффективно встраивать слово в словосочетания и предложения, лучше понимать тексты, в которых такие лексемы являются ключевыми, что, в свою очередь, повышает уровень владения языком и интерес к изучению русского языка и культуры.

Практические результаты описанной работы, актуальные для преподавания русского языка как иностранного, усматриваются нами в следующем: 1) показаны последовательные этапы изучения лексических единиц русского языка, вербализующих концепты, с опорой на исследование структуры концепта, что позволяет органично формировать наряду с лингвистической и коммуникативной также культуроведческую и межкультурную компетенции студентов-иностранцев, повышает их интерес к культуре изучаемого языка; 2) определены типы учебных заданий, ориентированных на освоение смысловых ярусов концепта, которые могут быть использованы при освоении иностранцами любых лексических единиц, фиксирующих концепты; 3) разработан дидактический материал для поэтапной работы с лингвоконцептом «конь / лошадь».

Список источников

1. Ларссон Ю. Использование системы концептов в обучении РКИ // Русский язык за рубежом. 2008. № 3 (208). С. 25–33.
2. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 1998. 41 с.
3. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологи-

ческие науки. 2001. № 1. С. 64–72.

4. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику : учебное пособие. 9-е изд., стер. Москва : ФЛИНТА, 2018. 293 с.

5. Стернин И. А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж : Воронежский гос. ун-т, 2001. С. 58–65.

6. Залавина Т. Ю., Дерина Н. В., Полякова Л. С., Южакова Ю. В. Концепт *деньги* в контексте национальных лингвокультур // Вестник Кемеровского государственного университета. 2019. Т. 21, № 1. С. 191–196.

7. Макшанцева Н. В., Королева С. Б. Преподавание РКИ сквозь призму теории концепта: культура, ментальность, аспекты языка // Язык и культура. 2019. № 47. С. 231–244.

8. Погребняк Ю. В., Яньпин Ю., Пашковская Н. Д. Концептный метод в обучении русскому языку иностранных учащихся // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6 (103). С. 239–242.

9. Машошина В. С. Идеи в контексте: опыт использования метода концептуального анализа при обучении иноязычному чтению // Филология: научные исследования. 2025. № 10. С. 151–158. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=76435 (дата обращения: 05.03.2026).

10. Байлин Я., Чжиьинь С., Дзюба Е. В. Лингводидактическое значение изучения концептов для преподавания русского языка как иностранного (на примере ориентационного концепта место) // Педагогическое образование в России. 2019. № 4. С. 118–125.

11. Бекмурзаева Ф. Ш. Мотивирующие признаки концептов horse и лошадь / конь в кросскультурных концептуальных картинах мира // Вестник Кемеровского государственного университета. 2019. Т. 21, № 2. С. 488–495.

12. Епатко Т. А. Лексическая репрезентация концепта конь в этимологических и толковых словарях русского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, вып. 3. С. 213–217.

13. Ермакова Е. Н., Файзуллина Г. Ч. Анималистические фразеологизмы с компонентом лошадь как система образных эталонов в русском и татарском языках // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 10. С. 164–168.

14. Ильина Е. Н., Сабурова Л. В., Сидорова Т. А. Конь / лошадь в языковой картине мира севернорусского крестьянина // Вестник Череповецкого государственного университета. Филологические науки. 2019. № 4 (91). С. 50–63.

15. Чибиров Т. Н. Когнитивный признак «рабочая лошадь» в структуре концепта «лошадь» в осетинской, русской и английской лингвокультурах // Вестник Владикавказского научного центра. 2018. Т. 18, № 4. С. 53–56.

References

1. Larsson Yu. Using a system of concepts in teaching RFL. *Russkiy yazyk za rubezhom* = Russian Language Abroad. 2008; 3(208):25-33. (In Russ.)

2. Babushkin A. P. Types of concepts in the lexical and phraseological semantics of language, their personal and national specificity: abstract dis. ... Doc. Philol. Sci. Voronezh, 1998. 41 p. (In Russ.)
3. Vorkachev S. G. Linguoculturology, linguistic personality, concept: the formation of an anthropocentric paradigm in linguistics. *Filologicheskiye nauki* = Philological Sciences. 2001; 1:64-72. (In Russ.)
4. Maslova V. A. Introduction to cognitive linguistics: textbook. 9th ed., stereotyped. Moscow, FLINTA, 2018. 293 p. (In Russ.)
5. Sternin I. A. Methodology for studying the structure of a concept. *Metodologicheskie problemy kognitivnoy lingvistiki* = Methodological Problems of Cognitive Linguistics. Voronezh, Voronezh State University, 2001. Pp. 58-65. (In Russ.)
6. Zalavina T. Yu., Derina N. V., Polyakova L. S., Yuzhakova Yu. V. The concept of money in the context of national linguistic cultures. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Kemerovo State University. 2019; 21(1):191-196. (In Russ.)
7. Makshantseva N. V., Koroleva S. B. Teaching RFL through the prism of concept theory: culture, mentality, aspects of language. *Yazyk i kul'tura* = Language and Culture. 2019; 47:231-244. (In Russ.)
8. Pogrebnyak Yu. V., Yanping Yu., Pashkovskaya N. D. Conceptual method in teaching Russian to foreign students. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = World of Science, Culture, Education. 2023; 6(103):239-242. (In Russ.)
9. Mashoshina V. S. Ideas in context: experience in using the method of conceptual analysis in teaching foreign language reading. *Filologiya: nauchnye issledovaniya* = Philology: Scientific Research. 2025; 10:151-158. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=76435 (accessed 05.03.2026). (In Russ.)
10. Bailin Y., Zhiyin S., Dziuba E. V. Linguo-didactic significance of studying concepts for teaching Russian as a foreign language (using the example of the orientational concept place). *Pedagogicheskoye obrazovanie v Rossii* = Pedagogical Education in Russia. 2019; 4:118-125. (In Russ.)
11. Bekmurzaeva F. Sh. Motivating features of the concepts horse and loshad' / kon' in cross-cultural conceptual worldviews. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Kemerovo State University. 2019; 21(2):488-495. (In Russ.)
12. Epatko T. A. Lexical representation of the concept horse in etymological and explanatory dictionaries of the Russian language. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philology. Theory and Practice. 2019; 12(3):213-217. (In Russ.)
13. Ermakova E. N., Fayzullina G. Ch. Animalistic phraseological units with the horse component as a system of figurative standards in the Russian and Tatar languages. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University. 2016; 10:164-168. (In Russ.)
14. Ilyina E. N., Saburova L. V., Sidorova T. A. Horse in the linguistic picture of the world of the Northern Russian peasant. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologicheskiye nauki* = Bulletin of Cherepovets State University. Philological Sciences. 2019; 4(91): 50-63. (In Russ.)
15. Chibirov T. N. Cognitive sign "working horse" in the structure of the concept "horse" in Ossetian, Russian and English linguistic cultures. *Vestnik Vladikavkazskogo nauchnogo tsentra* = Bulletin of Vladikavkaz Scientific Center. 2018; 18(4):53-56. (In Russ.)

Информация об авторе:

Белова Н. А. – профессор кафедры русского языка, д-р пед. наук, доц.

Information about author:

Belova N. A. – Professor of the Russian Language Department, Dr. Sci. (Pedagogy), Doc.

Статья поступила в редакцию 06.03.2026; одобрена после рецензирования 14.03.2026; принята к публикации 16.03.2026.

The article was submitted 06.03.2026; approved after reviewing 14.03.2026; accepted for publication 16.03.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 372.881.111.1(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_19

Диагностика уровня сформированности коммуникативной компетенции учащихся в обучении английскому языку

Людмила Михайловна Бояркина^{1*}, Ирина Александровна Глухова^{2,3}

^{1,2}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹boyarkina82@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-1944-7008>

²irina.glukhova.22@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0004-5298>

³МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 27», Саранск, Россия

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции учащихся VI класса в процессе обучения английскому языку. Авторы анализируют различные научные подходы к определению понятия *коммуникативная компетенция*. В работе представлены результаты опытно-экспериментального исследования, включающего исходное и итоговое тестирование, а также проведение цикла занятий с применением специально разработанного комплекса упражнений. Диагностические методы позволили выделить три уровня сформированности компетенции (низкий, средний, высокий) и охарактеризовать динамику изменений. Полученные данные свидетельствуют о положительной тенденции: доля учащихся с высоким уровнем коммуникативной компетенции увеличилась, что указывает на эффективность комплексного подхода, включающего работу с аутентичными материалами, коммуникативные упражнения и формирование навыков самооценки. Авторы делают акцент на необходимости целенаправленного развития коммуникативных навыков как основы успешной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: иностранный язык, английский язык, методика обучения, коммуникативная компетенция, диагностика

Для цитирования: Бояркина Л. М., Глухова И. А. Диагностика уровня сформированности коммуникативной компетенции учащихся в обучении английскому языку // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 19–23. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_19.

PEDAGOGY

Original article

Diagnostics of the level of formation of students' communicative competence in English language teaching

Lydmila M. Boyarkina^{1*}, Irina A. Glukhova^{2,3}

^{1,2}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹boyarkina82@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-1944-7008>

²irina.glukhova.22@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0004-5298>

³Municipal Educational Institution "General Secondary School No. 27", Saransk, Russia

Abstract. The article is devoted to the diagnostics of the level of formation of communicative competence of sixth-grade students in the process of learning English. The authors analyze various scientific approaches to the definition of the concept of communicative competence. The paper presents the results of an experimental study, including initial and final testing, as well as conducting a cycle of classes using a specially developed set of exercises. Diagnostic methods allowed the authors to identify three levels of competence formation (low, medium and high) and characterize the dynamics of changes. The data obtained indicate a positive trend: the proportion of students with a high level of communicative competence has increased, indicating the effectiveness of an integrated approach that includes work with authentic materials, communication exercises and formation of self-assessment skills. The authors emphasize the need for targeted development of communication skills as the basis for successful intercultural communication.

Keywords: foreign language, English language, teaching methods, communicative competence, diagnostics

For citation: Boyarkina L. M., Glukhova I. A. Diagnostics of the level of formation of students' communicative competence in English language teaching. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):19-23. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_19.

Введение

В современном образовании, где постоянно обновляются стандарты и требования ФГОС, ключевое место занимает развитие у обучающихся способности эффективно общаться на иностранном языке [1]. Исходя из этого, одной из важнейших задач современного обучения английскому языку является формирование коммуникативной компетенции. Цель данного исследования заключается в представлении результатов диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции учащихся VI класса в обучении английскому языку.

Обзор литературы

В отечественной методике преподавания английского языка существует множество подходов к определению коммуникативной компетенции, что свидетельствует о сложности и многогранности данного понятия.

Ведущие исследователи в области методики преподавания иностранных языков рассматривают коммуникативную компетенцию как способность эффективно взаимодействовать с носителями языка, успешно интерпретировать получаемую информацию и адекватно выражать собственные мысли (И. Л. Бим [2], Н. Д. Гальскова [3], Р. П. Мильруд [4]). В работах И. А. Зимней данное понятие рассматривается как умение человека играть роль субъекта коммуникативной деятельности общения [5, с. 27; 6]. В свою очередь, Н. И. Гез под коммуникативной компетенцией понимает способность адаптировать языковое поведение к различным социальным контекстам. При этом особое значение придается не только владению языковыми средствами, но и умению выстраивать коммуникацию с учетом социокультурных особенностей и норм общения [7; 8]. Ряд авторов считает, что коммуникативная компетенция представляет собой способность к языковому взаимодействию, то есть умение формулировать и транслировать мысли в различных коммуникативных ситуациях, соблюдая при этом языковые и речевые нормы, а также выбирая подходящие для конкретной ситуации стратегии общения [9, с. 104; 10, с. 162].

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что под коммуникативной компетенцией понимается практическое владение обучающимися коммуникативными навыками, понимание культурно-этических норм, умение выбирать стратегии общения с учетом национально-культурной специфики, что обеспечивает успешную межкультурную коммуникацию.

Материалы и методы

С целью выявления возможностей формирования коммуникативной компетенции на уровне основного общего образования нами была проведена опытно-экспериментальная работа среди обучающихся средних классов.

В рамках исследования была сформирована репрезентативная выборка, состоящая из 18 обучающихся VI класса МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 27» г. о. Саранск.

Методологическая база исследования основана на системно-деятельностном подходе, реали-

зованном посредством комплексного применения научно-педагогических методов исследования. В качестве основного инструментария использовалось педагогическое наблюдение с целью систематической фиксации и анализа ответов обучающихся на занятиях. Также проводилось диагностическое тестирование с применением специализированных материалов оценки. Полученные эмпирические данные подвергались статистической обработке на основе критериального подхода к оценке результатов.

Результаты исследования

Опытно-экспериментальная работа включала в себя три этапа:

Диагностическое тестирование обучающихся с целью определения их исходного уровня сформированности коммуникативной компетенции.

Проведение 4 опытно-экспериментальных занятий с использованием специально разработанного комплекса упражнений, направленного на развитие коммуникативной компетенции обучающихся.

Повторное тестирование, направленное на определение уровня сформированности коммуникативной компетенции после проведения опытно-экспериментальных занятий.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы, реализованном в ноябре 2024 г., было проведено диагностическое тестирование с целью определения исходного уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся VI класса.

Диагностический материал включал три раздела: расширенный лексико-грамматический тест, содержащий 9 заданий с максимальной оценкой в 60 баллов; задание по чтению с максимальным баллом 10; задание на проверку навыков письменной речи в формате сочинения, также оцениваемое максимум в 10 баллов. При этом задания различались формой и уровнем сложности. Суммарная максимальная оценка по всем разделам составляла 80 баллов.

Для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции была разработана трехуровневая шкала оценивания:

- менее 40 баллов – низкий уровень;
- 41–60 баллов – средний уровень;
- 60–80 баллов – высокий уровень.

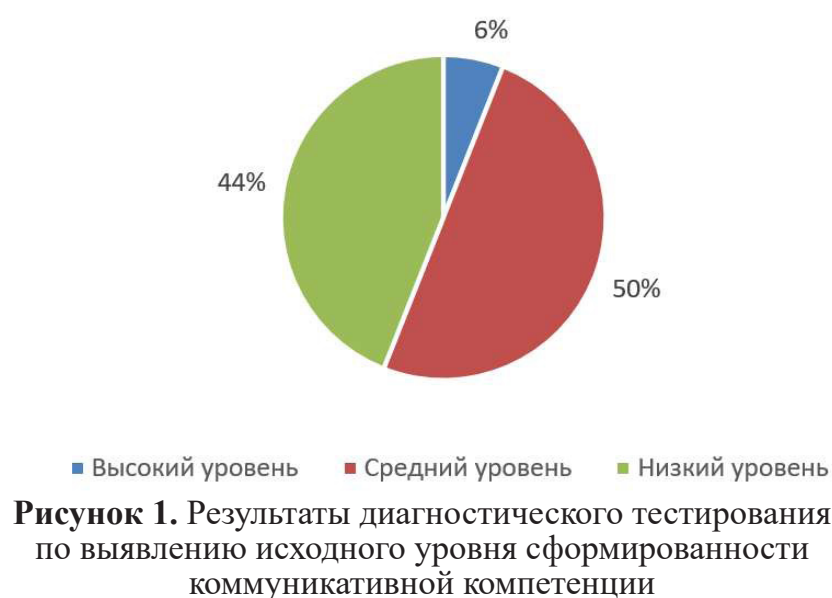
Низкий уровень: обучающийся демонстрирует ограниченное владение лексическим материалом, допускает существенные ошибки при выполнении заданий на соотнесение и выбор правильного варианта ответа. При выполнении грамматических заданий затрудняется в использовании базовых конструкций и времен. В задании по чтению не может определить истинность утверждений на основе текста, демонстрирует низкий уровень понимания прочитанного. В письменной работе не способен составить связный текст о друге, использует крайне ограниченный набор лексических единиц, допускает многочисленные орфографические и грамматические ошибки.

Средний уровень: обучающийся способен

выполнять базовые лексические задания, правильно соотносит слова по темам, определяет лишнее слово в ряду. При выполнении грамматических заданий допускает отдельные ошибки в использовании времен и конструкций, но в целом демонстрирует понимание основных правил. В задании по чтению способен найти основную информацию в тексте и определить правильность утверждений, хотя иногда допускает неточности. В письменной работе способен составить простой текст о друге, используя базовую лексику и грамматические конструкции, при этом возможны отдельные ошибки, не препятствующие пониманию.

Высокий уровень: обучающийся уверенно справляется с лексическими заданиями, демонстрирует широкий словарный запас, безошибочно определяет лишние слова и соотносит лексические единицы. Грамотно использует различные грамматические конструкции, правильно употребляет времена и служебные части речи. При работе с текстом демонстрирует полное понимание прочитанного, точно определяет истинность утверждений и может объяснить свой выбор. В письменной работе создает логичный, связный текст о друге, использует разнообразную лексику и грамматические структуры, допускает минимальное количество ошибок.

Анализ результатов проведения диагностики показал, что 44 % испытуемых (8 чел.) имеют низкий уровень сформированности коммуникативной компетенции, 50 % обучающихся (9 человек) – средний уровень и лишь 6 % (1 чел.) показали высокий уровень. Результаты диагностического тестирования по выявлению исходного уровня сформированности коммуникативной компетенции представлены на рисунке 1.



Детальный анализ полученных результатов позволил выявить наличие существенных затруднений в области грамматики, в частности в корректном употреблении видовременных форм глагола. Отмечается ограниченный лексический запас, что проявляется в неспособности эффективно подбирать похожие или противоположные по смыслу слова. Значительное число обучающихся недостаточно знают устойчивые выражения и фразы. В области рецептивных навыков наблюдаются трудности с извлечением основной идеи текста, интерпретации необходимой

информации и декодировании незнакомой лексики в контексте. Существенные пробелы обнаружены в области письма. У обучающихся недостаточно развиты навыки текстопостроения, присутствуют орфографические ошибки, нарушены логико-смысловые связи в письменном высказывании.

На втором этапе, проведенном с ноября 2024 г. по март 2025 г., был реализован разработанный комплекс упражнений, направленный на развитие коммуникативной компетенции обучающихся. В течение 4 уроков обучающиеся выполняли разнообразные типы заданий. Они работали с аутентичными материалами: читали оригинальные тексты различных жанров, просматривали видеофрагменты британских телепередач и слушали аудиозаписи носителей языка.

В ходе занятий активно применялись коммуникативные задания, направленные на развитие умений инициировать, поддерживать и логически завершать диалог. Учащиеся практиковались в использовании различных речевых клише, формул вежливости и способов выражения согласия/несогласия. Особое внимание уделялось практической отработке грамматических структур и разговорной лексики. Письменная речь развивалась через систему творческих заданий, таких как написание мини-сочинений на актуальные темы, составление описаний, ведение дневника на английском языке и создание тематических проектов.

На третьем этапе было проведено повторное тестирование с использованием похожего материала для обеспечения достоверности и сопоставимости результатов.

Анализ результатов показал, что у 11 % обучающихся (2 человека) низкий уровень сформированности коммуникативной компетенции, 56 % обучающихся (10 человек) имеют средний уровень, у остальных 33 % обучающихся (6 человек) высокий уровень сформированности коммуникативной компетенции. Результаты диагностического тестирования по выявлению итогового уровня сформированности коммуникативной компетенции представлены на рисунке 2.



Анализ полученных данных демонстрирует существенную положительную динамику в развитии коммуникативной компетенции обучающихся. Количество обучающихся с низким уровнем

сформированности коммуникативной компетенции понизилось на 33 %. В свою очередь, количество обучающихся со средним и высоким уровнем сформированности коммуникативной компетенции повысилось на 6 % и 27 % соответственно.

Особенно заметные улучшения зафиксированы в области письма, лексики и грамматики. Обучающиеся продемонстрировали более уверенное владение грамматическими конструкциями, стали чаще использовать вводные фразы в письменных высказываниях. Кроме того, был отмечен качественный рост показателей в области чтения. Обучающиеся начали более глубоко понимать структурно-смысловую организацию текста и успешнее справились с заданиями на извлечение необходимой информации.

Обсуждение и заключение

Таким образом, на основе проведенной опытно-экспериментальной работы можно сделать несколько выводов:

Целенаправленное формирование коммуникативной компетенции на уровне основного общего образования является не только возможным, но и эффективным при условии внедрения специально разработанных и методически обоснованных упражнений (например, систематическая работа с аутентичными материалами, способствующими погружению обучающихся в естественную языковую среду; разнообразные коммуникативные упражнения, моделирующие реальные ситуации общения; последовательная отработка лексико-грамматических конструкций в контексте решения коммуникативных задач).

Особого внимания заслуживает зафиксированный в ходе работы значительный прогресс обучающихся в области развития навыков письменной и устной речи, что особенно важно в контексте начального этапа формирования коммуникативной компетенции, так как они создают фундамент для дальнейшего совершенствования языковых навыков обучающихся.

Наконец, следует отметить, что зафиксированная положительная динамика в развитии коммуникативной компетенции учащихся свидетельствует об эффективности примененного системного подхода. Данный подход, основанный на использовании четко определенных критериев оценки и регулярной диагностике достижений обучающихся, позволяет отслеживать прогресс в развитии коммуникативных навыков, а также вносить необходимые изменения в образовательный процесс.

Список источников

1. Карелина Е. Л., Булдакова Н. В. Опыт формирования социокультурного компонента иноязычной коммуникативной компетенции у младших школьников во внеурочной деятельности // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 1 (49). С. 47–51.
2. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам : учебное пособие. М. : Русский язык, 2003. 288 с.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М. : Аркти-Глосса,

2010. 136 с.

4. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 9–15.

5. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского как иностранного). М. : Русский язык, 1989. 219 с.

6. Бояркина Л. М., Давыдова Е. А., Пискунова С. И., Рогачева О. Д. Англоязычная художественная литература как средство формирования коммуникативной компетенции при обучении английскому языку в средней общеобразовательной школе // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 1 (53). С. 16–19.

7. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 17–24.

8. Давыдова Е. А., Бояркина Л. М., Ветошкин А. А., Трубина А. В. Дискуссия как один из методов формирования навыка говорения у обучающихся на уроках английского языка в старших классах средней школы // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15. № 2 (58). С. 116–119.

9. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М. : Еврошкола, 2004. 236 с.

10. Agrasheva O. E. The main ways of speech persuasion in English communication // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 1 (61). С. 162–166.

References

1. Karelina E. L., Buldakova N. V. The experience of forming the socio-cultural component of foreign language communicative competence in younger schoolchildren in extracurricular activities. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2022; 13(1-49):47-51. (In Russ.)
2. Bim I. L. Methods of teaching foreign languages: textbook. Moscow, Russian Language, 2003. 288 p. (In Russ.)
3. Galskova N. D. Modern methods of teaching foreign languages. Moscow, Arkti-Glossa, 2010. 136 p. (In Russ.)
4. Milrud R. P., Maksimova I. R. Modern conceptual principles of communicative teaching of foreign languages. *Inostrannyye yazy 'ki v shkole* = Foreign Languages at School. 2000; 4:9-15. (In Russ.)
5. Zimnaya I. A. Psychology of teaching a non-native language (based on the material of Russian as a foreign language). Moscow, Russian Language, 1989. 219 p. (In Russ.)
6. Boyarkina L. M., Davydova E. A., Piskunova S. I., Rogacheva O. D. English fiction as a means of forming communicative competence at the senior stage of English language teaching. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 14(1-53):16-19. (In Russ.)
7. Gez N. I. Formation of communicative competence as an object of foreign methodological research.

Inostrannye yazy'ki v shkole = Foreign Languages at School. 1985; 2:17-24. (In Russ.)

8. Davydova E. A., Boyarkina L. M., Vetoshkin A. A., Trubina A. V. Discussion as one of the methods for developing the speaking skill of students in English lessons in high school. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2024; 15(2-58):116-119. (In Russ.)

9. Safonova V. V. Communicative competence: modern approaches to multilevel description for methodological purposes. Moscow, Euroschool, 2004. 236 p. (In Russ.)

10. Agrasheva O. E. The main ways of speech persuasion in English communication. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(1-61):162-166.

Информация об авторах:

Бояркина Л. М. – доцент кафедры лингвистики и перевода, канд. филол. наук, доц.

Глухова И. А. – учитель английского языка.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Boyarkina L. M. – Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation, Ph.D. (Philology), Doc.

Glukhova I. A. – English teacher.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 03.06.2026; одобрена после рецензирования 19.06.2026; принята к публикации 20.06.2026.

The article was submitted 03.06.2026, approved after reviewing 19.06.2026; accepted for publication 20.06.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378.1

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_24

Опыт формирования компетенций в сфере финансовой грамотности у студентов вуза

Ольга Анатольевна Вагаева^{1*}, Елена Владимировна Ликсина², Ксения Александровна Борисова³

^{1,2,3}Пензенский государственный технологический университет, Пенза, Россия

¹yurmashevj@inbox.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-0161-746X>

²lev330@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8472-1785>

³borisova152020@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-4713-8576>

Аннотация. В статье представлена проблема формирования финансовой грамотности у студентов вуза, подчеркнута значимость финансовой культуры для обеспечения успешности и устойчивости молодежи, вступающей во взрослую жизнь. Цель заключается в освещении практического опыта формирования у студентов вуза финансовой грамотности путем проведения обучающих мастер-классов. Авторами проведен опрос 150 студентов младших курсов ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет» направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)». Результаты выявили средний уровень самооценки финансовой грамотности, низкую вовлеченность в мониторинг финансовых инноваций, недостаточное использование цифровых инструментов управления финансами, потребность в дополнительных образовательных мерах для развития навыков бюджетирования, инвестирования и защиты от финансовых рисков. Для решения выявленных проблем представлен опыт внедрения проекта «Акселератор финансовых возможностей: прокачай свою грамотность!», который включал ряд тематических мастер-классов. Авторы делают акцент на необходимости синтеза просветительских и образовательных инструментов, используемых для повышения финансовой грамотности у студенческой молодежи, и значимости применения системного подхода к этой работе.

Ключевые слова: финансовая грамотность, финансовая культура, мастер-класс, финансовая безопасность

Для цитирования: Вагаева О. А., Ликсина Е. В., Борисова К. А. Опыт формирования компетенций в сфере финансовой грамотности у студентов вуза // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 24–28. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_24.

PEDAGOGY

Original article

Experience in developing financial literacy competencies among university students

Olga A. Vagaeva^{1*}, Elena V. Liksina², Ksenia A. Borisova³

Penza State Technological University, Penza, Russia

¹yurmashevj@inbox.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-0161-746X>

²lev330@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8472-1785>

³borisova152020@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-4713-8576>

Abstract. The article examines the problem of developing financial literacy among university students and highlights the importance of financial culture for ensuring the success and resilience of young people entering adulthood. The article aims to highlight practical experiences in developing financial literacy among university students through educational workshops. The authors conducted a survey of 150 junior students majoring in “Professional Training (by Industry)” at Penza State Technological University. The results revealed an intermediate level of self-assessment of financial literacy, low engagement in monitoring financial innovations, insufficient use of digital financial management tools and a need for additional educational measures to develop budgeting, investing and financial risk protection skills. To address these identified challenges, the authors present the experience of implementing the “Financial Opportunities Accelerator: Boost Your Literacy!” project, which includes a series of thematic workshops. The authors emphasize the need to synthesize educational and outreach tools used to improve financial literacy among student youth and the importance of applying a systems approach to this work.

Keywords: financial literacy, financial culture, workshop, financial safety

For citation: Vagaeva O. A., Liksina E. V., Borisova K. A. Experience in developing financial literacy competencies among university students. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026. 17(3-67):24-28. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_24.

Введение

Сегодня финансовая грамотность является важнейшим аспектом жизни любого человека. Согласно Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации до 2030 г., устойчивый рост качества и уровня жизни граждан требует повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры, обеспечения финансового благополучия граждан, осознанного использования ими финансовых продуктов и услуг¹. Это является актуальным и для студентов, вступающих во взрослую жизнь. Период учебы нередко сопряжен с денежными проблемами, и недостаток соответствующих знаний способен повлечь серьезные последствия. Навык управления личным бюджетом, умение планировать финансы и принимать взвешенные экономические решения играют ключевую роль для обеспечения стабильного будущего.

Позитивное влияние на воспитание базовой культуры личности, в том числе финансовой, оказала планомерная работа образовательных организаций. Так, у обучающихся ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет» (далее ПензГТУ) формируются универсальные компетенции УК-2 и УК-9, направленные на развитие в том числе финансовой грамотности.

Цель статьи заключается в освещении практического опыта формирования у студентов вуза финансовой грамотности путем проведения обучающих мастер-классов.

Обзор литературы

В отечественной науке нет единого подхода к трактовке понятий «финансовая грамотность» и «финансовая культура». В словаре по педагогике Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспирова грамотность трактуется как определенная степень владения знаниями в той или иной области и умениями их применять [1, с. 56]. В свою очередь, Э. Ю. Бадалова под финансовой грамотностью понимает «сочетание осведомленности, знаний, навыков, установок и поведения, связанных с финансами и необходимых для принятия разумных финансовых решений, а также достижения личного финансового благополучия» [2, с. 79].

В Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 г. отмечается, что финансовая грамотность – это «совокупность знаний и навыков, а финансовая культура – ряд установок, ценностей и поведения, связанных с их применением»².

П. С. Щербаченко исследует понятийные аспекты финансовой грамотности и отмечает, что результатом ее формирования выступает финансо-

вая культура. Последнюю он трактует как систему ценностей и установок, направленных на повышение уровня финансовой грамотности населения и развитие способности принимать обоснованные финансовые решения [3]. По мнению Е. В. Гарцуевой, значимым результатом развития финансовой грамотности личности должно стать обеспечение ее финансовой стабильности [4]. На важность адекватной оценки любой экономической ситуации, умении критично и креативно мыслить и принимать правильные финансовые решения обращается внимание в статье И. В. Гречиной и др. [5].

В рамках нашего исследования мы будем придерживаться мнения Е. И. Сячиной, Н. С. Тимакина, А. А. Тошпулотова, которые отмечают, что финансовая грамотность является ключевой характеристикой личности, в которую входят не только знания, но и ценности личности, которые способствуют принятию оптимальных решений в финансовой сфере [6].

Отдельные факторы формирования финансовой грамотности находятся в центре внимания Р. О. Восканян [7], О. А. Рязановой [8]. В. С. Сидорова описывает различные направления работы со студентами, среди которых особый акцент делает на внеучебной деятельности и дополнительном образовании [9]. О. Ю. Дмитриева и др. рассматривают финансовое просвещение как инструмент повышения уровня финансовой грамотности, отмечая значимость информационно-просветительской деятельности среди различных целевых групп населения [10]. Л. В. Копачевская поднимает проблему отсутствия преемственности между системами формирования финансовой грамотности школьников и студентов вузов [11]. М. С. Геращенко подчеркивает, что именно перед педагогами стоит задача в рамках системы финансового просвещения и образования сформировать финансово грамотное поведение, прикладные навыки и умения [12].

Таким образом, финансовая грамотность студенчества является интересной и значимой для исследователей. Ученые отмечают необходимость использования конкретных инструментов для ее повышения среди молодежи.

Материалы и методы

Для решения определенных в исследовании задач использовались: теоретический анализ научной литературы, материалов психолого-педагогических исследований, изучение и обобщение профессионального опыта педагогов, методы статистической обработки данных, анализ ответов и предложений студентов, проектирование внеучебной деятельности студентов.

В статье представлен опыт формирования финансовой грамотности у студентов вуза посредством реализации серии мастер-классов в рамках проекта «Акселератор финансовых возможностей: прокачай свою грамотность!».

¹ Стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года. URL: <https://cbr.ru> (дата обращения: 18.01.2026).

² Стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года. URL: <https://cbr.ru> (дата обращения: 18.01.2026).

Результаты исследования

В ПензГТУ ежегодно реализуются разнообразные мероприятия, которые направлены на всестороннее развитие личности обучающихся, а также на формирование эффективной и благоприятной образовательной среды. Среди них особый интерес у молодежи вызывают нетворкинги, семинары и мастер-классы экономической направленности, что подтверждается результатами исследования, которое было проведено среди 150 студентов 1-го и 2-го курсов направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Опрос показал, что 95 % студентов считают важным иметь компетенции в финансовой сфере. В ходе оценки уровня финансовой грамотности по пятибалльной шкале было выявлено следующее распределение самооценок респондентов: большинство участников опроса (55 %) присвоили себе оценку 3, что соответствует среднему уровню сформированности компетенций в данной сфере. 27,5 % респондентов, оценивших свои знания на 4 балла, демонстрируют более высокий уровень финансовой грамотности. При этом 12,5 % опрошенных присвоили себе оценку 2, что свидетельствует о дефиците знаний и навыков в области управления личными финансами и указывает на потребность в дополнительных образовательных мерах.

Достаточно большая доля опрошенных (40 %) редко и нерегулярно актуализирует свои знания в сфере финансов, что демонстрирует невысокий интерес к этой теме. Только 12,5 % участников опроса отметили, что регулярно интересуются изменениями, происходящими в области финансов. Это свидетельствует о необходимости информационно-просветительской деятельности в этом направлении для повышения уровня финансовой грамотности студенческой молодежи.

Значительная доля опрошенных студентов (67,5 %) убеждены, что в современном цифровом мире эффективным инструментом для управления финансами являются специализированные мобильные приложения. При этом 42,5 % респондентов отмечают консультации со специалистами в качестве результативного способа расширить и углубить знания в области финансов.

Результаты проведенного опроса обращают внимание на некоторые проблемы формирования финансовой грамотности у студенческой молодежи:

Отсутствие четкого понимания терминологического поля финансовой сферы. Это приводит к недостаточно эффективному управлению своими финансами, а значит, повышает риск долговых ловушек.

Недостаточная сформированность навыков планирования личных доходов и расходов, что является ключевым для достижения баланса в личных средствах и финансовой стабильности.

Подверженность значительному влиянию маркетинговых коммуникаций. Сегодня в мультимедийном пространстве используется довольно агрессивная реклама, которая часто подталкивает к необдуманным поступкам.

Риски возникновения кредитной зависимости у молодежи. Доступность небольших займов и кредитов под высокие проценты приводит к негативным последствиям.

Непонимание значимости планирования финансового будущего. Студенты часто живут одним днем, не задумываясь о перспективных финансовых целях, таких как формирование «подушки безопасности», будущих пенсионных накоплений или инвестирование в значимые сферы своей жизни (например, образование).

Результаты проведенного опроса свидетельствуют о необходимости осуществления регулярной работы по формированию финансовой грамотности у студенческой молодежи. Это позволит молодому поколению стать более уверенными и компетентными в вопросах финансов, что, в свою очередь, положительно скажется на их будущем благосостоянии.

В рамках информационно-просветительской и образовательной деятельности нами был разработан и реализован проект «Акселератор финансовых возможностей: прокачай свою грамотность!» при поддержке «Росмолодежь.Гранты» и Федерального агентства по делам молодежи. Проект направлен на повышение финансовой грамотности молодежи путем предоставления участникам необходимых знаний и навыков для эффективного управления своими финансами. Он представляет собой серию тематических мастер-классов, участниками которых стали студенты направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Мастер-класс на тему «Бюджет 360: полный взгляд на управление финансами через игру “Вклад”» был направлен на повышение уровня знаний по основам ведения личного и семейного бюджета, базовым основам финансовой грамотности, эффективному использованию банковских продуктов. Это интерактивное занятие с применением экономической игры «Вклад», разработанной Благотворительным фондом Сбербанка «Вклад в будущее».

Бизнес-завтрак «Инвестор: новая эра умного инвестирования с Альфа-банком» позволил погрузиться в мир бизнеса, получить знания об организации работы офиса банка, его функционировании, о способах инвестирования и эффективного использования предлагаемых банковских продуктов.

Мастер-класс «Бизнес-импульс: создавайте, развивайте, успевайте!» был направлен на получение знаний о способах формирования стартапа, открытии бизнеса. В рамках мастер-класса был проведен стартап-буст.

Мастер-класс «Налоговый пазл: собери свою финансовую стратегию» способствовал повышению уровня знаний по основам налогообложения. В процессе работы студенты получили ответы на вопрос о том, что нужно знать о налогах на доходы, имущество и другие обязательства.

Мастер-класс «Финансовый щит: стратегии безопасности» позволил пополнить знания студентов в сфере финансовой безопасности и защиты от мошенничества. Он включал в себя обсуждение основ страхования (виды страховок и их необхо-

димось), способов защиты от мошенничества на примере реальных кейсов.

Проект охватил более 150 студентов направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)». Участие в мероприятиях помогло каждому приобрести навыки, которые будут полезны на протяжении всей жизни.

Обсуждение и заключение

Проблема формирования финансовой грамотности студентов продолжает оставаться актуальной и значимой. Это сложный многоэтапный процесс, который требует системной работы, методической поддержки педагогов и вовлеченности всех участников.

Эффективными инструментами развития финансовой грамотности студентов являются консультации и мастер-классы с привлечением квалифицированных специалистов. Это позволит повысить уровень финансовой культуры молодежи и подготовить выпускников к жизни и профессиональной деятельности в современных реалиях.

В перспективе интерес для исследователей может представлять изучение устойчивых изменений в уровне финансовой культуры молодежи в результате освоения образовательных программ, а также разработка индивидуальных траекторий обучения с учетом личностных и профессиональных особенностей студентов.

Список источников

1. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. М. : МарТ ; Ростов н/Д. : МарТ. 2005. 448 с.

2. Бадалова Э. Ю. Некоторые аспекты содержательного анализа конструкторов «финансовая грамотность», «финансовое просвещение» и «финансовое образование» в разрезе научного дискурса // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2024. № 3. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75996204> (дата обращения: 11.10.2025).

3. Щербаченко П. С. От финансовой грамотности к финансовой культуре // Вестник Поволжского государственного технологического университета. Серия: Экономика и управление. 2023. № 3 (58). С. 36–44. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=60384693> (дата обращения: 19.02.2026).

4. Гарцуева Е. В. Финансовая грамотность индивида – условие его успехов в рыночной экономике // Вестник Томского государственного университета. Экономика. 2017. № 38. С. 91–105. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000582776> (дата обращения: 28.11.2025).

5. Гречина И. В., Юдина В. С., Мелентьева О. В., Яковлева Ю. К. Финансовая грамотность как фундамент эффективного потребления финансовых услуг // Прогрессивная экономика. 2023. № 12. С. 66–84. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59928472> (дата обращения: 18.01.2026).

6. Сячина Е. И., Тимакин Н. С., Тошпулов А. А. Формирование финансовой грамотности в современном образовательном процессе: теоретические основы и педагогические подходы // Концепт. 2025. № 12. С. 280–302. URL: <https://e-koncept.ru/2025/251250.htm> (дата обращения: 18.01.2026).

7. Восканян Р. О. Финансовая грамотность как условие формирования финансовой культуры // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7, № 1 (22). С. 86–88. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32848345> (дата обращения: 18.01.2026).

8. Рязанова О. А. Роль и место финансовой грамотности населения в обеспечении финансовой безопасности личности // Вестник Академии. 2023. С. 134–141. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59463521> (дата обращения: 18.01.2026).

9. Сидорова В. С. Формирование финансовой грамотности у студентов творческого вуза в рамках элективного курса «Финансовая грамотность» // Вестник Тюменского государственного института культуры. 2021. № 4 (22). С. 130–139. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=giyrba> (дата обращения: 22.01.2026).

10. Дмитриева О. Ю., Кадышев Е. Н., Горбунова П. Г., Патьянова А. О. Финансовое просвещение как инструмент повышения уровня финансовой грамотности и формирования финансовой культуры российских граждан // Финансы и кредит. 2025. Т. 31, № 2. С. 24–42. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80380722> (дата обращения: 23.01.2026).

11. Копачевская Л. В. Финансовая грамотность в школе и вузе // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 1. С. 45. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=32454> (дата обращения: 20.02.2026).

12. Геращенко М. С. Финансовая грамотность будущих педагогов: проблемы и перспективы // Диалог. 2025. № 12 (42). С. 57–58. URL: <https://www.npzhdialog.ru/gallery/5758122025.pdf> (дата обращения: 18.01.2026).

Список источников

1. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. Dictionary of Pedagogy. Moscow, MarT; Rostov-on-Don, MarT. 2005. 448 p. (In Russ.)

2. Badalova E. Yu. Some aspects of the content analysis of the constructs “financial literacy”, “financial education” and “financial training” in the context of scientific discourse. *Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy i innovatsii* = Modern Education: Current Issues and Innovations. 2024; 3. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75996204> (accessed 11.10.2025). (In Russ.)

3. Shcherbachenko P. S. From financial literacy to financial culture. *Vestnik Povolzhskogo gosudarstvennogo texnologicheskogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravlenie* = Bulletin of Volga State Technological University. Series: Economics and Management. 2023; 3(58):36–44. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=60384693> (accessed 19.02.2026). (In Russ.)

4. Gartsueva E. V. Individual financial literacy as a condition for success in a market economy. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Ekonomika* = Bulletin of Tomsk State University. Economics. 2017; 38:91–105. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000582776> (accessed 28.11.2025). (In Russ.)

5. Grechina I. V., Yudina V. S., Melentyeva O. V., Yakovleva Yu. K. Financial Literacy as a founda-

tion for efficient consumption of financial services. *Progressivnaya ekonomika* = Progressive Economy. 2023; 12:66-84. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59928472> (accessed 18.01.2026). (In Russ.)

6. Syachina E. I., Timakin N. S., Toshpulotov A. A. Formation of financial literacy in the modern educational process: theoretical foundations and pedagogical approaches. *Kontsept* = Concept. 2025; 12:280-302. URL: <https://e-koncept.ru/2025/251250.htm> (accessed 18.01.2026). (In Russ.)

7. Voskanyan R. O. Financial literacy as a condition for the formation of financial culture. *Azimut nauchnykh issledovaniy: ekonomika i upravlenie* = Azimuth of Scientific Research: Economics and Management. 2018; 1(22-7):86-88. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32848345> (accessed 18.01.2026). (In Russ.)

8. Ryazanova O. A. The role and place of financial literacy of the population in ensuring personal financial security. *Vestnik Akademii* = Bulletin of the Academy. 2023; 4:134-141. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59463521> (accessed 18.01.2026). (In Russ.)

9. Sidorova V. S. Formation of financial literacy among students of a creative university in the framework of the elective course "Financial Literacy". *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury* = Bulletin of Tyumen State Institute of Culture. 2021; 4(22):130-139. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=giyrba> (accessed 22.01.2026). (In Russ.)

10. Dmitrieva O. Yu., Kadyshchev E. N., Gorbunova P. G., Patyanova A. O. Financial education as a tool for improving financial literacy and forming the financial culture of Russian citizens. *Finansy i kredit* = Finance and Credit. 2025; 2(31):24-42. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80380722> (accessed 23.01.2026). (In Russ.)

11. Kopachevskaya L. V. Financial literacy in schools and universities. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education. 2023; 1:45. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=32454> (accessed 20.02.2026). (In Russ.)

12. Gerashchenko M. S. Financial literacy of future teachers: problems and prospects. *Dialog* = Dialogue. 2025; 12(42):57-58. URL: <https://www.npzhdialog.ru/gallery/5758122025.pdf> (accessed 18.01.2026). (In Russ.)

Информация об авторах:

Вагаева О. А. – доцент кафедры «Педагогика и психология», канд. пед. наук, доц.

Ликсина Е. В. – доцент кафедры «Педагогика и психология», канд. пед. наук.

Борисова К. А. – студентка 3-го курса направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Vagaeva O. A. – Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Liksina E. V. – Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Ph.D. (Pedagogy).

Borisova K. A. – 3rd-year student of the Professional Training (by Industry) training program.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 20.02.2026; одобрена после рецензирования 04.03.2026; принята к публикации 05.03.2026.

The article was submitted 20.02.2026; approved after reviewing 04.03.2026; accepted for publication 05.03.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 371

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_29

Подходы к определению понятия «речевая коммуникация» в психолого-педагогической литературе

Мария Алексеевна Вишникина

Пензенский государственный технологический университет, Пенза, Россия, vam1917@yandex.ru,
<https://orcid.org/0009-0008-5327-1214>

Аннотация. В статье рассматривается проблема междисциплинарной трактовки понятия «речевая коммуникация». Целью исследования выступает анализ терминологического аппарата этого понятия в психолого-педагогической литературе. Проведенный сравнительно-теоретический анализ позволил установить, что психология при изучении понятия «речевая коммуникация» делает акцент на способах мышления и регуляции, а педагогика на педагогическом взаимодействии. Исходя из этого, понятия «коммуникация» и «речь» изучены с точки зрения идей психологии и педагогики. По результатам логического анализа было выявлено, что понятия заимствованы из философии, социологии и психологии. В результате представлена схема интеграции психологического и педагогического подходов к пониманию термина «речевая коммуникация», с помощью которой прослеживается системное психолого-педагогическое взаимодействие. На основе вышеизложенного сделан вывод о необходимости рассмотрения понятия через двойную призму. Такой характер исследования способствует унификации понятийного аппарата в дальнейших научных исследованиях.

Ключевые слова: речь, коммуникация, речевая коммуникация, педагогика, психология, междисциплинарная схема, обучающиеся

Благодарности: автор выражает благодарность д-ру пед. наук, проф. С. В. Сергеевой за полезные рекомендации и ценные советы при подготовке материалов статьи.

Для цитирования: Вишникина М. А. Подходы к определению понятия «речевая коммуникация» в психолого-педагогической литературе // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 29–33. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_29.

PEDAGOGY

Original article

Approaches to the definition the concept of “speech communication” in psychological and pedagogical literature

Maria A. Vishnikina

Penza State Technological University, Penza, Russia, vam1917@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0008-5327-1214>

Abstract. The article discusses the problem of an interdisciplinary interpretation of this concept”. The purpose of the study is to analyze the terminological apparatus of the concept of “speech communication” in psychological and pedagogical literature. A comparative-theoretical analysis has revealed that psychology focuses on ways of thinking and regulation when studying the concept of “speech communication”, while pedagogy focuses on pedagogical interaction. Therefore, the concepts of “communication” and “speech” have been examined from the perspective of psychology and pedagogy. Based on the results of the logical analysis, it has been determined that these concepts were borrowed from philosophy, sociology and psychology. As a result, a scheme of the integration of psychological and pedagogical approaches to understanding the term “speech communication” is presented, which allows for the tracing of systemic psychological and pedagogical interaction. Based on the above, it is concluded that it is necessary to consider the concept through a double prism. This type of research contributes to the unification of the conceptual framework in further scientific studies.

Keywords: speech, communication, verbal communication, pedagogy, psychology, interdisciplinary scheme, students

Acknowledgements: the author expresses gratitude to Prof. S. V. Sergeeva, Dr. Sci. (Pedagogy), for useful

recommendations and valuable advice in the preparation of the article materials.

For citation: Vishnikina M. A. Approaches to the definition the concept of “speech communication” in psychological and pedagogical literature. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):29-33. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_29.

Введение

Термин «речевая коммуникация» не так давно стал использоваться в различных научных дисциплинах. Тем не менее при исследовании и анализе литературы были обнаружены проблемы в формулировании этого понятия. Для того чтобы раскрыть сущность и определить структуру его содержания, рассмотрен смысл таких терминов, как «коммуникация» и «речь». Данные определения встречаются в различных научных дисциплинах: социологии, педагогике, психологии, философии и филологии. Наибольший интерес в изучении исследуемых понятий представляет рассмотрение именно в контексте психологии и педагогики. Акцент сделан на синтезе понятий и представлении общих точек психологии и педагогики в понимании термина «речевая коммуникация».

Обзор литературы

Вопросами изучения исторического контекста происхождения терминов «коммуникация» и «речь» занимались А. Г. Андреева, В. А. Артемова, С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, Б. В. Беляев, В. П. Беспалько, Н. В. Бордовский, А. В. Брушлинский. Проблема формирования речевой культуры, а также ее профессиональной значимости освещена в исследованиях В. И. Горовой, М. Т. Громковой, И. А. Зимней, В. И. Кузнецова. Условия для развития речи у студентов рассматривались В. А. Кан-Каликом, А. А. Леонтьевым, Е. И. Пассовым, И. И. Рыдановой, Н. Ю. Руссовой, С. Л. Рубинштейн, Л. А. Рудкевич, В. А. Сластениным, Г. И. Щукиной.

Материалы и методы

Для рассмотрения вопроса были использованы теоретический анализ, сравнительно-сопоставительный метод и метод междисциплинарного синтеза. На основании этого рассмотрены различные подходы к пониманию понятий «коммуникация» и «речь» в педагогике и психологии.

Результаты исследования

Понятие «коммуникация» в научно-психологической литературе появилось в начале XX в. Психология не является наукой, в которой оно зародилось, так как изначально сама берет свое начало из философии. В большей степени коммуникация в начале пути, в психологии, рассматривалась как способ выражения внутреннего состояния. Очертания современного понимания этого термина появляются с развитием первых психологических школ.

В середине XX в. в рамках развития бихевиоризма Дж. Уотсон, Б. Скиннер отождествляют коммуникацию и вербальное поведение индивида. При этом основополагающим является не реакция говорящего, а «коммуникация» как манипуляция с помощью поведения. Сторонники психоанализа З. Фрейд, К. Г. Юнг рассматривали коммуникацию как «симптом и инструмент работы с бессознательным» [цит. по: 1, с. 35]. Сторонники гештальтпсихо-

логии (К. Левин) в дополнение к предыдущей точке зрения вводят понятие «коммуникативный акт» [2, с. 78]. Представители идей когнитивной психологии определяют коммуникацию в качестве процесса переработки информации.

Для всестороннего и полного рассмотрения терминологии обратимся за разъяснением к специализированным словарям. А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский отождествляют коммуникацию и общение. Коммуникация определяется как «смысловой аспект социального взаимодействия» [1, с. 113].

На современном этапе коммуникация все чаще используется в научной деятельности. При этом понятие объединяется с такими терминами, как интеграция и цифровизация. В последние годы значительный интерес вызывает так называемая компьютерно-опосредованная коммуникация. Это направление психологии, которое изучает психологические аспекты взаимодействия людей с новыми технологиями, в частности с использованием компьютерных устройств [3].

В педагогике, как и в психологии, термин «коммуникация» окончательно становится самостоятельным в XX в. Ранее он либо объединялся с понятием «общение», либо выступал второстепенным понятием и сводился лишь к обозначению простой передачи информации [4]. В начале становления педагогика использует понятие «педагогическое общение», подразумевая под ключевым видом деятельности деятельность преподавателя. В. А. Кан-Калик определяет педагогическое общение следующим образом: «обмен информацией, оптимизация процессов обучения и воспитания, организация совместной деятельности» [5, с. 37].

В словаре педагогической психологии сказано, что коммуникация «означает общее дело, связь, общение» [6, с. 78]. В современном педагогическом процессе коммуникация является многосложным навыком, требующим формирования. Эту норму закрепляет ФГОС СПО в виде коммуникативных универсальных учебных действий (умение слушать, вести диалог, взаимодействовать). В результате наблюдений за эволюцией понятия «коммуникация» выявлено, что оно используется в комбинации с какими-либо другими терминами. Представим наглядно основные категории педагогики, реализуемые через коммуникацию (табл. 1).

Кроме того, именно в педагогике коммуникация рассматривается как процесс, имеющий виды и функции. По видам коммуникация различается в зависимости от характера и канала передачи информации (формальная и неформальная), формы (устная и письменная) и участия (межличностная и безличная) [7]. Среди основных функций коммуникации выделим следующие: информационная, командная, инструктивная, функция влияния и убеждения, управленческая, информативная, эмотивная (экспрессивная) [8].

Таблица 1
Основные категории педагогики, реализуемые
через коммуникации в классах
психолого-педагогической

Педагогическая категория	Описание
Педагогическая коммуникация	организация педагогического процесса в форме общения, взаимодействия и сотрудничества, направленная на организацию и регуляцию учебного процесса
Коммуникативная деятельность / коммуникативные УУД	связаны с навыками эффективной и уважительной коммуникации, сотрудничества со сверстниками и взрослыми
Коммуникативная компетентность	способность человека к общению, взаимопониманию, речевому взаимодействию с другими людьми; она включает в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере общения

Таким образом, коммуникация в педагогике является не просто обычной передачей информации от субъекта к объекту, а выступает детализированным процессом коллективного взаимодействия, который позволяет совместно выстраивать знание, развивать личность и формировать различного рода навыки в образовательном процессе. Сравнительный анализ понятия «коммуникация» в системе междисциплинарных связей представлен в таблице 2.

Таблица 2
Сравнительный анализ понятия «коммуникация»
в системе междисциплинарных связей

	Психологический контекст	Педагогический контекст	Междисциплинарный синтез
Ключевой объект	Сознание, психика, личность, развитие	Учебный процесс, воспитательный процесс, общие компетенции	Обучающийся и преподаватель в совместной деятельности и взаимодействии
Цель	Обмен информацией и эмоции в процессе взаимопонимания	Средство для совместной учебной деятельности в виде учебного диалога и педагогического общения	Педагогическое общение, направленное на формирование и развитие личности

На следующем этапе обратимся к термину «речь». Речь в психологии не обладает внутренним планом, она появляется из внешних факторов. Эту позицию разделяют такие исследователи, как В. Вундт, У. Джеймс, Б. Скиннер, которые указывают на социальную координацию внешней стороны. Речь в психологии выступает одновременно и средством общения, и способом регуляции личностного мышления и поведения. Она имеет следующие видовые категории: внешняя (устная / письменная); внутренняя; диалогическая / монологическая; активная / пассивная. Выделяются и функции для реализации речи: коммуникативная (общение), сигнификативная (обобщение, мышление), регулятивная (управление поведением), экспрессивная (выражение эмоций), побудительная (воздействие).

В педагогическом контексте речь – это «конкретный, материальный процесс применения языковых средств (звуков, слов, грамматических конструкций) для общения, мышления и передачи информации»¹. По мнению Д. Б. Эльконина и

¹Школа Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова: от истории к перспективам / В. В. Рубцов, Б. Д. Эльконин, Г. А. Цукерман [и др.] // Культурно-историческая психология. URL: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200104> (дата обращения: 15.01.2026).

В. В. Давыдова, речь является основой учебной деятельности.

В контексте педагогики необходимо обратиться к понятию «педагогическая речь». И. И. Рыданова определяет педагогическую речь как «правильную(нормативную);понятную(соответствующую возрасту); логичную и аргументированную» [9, с. 45].

Речь в первую очередь рассматривается как психический процесс, влияющий на мышление и сознание. Во-вторых, речь лежит в основе учебной деятельности. В-третьих, формирование речи возможно в процессе развития, а также она выступает вербальным и невербальным способом реализации коммуникации. Сравнительный анализ понятия «речь» в системе междисциплинарных связей представлен в таблице 3.

Таблица 3
Сравнительный анализ понятия «речь»
в системе междисциплинарных связей

Речь	Психологический контекст	Педагогический контекст	Междисциплинарный синтез
Ключевой объект	Сознание, мышление, регуляция, говорение, чтение, письмо	Индикатор развития и способ трансляции знаний	Речевая деятельность как способ анализа (включенность, мотивированность, способ достижения цели)
Цель	Высшая психическая функция, вид деятельности	Средство обучения и способ усвоения	

На основе сопоставительного анализа понятий «коммуникация» и «речь» рассмотрен термин «речевая коммуникация». Изучение литературы показало, что довольно долго самостоятельно понятие не было выделено ни в психологии, ни в педагогике. В работах И. Н. Горелова, К. Ф. Седова, А. А. Леонтьева термин «речевая коммуникация» используется как устоявшийся. В энциклопедическом словаре речевая коммуникация определяется, как «общение людей, понимаемое в широком смысле слова, как любое взаимодействие с целью обмена информацией» [6, с. 235].

С развитием компьютерной коммуникации и цифрового общения понятие «речевая коммуникация» становится общепринятым. Е. В. Рягузова определяет речевую коммуникацию как «процесс передачи речевых сообщений в контексте той или иной культуры» [10, с. 34]. О. Я. Гойхман и Т. М. Надеина высказывают мысль о том, что речевая коммуникация – это «процесс взаимодействия, направленный на обмен информацией» [11, с. 230]. Такие исследователи, как Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, А. А. Леонтьев, М. С. Каган, Р. К. Терещук, определяют речевую коммуникацию одним из основных видов деятельности человека.

В ходе анализа было выявлено, что существует множество факторов, затрудняющих развитие речевой коммуникации. Например, И. А. Зимняя и А. А. Леонтьев в своих трудах определяют ряд проблемных ситуаций исходя из характера их проявления при обучении речевой коммуникации (табл. 4).

Таблица 4
Причины, затрудняющие развитие речевой коммуникации

Причины	Языковые проблемы
причинно-следственные	сложность материала, отсутствие логики
стилистические	неверный выбор стиля речи
семантические	незнание значения слов и терминов
психологические	страх допущения ошибки
социально-культурные	отличия в нормах поведения, ценностях

Обобщая все вышесказанное, отметим, что понятие «речевая коммуникация» возникло в процессе междисциплинарной интеграции. Изучением языка, речи и коммуникации исследователи занимались с давних пор, на протяжении многих веков. Слово-сочетанием «речевая коммуникация», объединяющим два термина – «речь» и «коммуникация», обозначается сложное системное междисциплинарное явление, суть которого всецело может быть раскрыта через соединение общих точек соприкосновения психологии и педагогики. На основании ранее изложенного теоретического материала представим наглядную схему интеграции психологического и педагогического подходов к пониманию термина «речевая коммуникация» (рис. 1).

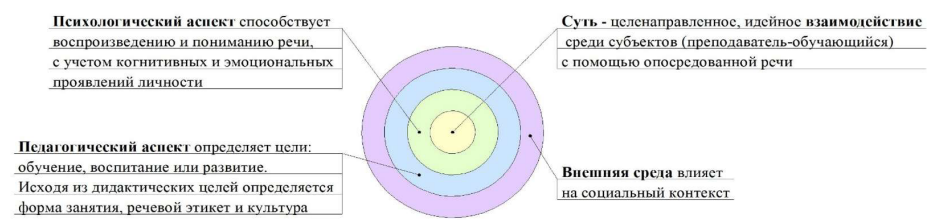


Рис 1. Интеграция психологического и педагогического подходов к пониманию термина «речевая коммуникация»

Предложенная схема содержит в себе как психологические механизмы, так и педагогические возможности, которые позволяют углубить понимание термина «речевая коммуникация». Термин интересен тем, что изначально сам по себе является междисциплинарным. Использование и применение термина в различного рода исследованиях не требует выбора лишь одной из трактовок – психологической или педагогической. Можно констатировать, что «речевая коммуникация» в педагогическом процессе – это всегда нормативный опосредованный процесс психологического взаимодействия. Такое виденье в дальнейшем даст возможность эффективного использования в диагностике коммуникативных навыков и при подготовке педагогических кадров.

В качестве примера представим ситуацию по анализу учебной деятельности. Обучающийся может дать на поставленный вопрос ошибочный ответ, но в то же время оригинальный и творческий. Если рассматривать ответ лишь с точки зрения педагогического происхождения, то его можно считать неудовлетворительным, а соответственно учебная цель не будет достигнута. Если мы будем исходить только из психологической позиции трактовки понятия, то будет интересен лишь необычный ход мысли обучающегося, его мотивация, однако учебная цель не будет достигнута. В ответе обучающегося присутствует определенный риск и креативность (психологическая составляющая) и одновремен-

но предпринимается попытка правильного ответа, соответствующего теме урока (педагогическая составляющая). В этой связи на основании интегрированного восприятия речевой коммуникации преподаватель не отвергает ответ, а вступает в диалог, использует психологическую поддержку (*Твоя точка зрения интересна и необычна. Она основа на...*) и заявленную педагогическую цель (*В рамках изучаемой темы мы должны исходить из позиций... Давай подумаем, как твою мысль можно согласовать с этими позициями*). В результате этого учебная цель достигается через налаживание речевой коммуникации.

Обсуждение и заключение

Таким образом, сравнительный анализ терминов «коммуникация» и «речь» с позиции педагогики и психологии обозначил как точки соприкосновения, так и разрозненность в суждениях исследователей. Психология рассматривает коммуникацию в деятельностном ключе и определяет ее как процесс обмена, а речь как способ мышления и регуляции. Педагогика, напротив, смещает вектор на нормативные аспекты и трактует коммуникацию как способ педагогического взаимодействия, а речь как средство обучения. При изучении терминологических дефиниций было выявлено, что понятие «речевая коммуникация» образовано не просто обычным слиянием двух предыдущих понятий, а вследствие междисциплинарного синтеза. В результате мыслительного процесса представлена схема интеграции психологического и педагогического подходов к пониманию термина «речевая коммуникация» в виде системообразующего ядра. В качестве психологического звена выступает внедрение мотивационного и эмоционального компонентов, а в качестве педагогического – целевая установка для взаимодействия. Результаты теоретического анализа показали, что понятие «речевая коммуникация» в психолого-педагогических исследованиях должно употребляться как с педагогической, так и с психологической точек зрения. Проанализированы подходы к определению «речевая коммуникация» в психолого-педагогической литературе. На основании этого можно констатировать, что «речевая коммуникация» – это всегда нормативный опосредованный процесс психологического взаимодействия.

Список источников

1. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Краткий психологический словарь. М. : Политиздат, 1985. 431 с.
2. Абраменкова В. В., Кондратьев М. Ю. Социальная психология : словарь. М. : ПЕР СЭ, 2005. 171 с.
3. Войскунский А. Е. Киберпсихология как раздел психологической науки и практики // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. № 4. С. 88–90.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.
5. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя. М. : Просвещение, 1987. 190 с.
6. Педагогический энциклопедический сло-

варь / редактор Б. Бим-Бад. 3-е издание, стереотипное. М. : Просвещение : Дрофа, 2009. 528 с.

7. Ширшов В. Д. Педагогическая коммуникация : учебное пособие. Екатеринбург, 2005. 256 с.

8. Ващекин Н. П. Образование и устойчивое развитие: концептуальные проблемы : монография. М. : Московский государственный университет коммерции, 2001. 332 с.

9. Рыданова И. И. Основы педагогики общения : учебное пособие. Минск : Белорусская наука, 1998. 319 с.

10. Рягузова Е. В. Теория и практика профессионального общения. Ч. 1. Психология общения : учебное пособие по дисциплине. Саратов, 2017. 82 с.

11. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация. М. : ИНФРА-М, 2024. 286 с.

References

1. Petrovsky A. V., Yaroshevsky M. G. Brief psychological dictionary. Moscow, Publishing House of Political Literature, 1985. 431 p. (In Russ.)

2. Abramenkova V. V., Kondratiev M. Yu. Social psychology: dictionary. Moscow, PER SE, 2005. 171 p. (In Russ.)

3. Voyskunsky A. E. Cyberpsychology as a branch of psychological science and practice. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta* = *Universum: Bulletin of Herzen University*. 2013; 4:88-90. (In Russ.)

4. Vygotsky L. S. Thinking and speech. Moscow, Labyrinth, 1999. 352 p. (In Russ.)

5. Kan-Kalik V. A. To the teacher about pedagogical communication: book for teachers. Moscow, Prosveshchenie, 1987. 190 p. (In Russ.)

6. Pedagogical encyclopedic dictionary / ed. by B. Bim-Bad. 3rd ed., stereotyped. Moscow, Prosvesh-

chenie; Drofa, 2009. 528 p. (In Russ.)

7. Shirshov V. D. Pedagogical communication: textbook. Yekaterinburg, 2005. 256 p. (In Russ.)

8. Vashchekin N. P. Education and sustainable development: conceptual problems: monograph. Moscow, Moscow State University of Commerce, 2001. 332 p. (In Russ.)

9. Rydanova I. I. Fundamentals of communication pedagogy: textbook. Minsk, Belarusian Science, 1998. 319 p. (In Russ.)

10. Ryaguzova E. V. Theory and practice of professional communication. Part 1. Psychology of communication: textbook on the discipline. Saratov, 2017. 82 p. (In Russ.)

11. Goykhman O. Ya., Nadeina T. M. Speech communication. Moscow, INFRA-M, 2024. 286 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Вишникина М. А. – аспирант кафедры «Педагогика и психология».

Information about the author:

Vishnikina M. A. – Postgraduate of the Department of Pedagogy and Psychology.

Статья поступила в редакцию 16.01.2026; одобрена после рецензирования 29.01.2026; принята к публикации 30.01.2026.

The article was submitted 16.01.2026; approved after reviewing 29.01.2026; accepted for publication 30.01.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_34

Технология критического мышления в сочетании с мультимедийными интернет-ресурсами при изучении сложного предложения в школе

Любовь Петровна Водясова^{1*}, Валерия Владимировна Суменкова²

^{1,2}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹LVodjasova@yandex.ru*, <http://orcid.org/0000-0001-6767-6337>

²valeriyav002@icloud.com, <https://orcid.org/0009-0009-0061-492X>

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению использования технологии развития критического мышления (ТРКМ) при изучении сложного предложения. Отмечается, что ТРКМ способствует эффективности обучения, превращая этот процесс из пассивного заучивания правил в активную исследовательскую деятельность. Авторами представлены ее возможности при выполнении заданий, смоделированных с использованием мультимедийных интернет-ресурсов. Источниками специальной информации служат готовые мультимедийные ресурсы, в частности материалы тематических сайтов, медиасообщения на форумах, в чатах, социальных сетях и др. Делается вывод о том, что изучение разных видов сложных предложений с использованием ТРКМ в сочетании с мультимедийными интернет-ресурсами помогает увлечь учащихся рассматриваемыми темами, дает возможность развивать их речевую культуру, исследовательские и креативные умения и навыки.

Ключевые слова: сложное предложение, технология развития критического мышления, мультимедийный интернет-ресурс

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева и МГПУ им. М. Е. Евсевьева) по теме «Сложное предложение и его роль в формировании речевой культуры обучающихся» (приказ № 1066 от 25.05.2026).

Для цитирования: Водясова Л. П., Суменкова В. В. Технология критического мышления в сочетании с мультимедийными интернет-ресурсами при изучении сложного предложения в школе // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 34–38. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_34.

PEDAGOGY

Original article

Critical thinking technology combined with multimedia Internet resources in studying complex sentences at school

Lyubov P. Vodyasova^{1*}, Valeriya V. Sumenkova

^{1,2}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹Vodjasova@yandex.ru*, <http://orcid.org/0000-0001-6767-6337>

²valeriyav002@icloud.com, <https://orcid.org/https://orcid.org/0009-0009-0061-492X>

Abstract. The article is devoted to the consideration of the use of technology for the development of critical thinking (TDCT) in the study of a complex sentence. It is noted that the TDCT promotes learning efficiency by transforming this process from passive memorization of rules into active research activity. The authors present its capabilities when completing tasks modeled using online multimedia resources. Sources of specialized information consist of ready-made multimedia resources, including materials from topic-specific websites, media messages on forums, in chats and social networks. It is concluded that the study of different types of complex sentences using the TDCT in combination with multimedia Internet resources helps to engage students in the topics under consideration, provides an opportunity to develop their speech culture, research and creative skills and abilities.

Keywords: complex sentence, critical thinking development technology, multimedia Internet resource

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of a grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (ChSPU named after I. Ya. Yakovlev and MSPU named after M. E. Evseviev) on the topic “Complex sentence and its role in the for-

mation of speech culture of students” (order no. 1066 dated 05.25.2026).

For citation: Vodyasova L. P., Sumenkova V. V. Critical thinking technology combined with multimedia internet resources in studying complex sentences at school. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):34-38. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_34.

Введение

Современное общество выдвигает новые требования к выпускникам учебных заведений, среди которых важное место отводится высокому уровню медиаграмотности, обеспечивающей конкурентоспособность в высокотехнологичном мире. Этим обусловлено широкое внедрение в учебный процесс различных инновационных технологий. Одной из наиболее перспективных является технология развития критического мышления (ТРКМ), успешно интегрируемая педагогами в учебный процесс и располагающая большим количеством эффективных приемов работы с учебной информацией. Дополнительные образовательные возможности открывает ее реализация на основе интернет-ресурсов при обращении к медиатекстам, актуализирующим различные каналы информации и, следовательно, позволяющим усложнять и совершенствовать способы взаимодействия с ней школьников.

Обзор литературы

Приемы реализации ТРКМ неоднократно становились предметом исследования ученых-методистов и учителей-практиков (А. М. Артемова, М. В. Асачева, Е. Г. Белоусова, В. Е. Гаибова, Ю. И. Захарова, Е. В. Зюзина, М. Ю. Максимова, Е. П. Никифорова, С. С. Фомичева, О. О. Ширшова и др.). По мнению Е. А. Садыговой, ведущая целевая установка ТРКМ заключается в совершенствовании интеллектуальных умений и навыков грамотной, эффективной работы с различными видами информации, что предполагает: а) верное понимание или самостоятельное формулирование познавательных задач; б) поиск новой или обогащение исходной информации; в) выработку на ее основе решений познавательных задач, их логическую и опытную проверку; г) социальное и коммуникативное взаимодействие субъектов учебного процесса, обеспечивающее их множественность, альтернативность; д) реализацию творческого подхода. Среди основных задач ТРКМ исследователь выделяет: а) *собственно образовательные* (повышение мотивации к обучению); б) *лингвистические* (усиление прочности усвоения знаний о языковых явлениях и единицах, закономерностях их употребления в речи, совершенствование умений и навыков применения их на практике); в) *социокоммуникативные* (повышение коммуникативной грамотности учащихся в процессе их взаимодействия по решению учебных проблем); г) *информационные* (расширение специальной информации по предмету, овладение способами продуктивной работы с ней с целью ее усвоения и закрепления) [1, с. 232–234].

С точки зрения З. Е. Потехиной, преимуществами данной технологии являются: а) усиление интереса к учебному материалу и мотивация его изучения; б) развитие способности критически мыслить и оценивать новые сведения, инициативность,

конкурентоспособность; в) повышение самостоятельности и ответственности в учебном процессе, актуализация возможности формировать и реализовывать индивидуальные образовательные траектории; г) социализация (ТРКМ рассчитана на широкое коммуникативное взаимодействие школьников при решении учебных задач) [2, с. 47–48].

Как известно, базовым понятием ТРКМ выступает критическое мышление как мышление более высокого уровня. В работах А. М. Артемовой¹, Ю. И. Захаровой², И. М. Ивановой³, М. В. Калистратовой [3], Е. Г. Белоусовой [4] и др. представлена специфика этого вида мышления: 1) оценочность, позволяющая выявлять различные противоречия в учебной информации, грамотно анализировать ее содержание и логическую структуру; 2) направленность на постоянное достраивание, дополнение исходной информации; 3) проблемность, причем проблемы, а также сформулированные на их основе учебные задачи выступают мотиваторами и двигателями поиска новой информации, обеспечивающей разноаспектное развитие школьника в учебном процессе; 4) творческий характер, что предполагает плюрализм точек зрения по разбираемому вопросу, вариативность, импровизированность его решений; 5) аргументированность, критичность по отношению к различным положениям, суждениям; 6) самостоятельность; 7) готовность к планированию; 8) гибкость; 9) практическая направленность – сосредоточенность на решении на основе полученной информации конкретных учебных задач, на ее реальном применении в целом; 10) настойчивость; 11) осознанность; 12) способность выявлять логическую структуру новой информации, сравнивать ее единицы; 13) способность выявлять научную и исследовательскую базу знаний; 14) готовность оценивать правильность решения учебной задачи и исправлять ошибки; 15) способность к поиску альтернативных или компромиссных решений. Таким образом, **критическое мышление** представляет собой *интеллектуальный процесс – систему мыслительных операций, нацеленных на самостоятельный поиск информации, которая дополнит исходную, на ее оценку, формирование аргументи-*

¹ Артемова А. М. Использование технологии развития критического мышления на уроках русского языка и литературы // Ведущий образовательный портал России «Инфоурок». URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-tehnologii-razvitiya-kriticheskogo-mishleniya-na-urokah-russkogo-yazika-i-literaturi-3944666.html> (дата обращения: 26.05.2026).

² Захарова Ю. И. Развитие критического мышления учащихся через организацию интерактивного обучения // Копилка уроков : сайт для учителей. URL: https://kopilkaurokov.ru/istoriya/prochee/razvitie_kriticheskogo_myshleniia_uchashchikhsia_cherez_organizatsiiu_interaktiv (дата обращения: 26.05.2026).

³ Иванова И. М. Использование технологии критического мышления на уроках русского языка в условиях внедрения ФГОС // Бесплатный конструктор сайтов для учителей «Мультиурок». URL: https://multiurok.ru/index.php/files/ispol-zovaniietiekh_nologhii-kritichiesko_gho-my-13.html (дата обращения: 26.05.2026).

рованной точки зрения, выработку на основе нее оптимальных решений поставленных задач, формулирование выводов.

Наибольшее распространение ТРКМ получила в преподавании филологических, прежде всего языковых, дисциплин. Так, потенциал ее применения на уроках русского языка описан в статье Е. А. Кашкаревой с соавт. [5; 6]. Исследователи отмечают, что задача ТРКМ состоит в том, чтобы мотивировать обучающихся «на поисково-исследовательскую и креативную работу, а также организовать условия для системного усвоения и понимания изучаемого материала» [6, с. 52]. Между тем методика применения ТРКМ на основе интернет-ресурсов изучена недостаточно. Научные публикации по данному вопросу (Д. Е. Григорова, Л. А. Кобец, О. А. Липатова, Е. В. Нечитайлова, С. И. Пекурина, И. В. Челышева, А. И. Шолом и др.) носят фрагментарный характер и раскрывают общие принципы учебной деятельности с медиатекстами, не предлагая конкретных способов их включения в задания развивающего характера [7; 8]. Целью настоящей статьи является рассмотрение возможностей ТРКМ в сочетании с интернет-ресурсами при изучении сложного предложения.

Материалы и методы

В рамках исследования рассмотрена теоретическая (учебная и научно-методическая) литература, в процессе анализа и систематизации которой, а также применения эмпирических методов (эксперимент) нами разработаны методические рекомендации по использованию ТРКМ в сочетании с мультимедийными интернет-ресурсами при изучении сложного предложения.

Результаты исследования

Теоретические основы изучения сложного предложения неоднократно становились предметом исследования ряда авторов. На сегодняшний день необходимой методической проблемой становится рассмотрение его потенциальных возможностей в образовательной системе. Широкий охват разных типов сложных предложений в сочетании с лингвистическим анализом приводит к пониманию их специфики по сравнению с простыми предложениями. Классификации сложноподчиненных и бессоюзных сложных предложений, существующие в современной науке, и классификации, представленные в учебной литературе для школьников, способны дать педагогу интересный иллюстративный языковой материал, который может быть использован как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Важным методическим аспектом также является формирование у обучающихся пунктуационных умений, необходимых для грамотной письменной речи.

ТРКМ способствует эффективности изучения сложного предложения, превращая этот процесс из пассивного заучивания правил в активную исследовательскую деятельность. Мы представим ее возможности при выполнении ряда заданий, смоделированных с использованием мультимедийных интернет-ресурсов. Источниками специальной информации служат представленные в интернете готовые мультимедийные ресурсы, в частности материалы тематических сайтов, медиасообщения на форумах, в чатах, социальных се-

тях. Мультимедийные ресурсы, подготовленные учителем (интерактивные схемы и таблицы, электронные образовательные модули с лингвистическими загадками, группами истинных и ложных суждений о языковом явлении, электронные тесты), формируют электронное образовательное пространство в работе над приемами развития критического мышления. Пазлы, мультимедийные слайды, плейкасты, мультимедийные презентации, электронные текстовые документы, подкасты, сторис представляют собой медиапродукты учебно-познавательной деятельности учащихся. Тематические сайты, сайты школы, социальные сети, чаты, форумы, блоги учащихся и учителя, образовательные порталы выступают способом репрезентации ученических медиапродуктов в интернете с целью их дальнейшего использования другими участниками образовательного пространства, популяризации информатизации учебного процесса по русскому языку в целом.

Наибольший интерес у учащихся вызывает выполнение заданий, требующих способности предвидеть, проектировать, предугадывать, ставить цели и разрабатывать планы их достижения. Целесообразность их моделирования и применения допускается при изучении смежных тем. Так, после изучения союзных типов сложных предложений эффективным является обращение к теме бессоюзного сложного предложения на основе приемов развития критического мышления «Дерево предсказаний» и «Таблица предположений». В первом случае образовательное пространство представлено интерактивной схемой, во втором – интерактивной таблицей. На схематичном изображении дерева ветви могут быть обозначены словами «точно» и «вероятно». Маркер «точно» относится к сведениям, уже известным учащимся о сложных предложениях. Маркер «вероятно» используется для прогнозирования специфики бессоюзных сложных предложений. Например, учащимся предлагается следующее проблемное задание:

«Дерево предсказаний: как связаны части предложения без союзов?»

В интерактивной схеме размещается предложение: *Наступил вечер – город засиял тысячами огней.*

Школьникам предлагается спрогнозировать:

Точно:

- предложение состоит из двух грамматических основ;
- части предложения связаны по смыслу;
- предложение является сложным.

Вероятно:

- тип указывает на быструю смену событий;
- между частями существуют причинно-следственные отношения;
- данное предложение можно преобразовать в союзное.

После обсуждения учащиеся проверяют свои гипотезы, обращаясь к теоретическому материалу электронного модуля.

Интересным вариантом может стать интерактивная игра «**Выбери знак раньше правила**». Учащимся демонстрируются бессоюзные сложные предложения без знаков препинания:

- *Солнце скрылось за тучами начался дождь.*

- Я оглянулся никого рядом не было.
- Еще минута поезд тронется.
- Ветер усиливался море становилось беспокойнее.

Не зная правила полностью, учащиеся должны предположить, какой знак следует поставить между частями, и объяснить свой выбор. После голосования в электронной образовательной среде система отображает статистику ответов класса, а затем ученики сопоставляют свои предположения с нормативным вариантом и формулируют условия постановки каждого знака.

Эффективным является также задание «Продолжи историю», реализуемое в формате совместной онлайн-доски. Например, учащимся предлагаются начальные части бессоюзных сложных предложений:

- На экране телефона появилось уведомление...
- Прозвенел последний звонок...
- Сервер перестал отвечать...
- Началась онлайн-трансляция...

Каждая группа должна предложить несколько вариантов продолжения, используя разные смысловые отношения:

Начало предложения	Продолжение	Знак
На экране телефона появилось уведомление	друг прислал долгожданное сообщение	двоеточие
На экране телефона появилось уведомление	я сразу открыл приложение	тире
Прозвенел последний звонок	ученики быстро покинули классы	тире

После выполнения задания учащиеся делают вывод о том, как выбор знака препинания связан со смысловыми отношениями между частями бессоюзного сложного предложения.

«Листьями» дерева предсказаний становятся примеры бессоюзных сложных предложений, подобранные учащимися в электронных книгах, новостных публикациях, блогах, социальных сетях и медиатекстах. Собранный языковой материал размещается на интерактивной доске, группируется по типам смысловых отношений и используется для подтверждения или опровержения ранее выдвинутых гипотез, что способствует развитию исследовательских навыков школьников и повышает уровень их познавательной активности.

В процесс овладения новой теоретической информацией о сложноподчиненном предложении на стадии осмысления успешно могут быть интегрированы конструктивные задания. При их выполнении целесообразно использовать прием «Пазл», предполагающий конструирование целостного дидактического текста из отдельных информационных блоков, представленных в электронных образовательных ресурсах. Вариацией данного приема может выступать веб-квест, в ходе которого учащиеся самостоятельно находят, анализируют и систематизируют сведения о сложноподчиненном предложении, представленные в различных интернет-источниках, перечень которых заранее подготовлен учителем. Например, по теме «Сложноподчиненное предложение» конструктивное задание «Циф-

ровой пазл» может быть сформулировано следующим образом: Из блоков информации, размещенных в электронных образовательных модулях, составьте интерактивный справочник по теме «Сложноподчиненное предложение» по следующему плану:

1. Понятие сложноподчиненного предложения.
2. Главная и придаточная части.
3. Средства связи частей сложноподчиненного предложения.
4. Виды придаточных частей.
5. Знаки препинания в сложноподчиненном предложении.

Каждый информационный блок представлен в виде отдельной цифровой карточки, содержащей фрагменты правила, схемы, примеры, видеообъяснения или интерактивные задания. Учащиеся должны определить место каждого элемента в структуре будущего справочника и обосновать свой выбор.

Современной модификацией приема «Пазл» может выступать веб-квест «Расшифруй цифровое сообщение». Согласно сюжету квеста, искусственный интеллект повредил структуру электронного документа, посвященного сложноподчиненным предложениям. Для восстановления файла учащимся необходимо пройти несколько станций: Станция 1. «Найди главную часть»; Станция 2. «Определи тип придаточного»; Станция 3. «Собери схему»; Станция 4. «Цифровой редактор»; Финальная миссия «Создай историю».

Интерес для учащихся представляют и дискуссионные задания, имеющие коммуникативно-развивающую направленность и предполагающие обсуждение вопросов, связанных с употреблением сложноподчиненных предложений в различных сферах общения. Работа может осуществляться в рамках реализации приемов «Мозговой штурм», «Дебаты», «Круглый стол», «Пресс-конференция» на стадии рефлексии и осмысления изученного материала. В качестве основы для аргументации используются тексты современных СМИ, публикации блогеров, посты социальных сетей, фрагменты художественных произведений, интервью и медиатексты, содержащие различные типы сложноподчиненных предложений. Анализ данных материалов позволяет учащимся выявлять особенности функционирования придаточных частей в речи, определять их коммуникативную роль и оценивать выразительные возможности сложноподчиненных конструкций.

Для активизации познавательной деятельности учащихся в электронной образовательной среде может быть организована ролевая игра-дебаты «Редакционный совет». Участники получают роли журналистов, блогеров, редакторов и учителей русского языка. Им предлагается текст новости: В городе открылся новый спортивный комплекс. Его посетили тысячи жителей. Многие приняли участие в соревнованиях. Организаторы подготовили развлекательную программу. Задача участников – обсудить, следует ли преобразовать данный текст в более развернутый вариант с использованием сложноподчиненных предложений. Возможный

результат: В городе открылся новый спортивный комплекс, который уже в первый день посетили тысячи жителей. Многие приняли участие в соревнованиях, потому что организаторы подготовили насыщенную программу мероприятий. По итогам обсуждения учащиеся делают вывод о том, как сложноподчиненные предложения влияют на качество и информативность текста.

Обсуждение и заключение

Таким образом, технология развития критического мышления способствует продуктивной учебной деятельности обучающихся, создает оптимальные условия для развития их языковой и речевой компетенций и навыков общения. Изучение сложных предложений в процессе работы над заданиями, смоделированными на приемах ТРКМ в сочетании с мультимедийными интернет-ресурсами, помогает увлечь учащихся рассматриваемыми темами, дает возможность развивать их речевую культуру, исследовательские и креативные умения, коммуникативные навыки, которые они смогут применить в различных учебных и жизненных ситуациях.

Список источников

1. Садыгова Е. А. Сущность технологии критического мышления // Вопросы психологии. 2016. № 1. С. 232–234.
2. Потехина З. Е. Формирование речевой и мыслительной деятельности с опорой на технологию развития критического мышления через чтение и письмо на уроках русского языка и литературы // Литература в школе. 2016. № 1. С. 47–48.
3. Калистратова М. В. Критическое мышление // Открытая школа. 2016. № 3. С. 29–32.
4. Белоусова Е. Г. Применение приемов технологии развития критического мышления в школе // Инновационная наука. 2021. № 2–7. С. 31–34.
5. Кашкарева Е. А., Нестерова Н. А., Фомина О. Н., Лисина А. Г. Применение технологии развития критического мышления при изучении дополнения на уроках русского языка как неродного // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 1 (53). С. 41–46.
6. Кашкарева Е. А., Нестерова Н. А., Фомина О. Н. Технология развития критического мышления при изучении вставных конструкций русского языка в поликультурной среде // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 52–57.
7. Vodyasova L. P. The development in students concepts of language aesthetic ideal while studying stylistics // Modern Science. 2017. № 7. Pp. 132–134. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29908051> (дата обращения: 26.05.2026).
8. Vodyasova L. P., Naldeeva O. I., Naturalnova G. A., Maskaeva S. N., Savostkina M. I. Enhancement of the text competency in philology students within cognitive and communicative approach // Ad Alta. 2021. № 2. Pp. 40–43.

References

1. Sadygova E. A. The essence of critical thinking technology. *Voprosy psichologii* = Questions of Psychology. 2016; 1:232-234. (In Russ.)
2. Potekhina Z. E. Formation of Speech and Mental Activity Based on the Technology of Developing

Critical Thinking through Reading and Writing in Russian Language and Literature Lessons. *Literatura v shkole* = Literature at School. 2016; 1:47-48. (In Russ.)

3. Kalistratova M. V. Critical Thinking. *Otkry'taya shkola* = Open School. 2016; 3:29-32. (In Russ.)

4. Belousova E. G. Application of techniques for the development of critical thinking at school. *Innovatsionnaya nauka* = Innovative Science. 2021; 2-7:31-34. (In Russ.)

5. Kashkareva E. A., Nesterova N. A., Fomina O. N., Lisina A. G. The use of technology for the development of critical thinking in the study of the object in the lessons of Russian as a non-native language. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 14(1-53):41-46. (In Russ.)

6. Kashkareva E. A., Nesterova N. A., Fomina O. N. Technology for the development of critical thinking in the study of insert structures of the Russian language in a multicultural environment. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):52-57. (In Russ.)

7. Vodyasova L. P. The development in students concepts of language aesthetic ideal while studying stylistics. *Modern Science*. 2017; 7:132-134. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29908051> (accessed 26.05.2026).

8. Vodyasova L. P., Naldeeva O. I., Naturalnova G. A., Maskaeva S. N., Savostkina M. I. Enhancement of the text competency in philology students within cognitive and communicative approach. *Ad Alta*. 2021; 2:40-43.

Информация об авторах:

Водясова Л. П. – профессор кафедры родного языка и литературы, д-р филол. наук, проф., Почет. работник науки и техн. РФ, Заслуж. деятель науки РМ.

Суменкова В. В. – магистрант кафедры родного языка и литературы, профиль «Межкультурная коммуникация и связи с общественностью».

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Vodyasova L. P. – Professor of the Department of Native Language and Literature, Dr. Sci. (Philology), Prof., Honorary Worker of Science and Technology of the RF, Honored Scientist of the RM.

Sumenkova V. V. – Master's student of the Department of Native Language and Literature, the Intercultural Communication and Public Relations profile.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 26.05.2026; одобрена после рецензирования 01.06.2026; принята к публикации 02.06.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 372.147

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_39

Практико-ориентированная подготовка бакалавров химического образования: проектирование интерактивных лабораторных работ

Сурия Ирековна Гильманшина^{1*}, Виктория Андреевна Миннахметова², Александра Валерьевна Одинцева³, Альфина Асхатовна Закирова⁴

^{1,2,3,4}Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

¹gilmanshina@yandex.ru*, <http://orcid.org/0000-0003-0302-000X>

²vika.vikto96@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-6082-2282>

³odlntseva.al@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0009-8011-5548>

⁴zakirowaalfina@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0006-9625-5797>

Аннотация. В статье обоснована актуальность проектирования интерактивных лабораторных работ как средства реализации практико-ориентированной подготовки студентов – будущих учителей химии. Цель – теоретически обосновать и апробировать методические особенности проектирования интерактивных лабораторных работ как элемента практико-ориентированной подготовки студентов – будущих учителей химии (бакалавров химического образования) по дисциплине «Дидактика химии». Авторами установлено, что методологической основой исследования выступает единство компетентностного, практико-ориентированного и когнитивно-ориентированного подходов, реализуемых в условиях цифровой трансформации образования. Структурно-содержательно раскрыты методические особенности проектирования интерактивного образовательного продукта, в основе которых организация деятельности студентов, включающая пять последовательных ступеней: аналитическую, экспериментально-цифровую, проектировочную, инструментальную, рефлексивно-оценочную. Раскрыта дидактическая специфичность разработанных интерактивных работ, связанная с реализацией принципов уровневой дифференциации, проблемности и практической значимости. Показано, что проектирование интерактивных лабораторных работ как элемент практико-ориентированной подготовки способствует формированию у студентов – будущих учителей химии (бакалавров химического образования) общепрофессиональной компетенции; реализация выявленных методических особенностей проектирования может рассматриваться как возможный путь к повышению качества методической практико-ориентированной подготовки бакалавров химического образования. Результаты могут быть использованы для модернизации практико-ориентированной подготовки студентов – будущих учителей естественно-научных предметов в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова: подготовка учителей, методическая подготовка, формирование компетенций, когнитивно-ориентированное обучение, химическое образование, практико-ориентированное обучения, цифровые видеоопыты, интерактивные лабораторные работы, проблемные вопросы

Для цитирования: Гильманшина С. И., Миннахметова В. А., Одинцева А. В., Закирова А. А. Практико-ориентированная подготовка бакалавров химического образования: проектирование интерактивных лабораторных работ // Гуманитарные науки и образование. Т. 17, № 3 (67). С. 39–47. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_39.

PEDAGOGY

Original article

Practice-oriented training of bachelors in chemical education: design of interactive laboratory work

Suriya I. Gilmanshina^{1*}, Victoria A. Minnakhmetova², Alexandra V. Odintseva³, Alfina A. Zakirova⁴

^{1,2,3,4}Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

¹gilmanshina@yandex.ru*, <http://orcid.org/0000-0003-0302-000X>

²vika.vikto96@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-6082-2282>

³odlntseva.al@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0009-8011-5548>

⁴zakirowaalfina@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0006-9625-5797>

Abstract. The article substantiates the relevance of designing interactive laboratory work as a means of

implementing practice-oriented training for students – future chemistry teachers. The objective is to theoretically substantiate and test the methodological features of designing interactive laboratory work as an element of practice-oriented training for students – future chemistry teachers (bachelors in chemistry education) in the discipline “Chemistry Didactics”. The authors established that the methodological basis of the study is the unity of competence-based, practice-oriented and cognitive-oriented approaches implemented in the context of the digital transformation of education. The structural and substantive characteristics of designing an interactive educational product are described, based on the organization of student activities, including five sequential stages: analytical, experimental-digital, design, instrumental and reflective-evaluative. The didactic specificity of the developed interactive work is revealed, associated with the implementation of the principles of level differentiation, problematic nature and practical significance. It has been demonstrated that the design of interactive laboratory work, as an element of practice-oriented training, contributes to the development of general professional competencies in students – future chemistry teachers (bachelors in chemistry education). Implementation of the identified methodological design features can be considered as a possible way to improve the quality of methodological, practice-oriented training for bachelors in chemistry education. The results can be used to modernize the practice-oriented training of students – future science teachers in the context of digitalization of education.

Keywords: teacher training, methodological training, competency development, cognitive-oriented learning, chemistry education, practice-oriented learning, digital video experiments, interactive laboratory work, problem-solving issues

For citation: Gilmanshina S. I., Minnakhmetova V. A., Odintseva A. V., Zakirova A. A. Practice-oriented training of bachelors in chemical education: design of interactive laboratory work. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2026; 17(3-67):39-47. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_39.

Введение

Современное общество претерпевает определенные изменения. Одной из наиболее актуальных проблем современного педагогического образования остается разрыв между теоретической подготовкой студентов – будущих учителей и реальными запросами школьной практики [1]. Нередко выпускник, владея глубокими предметными знаниями, испытывает значительные затруднения при проектировании учебного процесса, направленного на развитие когнитивных навыков учащихся, организацию их самостоятельной исследовательской деятельности, использование потенциала современной цифровой образовательной среды. Особенно остро эта проблема проявляется в подготовке учителей естественно-научного цикла, в том числе учителей химии, где ключевую роль играет эксперимент.

Химия, будучи наукой экспериментальной, требует от учителя не только умения постановки и демонстрации химического опыта, но и способности выстраивать вокруг него целостную познавательную деятельность обучающихся. Однако, как показывают исследования [2] и практика [3], химический эксперимент в школе часто проводится эпизодически, без должного методического осмысления и связи с развитием когнитивных навыков обучающихся. Как следствие – снижается его дидактический и мотивационный потенциал. Причина этого коренится в том числе и в недостаточной практической составляющей методической подготовки студентов – будущих учителей химии.

Следовательно, стратегической задачей высшей педагогической школы становится подготовка учителей в интересах устойчивого развития российского общества [4] через поиск и внедрение таких форм и методов организации обучения, которые обеспечат плавный переход от теории к практике, сформируют у студентов педагогического бакалавриата способность к проектированию образовательного процесса, адекватного современным требованиям.

В этом контексте особую ценность приобре-

тает деятельность студентов по проектированию конкретных методических продуктов, востребованных реальной школой, например интерактивных лабораторных работ, интегрирующих предметное содержание, проблемный подход и цифровые инструменты.

Цель исследования – теоретически обосновать и апробировать методические особенности проектирования интерактивных лабораторных работ как элемента практико-ориентированной подготовки студентов – будущих учителей химии (бакалавров химического образования) по дисциплине «Дидактика химии».

Обзор литературы

Теоретическую базу исследования составили работы в области практико-ориентированной подготовки педагогов. Как отмечают Н. В. Жукова с соавт., партнерство педагогического вуза и школы является ключевым средством совершенствования процесса подготовки будущих учителей химии [5]. Такое взаимодействие создает основу для проектирования содержания обучения, максимально приближенного к реальности. В этом контексте В. Э. Огородник и Е. Я. Аршанский подчеркивают, что компетентностные, контекстные и ситуационные задачи являются эффективным средством такой подготовки [6]. Наряду с этим, Л. Г. Светоносова [7] в своих работах систематизирует практико-ориентированные задачи, рассматривая их как инструмент подготовки будущего педагога к решению профессиональных задач в различных педагогических ситуациях. Развитие и конкретизация этих идей применительно к профессиональной подготовке будущих учителей естественно-научного цикла на современном этапе представлены в исследовании Т. И. Сульдиной, которая отмечает потенциал практико-ориентированного подхода в формировании компетенций студентов [8].

В контексте методической подготовки важны исследования, раскрывающие ее организацию на предметно-интегративной основе. Так, С. О. Фоминых и В. Н. Иванов предлагают практико-ори-

ентированную (дуальную) модель подготовки будущих учителей физики в педагогическом вузе, основанную на принципе равнозначности академического обучения и практической деятельности в школе [9]. В свою очередь, В. Н. Нарушевич раскрывает особенности методики организации методической подготовки будущего учителя биологии и химии на предметно-интегративной основе [10]. Представленные работы, на наш взгляд, могут быть успешно транслированы и адаптированы в рамках подготовки будущих учителей химии, поскольку представленные предметные области (в силу экспериментальной направленности) имеют сходные проблемы в организации практико-ориентированного обучения.

Углубляясь в специфику химического образования, нельзя обойти вниманием исследование А. А. Белохвостова и Е. Я. Аршанского, выделивших основные принципы организации методической подготовки учителя химии в условиях информатизации образования: непрерывность, практическая направленность, интеграция, профессионально-методическая направленность [11]. Проблема оценивания учебных достижений обучающихся затронута в работе Н. И. Шиян и А. В. Криворучко, где авторы подчеркивают важность формирования у студентов – будущих учителей химии оценочных умений еще на этапе обучения в университете посредством включения технологий создания индивидуальных образовательных продукты [12].

Помимо предметной специфики области химических знаний, определяющей содержание подготовки, современный контекст диктует необходимость учета процессов цифровизации, меняющих как подходы подготовки студентов, так и ожидаемые результаты обучения. Интеграция инновационных цифровых инструментов в совершенствование химического образования в рамках компетентного подхода обсуждается в статье А. Сагимбаевой и Р. А. Шоканова [13]. С опорой на синтез деятельностного, когнитивного и личностного подходов в работах В. А. Миннахметовой [14; 15] проводится детальный анализ влияния цифровизации на формирование общепрофессиональных компетенций (на примере ОПК-8 – способности осуществлять профессиональную деятельность на основе специальных научных знаний) будущих учителей химии, при этом выявляется многомерный характер происходящих изменений.

В исследованиях С. И. Гильманшиной и ее коллег рассматривается широкий спектр вопросов, связанных с совершенствованием химического образования: от педагогических условий активизации познавательной деятельности обучающихся в современной среде химического образования [16] и разработки цифровых видеоматериалов для сопровождения химического практикума [17] до персонализированного обучения самих студентов – будущих учителей химии [18]. Особую значимость для нашего исследования представляют подходы, акцентирующие внимание на развитии когнитивной сферы обучающихся, прежде всего технологии когнитивного-ориентированного обучения, которая

позволяет сфокусироваться на развитии мышления, памяти, внимания и формировании мотивации студентов через решение проблемных задач [19]. Синтез этого подхода с практико-ориентированным и компетентностным позволяет выстроить профессиональную подготовку, при которой студент-бакалавр не только осваивает профессиональные функции, но и формирует общепрофессиональные компетенции в процессе проектирования интерактивных лабораторных работ.

Материалы и методы

Методологической основой исследования выступает единство компетентностного, практико-ориентированного и когнитивно-ориентированного подходов. Исследование проводилось на базе Химического института имени А. М. Бутлерова Казанского (Приволжского) федерального университета в рамках дисциплины «Дидактика химии» для бакалавров четвертого года обучения по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Химическое образование»). Основным методом опытно-экспериментальной работы выступило педагогическое проектирование. Исследование проводилось в три этапа: теоретико-аналитический, апробация, рефлексивно-аналитический.

Теоретико-аналитический этап исследования предполагал анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме практико-ориентированной подготовки будущих учителей в рамках когнитивно-ориентированного подхода; обоснование, определение структуры, содержания методических особенностей проектирования интерактивной лабораторной работы; разработку критериев оценки качества созданных студентами интерактивных продуктов. Этап апробации методических особенностей проектирования образовательного интерактивного продукта включал организацию деятельности студентов по проектированию интерактивных лабораторных работ, тестирование разработок на практических занятиях и в школьной практике. Рефлексивно-аналитический этап содержал оценку методических особенностей проектирования по результату деятельности студентов – разработанным интерактивным лабораторным работам.

Апробация разработанных интерактивных лабораторных работ осуществлялась как в процессе взаимооценки студентов в ходе практических занятий по дисциплине «Дидактике химии», так и в ходе педагогической практики в школах г. Казани. Такой подход позволил оценить созданные продукты и с позиции формируемой общепрофессиональной компетенции будущих учителей (способности осуществлять профессиональную деятельность на основе специальных научных знаний), и с точки зрения их дидактической ценности для учащихся школ.

В рамках рефлексивно-аналитического этапа исследования – опытно-экспериментальной работы – оценку методических особенностей проектирования по результату деятельности студентов – разработанным интерактивным лабораторным работам ($n = 22$) проводили по шести критериям

с использованием комплекса методов: экспертной оценки (методическая грамотность), наблюдения (проектировочные и когнитивные умения), анализа интерактивных лабораторных работ (цифровые компетенции), контент-анализа отчетов (рефлексивные способности), анкетирования по шкале Лайкерта [20] (самооценка профессиональной готовности) и взаимооценки (способность к экспертизе).

Результаты исследования

Теоретико-аналитический этап исследования позволил обоснованно выявить методические особенности проектирования интерактивных лабораторных работ студентами – будущими учителями химии (бакалаврами химического образования). Проектирование интерактивного образовательного продукта представляет собой целостную систему взаимосвязанных действий, направленную на формирование у будущих учителей химии общепрофессиональной компетенции через создание лабораторных работ, обладающих интерактивностью, уровневой дифференциацией, проблемностью и цифровой насыщенностью. Суть методических особенностей данного проектирования заключается в деятельностном погружении студента в реальный процесс создания учебного материала (интерактивных лабораторных работ), где он последовательно осваивает все этапы профессионально-педагогической деятельности: от анализа темы, содержания и постановки эксперимента до разработки системы обратной связи и рефлексии результатов.

Концептуальную основу проектирования составляет синтез трех взаимосвязанных подходов. Компетентностный подход ориентирует на формирование у студентов конкретной общепрофессиональной компетенции (способности осуществлять профессиональную деятельность на основе специальных научных знаний), определяя целевой компонент подготовки студентов. Практико-ориентированный подход обеспечивает связь с реальной школьной практикой. Когнитивно-ориентированный подход направлен на развитие мышления студентов через систему проблемных вопросов, требующих анализа, сравнения, установления причинно-следственных связей.

Выявленные методические особенности проектирования интерактивных образовательных продуктов связаны с реализацией ряда ступеней проектировочной деятельности по разработке интерактивных лабораторных работ. Структурно-содержательно методические особенности проектирования интерактивных лабораторных работ включают пять последовательных ступеней (аналитическую, экспериментально-цифровую, проектировочную, инструментальную, рефлексивно-оценочную).

Содержательно на *аналитической ступени* проектирования студенты учатся анализировать сущность тем школьного курса химии и выделять ключевые эксперименты согласно Федеральной рабочей программе (далее – ФРП), определять место темы в структуре основного государственного экзамена (далее – ОГЭ) и формулировать планируемые результаты. Содержание *экспериментально-цифровой ступени* предполагает самостоятельную по-

становку химического эксперимента, его видеофиксацию и монтаж, что позволяет студенту освоить технику эксперимента и его цифровое сопровождение. *Проектировочная ступень* является ключевой. В рамках данной ступени студент учится проектировать дифференцированные задания (базового и углубленного уровня) с учетом специальных научных знаний, формулирует проблемные вопросы к снятому видеофрагменту, создает систему вариантов ответов с содержательной обратной связью, включая задания в формате ОГЭ, и подготавливает рабочие листы. На *инструментальной ступени* работа обогащается QR-кодами, ведущими к дополнительным источникам информации (пособия по химии, сайты для подготовки к ОГЭ). Завершающая *рефлексивно-оценочная ступень* содержательно позволяет студенту проанализировать и оценить созданный самостоятельный цифровой продукт – интерактивную лабораторную работу.

Специфичность методических особенностей проектирования интерактивного продукта связана с тем, что разработка интерактивных лабораторных работ базируется на определенных дидактических принципах. Это принципы уровневой дифференциации (базовый и углубленный), проблемности (проблемные вопросы с вариативной обратной связью, включение заданий в формате основного государственного экзамена), практической значимости (интерактивные лабораторные работы с цифровым компонентом – QR-коды, видеоопыты, отражающие реальные запросы школьной практики). Данные принципы определяют дидактическую специфичность разработанных студентами интерактивных лабораторных работ.

Роль преподавателя трансформируется от транслятора знаний к тьютору и методическому консультанту, который помогает формулировать проблемные вопросы, корректирует обратную связь, оценивает качество цифрового наполнения и организует между студентами взаимооценку.

Итоговый продукт деятельности студента представляет собой готовую интерактивную лабораторную работу, включающую титульный слайд с указанием темы, видеофрагменты с проблемными вопросами и вариантами ответов, рабочий лист для обучающегося.

Таким образом, через проектирование конкретного, ориентированного на общее химическое образование интерактивного продукта студент практически осваивает важные методические аспекты профессиональной деятельности учителя химии, развивая собственные когнитивные способности в процессе решения профессионально-методических задач. Этим обеспечивается преемственность практико-ориентированной подготовки будущего учителя химии.

Апробация описанных выше методических особенностей проектирования интерактивных лабораторных работ шла на практических занятиях дисциплины «Дидактика химии». Студентам – будущим учителям химии – предлагалось разработать интерактивные лабораторные работы для обучающихся 8–9-х классов по одной из тем школьного

курса химии, включенных в ФРП. Данный этап исследования, одновременно являясь формирующим этапом в структуре опытно-экспериментальной работы, был направлен на практическое освоение студентами всех ступеней проектировочной деятельности по разработке интерактивной лабораторной работы (аналитической, экспериментально-цифровой, проектировочной, инструментальной, рефлексивно-оценочной).

Обратимся к конкретному примеру, иллюстрирующему реализацию всех ступеней проектировочной деятельности по разработке интерактивного образовательного продукта по теме «Сероводород и сульфиды». После анализа школьного курса химии и ФРП студенты выявляют задания ОГЭ, связанные с данной темой (аналитическая ступень), разрабатывают содержание, постановку, съемку эксперимента и монтаж цифровой видеофиксации, состоящей из нескольких частей (экспериментально-цифровая ступень). Затем следует проектировочная ступень, где студенты выстраивают систему разработанных проблемных вопросов для обучающихся на их выбор. При этом каждый из предложенных вопросов сопровождается ответами с соответствующими обоснованиями (один из ответов является ошибочным). Для более развернутых ответов на углубленные вопросы предусмотрены QR-коды с ссылкой на теоретический материал (инструментальная ступень проектирования). Такая структура позволяет проверить понимание и одновременно организовать самостоятельную коррекцию знаний.

Далее несколько подробнее остановимся на проектировочной ступени по теме «Сероводород и сульфиды», где было необходимо выстроить систему проблемных вопросов. Так, перед демонстрацией первой части видеофрагмента обучающимся задается вопрос: «При взаимодействии сульфида железа (II) с соляной кислотой выделяется газ. Какой газ выделяется и как можно доказательно обосновать его природу?». Приводятся два возможных ответа с обоснованием на выбор. В случае выбора ответа с неправильным обоснованием обучающемуся задается дополнительный наводящий вопрос, а также цифровой демонстрационный опыт, иллюстрирующий верный ход рассуждений. После этого учащимся предлагается ответить на серию постепенно усложняющихся вопросов: «Что произойдет, если пропустить сероводород через раствор сульфата цинка?», «Все ли соли металлов одинаково реагируют с сероводородом?», «Можно ли по цвету осадка определить, ион какого металла присутствует в растворе?». Каждый предложенный проблемный вопрос сопровождается возможными обоснованными ответами на выбор. Это позволяет организовать самостоятельную познавательную деятельность с немедленной обратной связью.

В качестве еще одного примера, иллюстрирующего апробацию методических особенностей проектирования интерактивного образовательного продукта, обратимся к теме «Кислородные соединения серы». При разработке интерактивной лабораторной работы по данной теме студентом были созданы цифровые демонстрационные видеоопыты

«Обугливание бумаги серной кислотой» и «Гидратация серной кислоты», каждый из которых сопровождался системой проблемных вопросов.

Перед демонстрацией цифрового видеоопыта «Обугливание бумаги серной кислотой» предлагается проблемный вопрос: «Серную кислоту называют дегидратирующим агентом. Как это свойство может проявиться при контакте с бумагой?». Данный вопрос сопровождается видеофрагментом, в конце которого наглядно дается развернутый ответ с обоснованием. В ходе демонстрации опыта внимание обучающегося акцентируется на вопросе: «Почему используют именно концентрированную кислоту, а не разбавленную?». После завершения опыта предлагается вопрос, выводящий на практическое применение: «Как дегидратирующие свойства серной кислоты применяют в промышленности?». К каждому вопросу разработано по два варианта развернутого ответа с обоснованиями (только один из них верный). В рабочий лист включены задания, моделирующие задания ОГЭ (№ 8, 9, 10, 23). В данном случае параллельно с формированием у обучающихся понимания сущности химических свойств серной кислоты раскрывается практическая значимость изучаемого материала, реализуется принцип связи обучения с жизнью.

Каждый проблемный вопрос в данной работе также предполагает возможность выбора ответа с последующей обратной связью, что обеспечивает самостоятельную коррекцию понимания и поддерживает познавательный интерес обучающихся.

В рамках рефлексивно-аналитического этапа опытно-экспериментальной работы на занятиях дисциплины «Дидактика химии» была проведена оценка результатов проектировочной деятельности студентов – разработанных интерактивных лабораторных работ ($n = 22$) как элемента практико-ориентированной подготовки. Результаты оценивались по шести критериям с использованием соответствующих методов измерения.

Методическая грамотность оценивалась экспертно по авторской карте, включающей четыре параметра (соответствие ФРП, корректность эксперимента, качество проблемных вопросов и обратной связи). Максимальный балл составлял 15. Средний балл по группе – 12,8. Высокий уровень продемонстрировали – 13 человек (59,1 %), средний – 8 человек (36,4 %), низкий – 1 человек (4,5 %). Таким образом, доля студентов с достаточным уровнем методической грамотности составила 95,5 % (высокий и средний).

Проектировочные и когнитивные умения (прогнозирование затруднений, формулировка вариантов ответов, аргументация выбора) фиксировались в дневнике наблюдения. Каждое умение оценивалось от 0 до 2 баллов. На начальном этапе средний балл составлял 3,4; на завершающем этапе он вырос до 5,1. Полностью овладели данными умениями 18 студентов (81,8 %).

Цифровые компетенции оценивались по конечному продукту: наличие и качество видеоопыта, корректность QR-кодов, уместность ссылок. Каждый параметр от 0 до 2 баллов. Средний балл

по группе – 5,3. Полностью освоили цифровые инструменты – 19 человек (86,4 %). Трое студентов (13,6 %) имели незначительные недочеты.

Рефлексивные способности выявлялись через контент-анализ рефлексивных отчетов по трем категориям: глубина самоанализа, количество выявленных затруднений, наличие предложений по улучшению (каждый от 0 до 2 баллов, максимально – 6). Средний балл составил 5,2. Высокий уровень рефлексии продемонстрировали 18 студентов (81,8 %). Наиболее частые затруднения, указанные в отчетах: формулировка проблемных вопросов (64 %) и подбор вариантов ответов (55 %).

Самооценка профессиональной готовности измерялась с помощью анкетирования по шкале Лайкерта [20] в начале и конце семестра. Входной средний балл составил 32,6; итоговый – 43,1. Прирост равен +10,5 балла, что свидетельствует о повышении уровня самооценки профессиональной готовности у студентов.

Способность к экспертизе оценивалась через взаимооценку студентами работ друг друга по той же карте с последующим сравнением с оценкой преподавателя. Среднее расхождение оценок составило 1,2 балла, что говорит о достаточной объективности студенческой экспертизы и сформированности у студентов – будущих учителей умения критически оценивать методические разработки.

Обсуждение и заключение

Полученные экспериментально данные свидетельствуют о достаточно высоких результатах по всем шести критериям (методическая грамотность, проектировочные и когнитивные умения, цифровые компетенции, рефлексивные способности, самооценка профессиональной готовности, способность к экспертизе). Наиболее высокие результаты зафиксированы по методической грамотности (95,5 % студентов достигли высокого и среднего уровня) и цифровым компетенциям (86,4 % полностью освоили инструментарий). Выраженный прирост по критерию «самооценка профессиональной готовности» (+10,5 балла) и незначительное расхождение по способности к экспертизе (1,2 балла) подтверждают результативность выявленных в исследовании методических особенностей проектирования интерактивных лабораторных работ.

Полученные результаты подтверждают обоснованность реализации выявленных методических особенностей проектирования конкретного, ориентированного на общее химическое образование интерактивного продукта – интерактивных лабораторных работ как элемента практико-ориентированной подготовки студентов – будущих учителей химии (бакалавров химического образования).

Данные методические особенности выявлены благодаря концептуальной основе исследования – синтезу идей компетентностного, практико-ориентированного и когнитивно-ориентированного подходов, реализуемых в условиях цифровой трансформации образования.

Структурно и содержательно методические особенности проектирования интерактивного обра-

зовательного продукта связаны с организацией соответствующей деятельности студентов, а именно: аналитической, экспериментально-цифровой, проектировочной, инструментальной, рефлексивно-оценочной.

В процессе проектирования интерактивного образовательного продукта студент содержательно осваивает конкретные профессионально-педагогические действия: анализ содержания тем, ФРП, планируемых результатов; самостоятельную постановку химического эксперимента, его видеофиксацию и монтаж; проектирование дифференцированных проблемных вопросов на основе специальных научных знаний с содержательной обратной связью и разработкой рабочих листов; подготовку QR-кодов на дополнительные источники информации; оценку созданного цифрового продукта – интерактивной лабораторной работы. В то же время сам процесс создания интерактивной лабораторной работы, требующий анализа, синтеза, планирования, прогнозирования и рефлексии, выступает мощным инструментом развития когнитивных способностей будущего педагога.

Дидактическая специфичность разработанных интерактивных работ связана с реализацией принципов уровневой дифференциации (базового и углубленного уровней сложности), проблемности (проблемные вопросы с вариативной обратной связью), практической значимости (безопасный, наглядный и глубокий инструмент освоения сложного предмета общего образования, что особенно актуально в условиях дистанционного или смешанного обучения).

Таким образом, проектирование интерактивных лабораторных работ способствует формированию у студентов – будущих учителей химии (бакалавров химического образования) общепрофессиональной компетенции (способности осуществлять профессиональную деятельность на основе специальных научных знаний). Следовательно, реализацию выявленных методических особенностей проектирования интерактивных лабораторных работ студентами – будущими учителями химии в рамках курса «Дидактика химии» можно рассматривать как возможный путь к повышению качества методической практико-ориентированной подготовки бакалавров химического образования в условиях цифровой трансформации образования.

Представленные разработки могут быть адаптированы для подготовки студентов – будущих учителей смежных естественно-научных предметов. Перспективы дальнейших исследований мы видим в изучении влияния данного вида деятельности на результаты педагогической практики студентов и на учебные достижения обучающихся.

Список источников

1. Болотова Е. Л. О фундаментальности предметной подготовки обучающихся по образовательным программам естественнонаучной и математической направленности педагогического вуза // Преподаватель XXI век. 2019. № 1. С. 86–94.
2. Зимуква Ю. М. Проблемы преподавания

химии в школе как отражение кризиса современной теории познания // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2022. № 2. С. 195–202. DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-195-202. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-prepodavaniya-himii-v-shkole-kak-otrazhenie-krizisa-sovremennoy-teorii-poznaniya> (дата обращения: 17.02.2026).

3. Добротин Д. Ю. Актуальные проблемы качества школьного химического образования и пути их решения // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Естественные науки. 2016. № 2 (22). С. 116–122. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-kachestva-shkolnogo-himicheskogo-obrazovaniya-i-puti-ih-resheniya> (дата обращения: 06.03.2026).

4. Gilmanshina S. I., Sagitova R. N., Melnikov G. F., Fedotova R. R. Training of chemistry teachers for sustainable development (Подготовка учителей химии в интересах устойчивого развития общества) // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. 2017. Vol. 240, Iss. 1. URL: <http://dx.doi.org/10.1088/1757-899X/240/1/012024> (дата обращения: 06.03.2026).

5. Жукова Н. В., Ляпина О. А., Панькина В. В. Партнерство педагогического вуза и школы как средство совершенствование процесса подготовки будущих учителей химии // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 141–154. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/partnerstvo-pedagogicheskogo-vuza-i-shkoly-kak-sredstvo-sovershenstvovanie-protsessa-podgotovki-buduschih-uchiteley-himii> (дата обращения: 16.02.2026).

6. Огородник В. Э., Аршанский Е. Я. Ситуационные задачи в практико-ориентированном обучении // Химия в школе. 2016. № 6. С. 21–27. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27472694> (дата обращения: 06.03.2026).

7. Светонослова Л. Г. Практико-ориентированные задачи в процессе подготовки будущих педагогов к решению профессиональных задач : учебно-методическое пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки). Чебоксары : Среда, 2022. 68 с. ISBN 978-5-907561-68-7.

8. Сульдина Т. И. Педагогические аспекты практико-ориентированного обучения химии // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 2. С. 107–109. URL: https://s.science-pedagogy.ru/pdf/2017/2017_2.pdf#page=107 (дата обращения: 06.03.2026).

9. Фоминых С. О., Иванов В. Н. Практико-ориентированная (дуальная) модель подготовки будущих учителей физики в педагогическом вузе // Вестник Чувашия государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2023. № 3 (120). С. 136–142. DOI: 10.37972/chgpu.2023.120.3.016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannaya-dualnaya-model-podgotovki-buduschih-uchiteley-fiziki-v-pedagogicheskom-vuze>

[buduschih-uchiteley-fiziki-v-pedagogicheskom-vuze](https://cyberleninka.ru/article/n/buduschih-uchiteley-fiziki-v-pedagogicheskom-vuze) (дата обращения: 16.02.2026).

10. Нарушевич В. Н. Интеграция методической подготовки студентов по биологии и химии: потребности и перспективы // Педагогическая наука и образование. 2020. № 3 (32). С. 76–84. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=nhtglc> (дата обращения: 06.03.2026).

11. Белохвостов А. А., Аршанский Е. Я. Организация непрерывной методической подготовки учителя химии к работе в условиях информатизации образования: от теории к практике // Университетский педагогический журнал. 2021. № 2. С. 24–29. URL: <https://journals.bsu.by/index.php/ped/ru/article/view/4463> (дата обращения: 06.03.2026).

12. Шиян Н. И., Криворучко А. В. Индивидуальные образовательные продукты как средство подготовки будущих учителей химии к оцениванию учебных достижений учащихся // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 4–1. С. 285–289. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28846494> (дата обращения: 16.02.2026).

13. Сагимбаева А., Шоканов Р. А. Совершенствование химического образования: комплексная интеграция инновационных цифровых инструментов для будущих учителей химии // Scientific Journal of Pedagogy and Economics. 2024. Т 407, № 1. С. 95–108. URL: <https://journals.nauka-nanrk.kz/bulletin-science/article/view/6150> (дата обращения: 16.02.2026).

14. Миннахметова В. А. Цифровизация образования: влияние и специфика в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей химии // Казанский педагогический журнал. 2022. № 2 (151). С. 61–68. DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.008. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-vliyanie-i-spetsifika-v-formirovanii-obshcheprofessionalnyh-kompetentsiy-buduschih-uchiteley-himii> (дата обращения: 16.02.2026).

15. Миннахметова В. А. Технология формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей химии в условиях цифрового обучения // Современные наукоемкие технологии. 2025. № 11. С. 252–259. DOI: 10.17513/snt.40592. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=40592> (дата обращения: 06.03.2026).

16. Гильманшина С. И., Миннахметова В. А. Педагогические условия активизации познавательной деятельности учащихся девятых классов в современной среде химического образования // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. № 7. С. 951–958. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-aktivizatsii-poznavatelnoy-deyatelnosti-uchaschihsya-devyatyh-klassov-v-sovremennoy-srede-himicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.02.2026).

17. Гильманшина С. И., Рахманова А. Р., Миннахметова В. А. Разработка и внедрение цифровых видеоматериалов методического сопровождения химического практикума // Современные на-

укоемкие технологии. 2022. № 4. С. 151–155. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39124> (дата обращения: 20.02.2026).

18. Гильманшина С. И., Миннахметова В. А., Эсенова О. Персонализированное обучение студентов – будущих учителей химии на примере дисциплины магистерской программы // Современные наукоемкие технологии. 2025. № 8. С. 76–82. URL: <https://s.top-technologies.ru/pdf/2025/8/40466.pdf> (дата обращения: 15.02.2026).

19. Камалеева А. Р., Гильманшина С. И., Фахрутдинова А. В., Гильманшин И. Р. Активизация познавательной активности обучающихся с использованием Интернет-ресурсов в контексте когнитивной дидактики // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 505. С. 196–202. DOI: 10.17223/15617793/505/21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49934899> (дата обращения: 06.03.2026).

20. Квон Г. М., Вакс В. Б., Поздеева О. Г. Использование шкалы Лайкерта при исследовании мотивационных факторов обучающихся // Концепт. 2018. № 11. С. 1039–1051. DOI: 10.24411/2304-120X-2018-11086. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-shkaly-laykerta-pri-issledovanii-motivatsionnyh-faktorov-obuchayushchih-sya> (дата обращения: 22.02.2026).

References

1. Bolotova E. L. On the fundamental nature of subject preparation of students in educational programs with a natural science and mathematics focus at a pedagogical university. *Prepodavatel' XXI vek* = Teacher of the 21st century. 2019; 1:86-94. (In Russ.)

2. Zimukova Yu. M. Problems of teaching chemistry at school as a reflection of the crisis of the modern theory of knowledge. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya №1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki* = Bulletin of Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series 1. Psychological and Pedagogical Sciences. 2022; 2:195-202. DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-195-202. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-prepodavaniya-himii-v-shkole-kak-otrazhenie-krizisa-sovremennoy-teorii-poznaniya> (accessed 17.02.2026). (In Russ.)

3. Dobrotin D. Yu. Actual problems of the quality of school chemistry education and ways to solve them. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Estestvennye nauki* = Vestnik Moscow City Pedagogical University. Natural sciences. 2016; 2(22):116-122. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-kachestva-shkolnogo-himicheskogo-obrazovaniya-i-puti-ih-resheniya> (accessed 06.03.2026). (In Russ.)

4. Gilmanshina S. I., Sagitova R. N., Melnikov G. F., Fedotova R. R. Training of chemistry teachers for sustainable development. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*. 2017; 240(1). URL: <http://dx.doi.org/10.1088/1757-899X/240/1/012024> (accessed 06.03.2026).

5. Zhukova N. V., Lyapina O. A., Pankina V. V. Partnership between pedagogical university and school as a means of improving the training process

of future chemistry teachers. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = Prospects of Science and Education. 2019; 4(40):141-154. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/partnerstvo-pedagogicheskogo-vuza-i-shkoly-kak-sredstvo-sovershenstvovanie-protssessa-podgotovki-buduschih-uchiteley-himii> (accessed 16.02.2026). (In Russ.)

6. Ogorodnik V. E., Arshansky E. Ya. Situational problems in practice-oriented learning. *Himiya v shkole* = Chemistry at School. 2016; 6:21-27. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27472694> (accessed 06.03.2026). (In Russ.)

7. Svetonosova L. G. Practice-oriented tasks in the process of preparing future teachers to solve professional problems: training manual for bachelor's students studying in the field of training 44.03.01 "Pedagogical Education" and 44.03.05 "Pedagogical Education" (with two training profiles). Cheboksary, Sreda, 2022. 68 p. ISBN 978-5-907561-68-7. (In Russ.)

8. Suldina T. I. Pedagogical aspects of practice-oriented teaching of chemistry. *Nauchnoye obozreniye. Pedagogicheskiye nauki* = Scientific Review. Pedagogical Sciences. 2017; 2:107-109. URL: https://science-pedagogy.ru/pdf/2017/2017_2.pdf#page=107 (accessed 06.03.2026). (In Russ.)

9. Fominykh S. O., Ivanov V. N. Practice-oriented (dual) model of training future physics teachers in pedagogical university. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva* = Bulletin of I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University. 2023; 3(120):136-142. DOI: 10.37972/chgpu.2023.120.3.016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannaya-dualnaya-model-podgotovki-buduschih-uchiteley-fiziki-v-pedagogicheskom-vuze> (accessed 16.02.2026). (In Russ.)

10. Narushevich V. N. Integration of methodological training of students in biology and chemistry: needs and prospects. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie* = Pedagogical Science and Education. 2020; 3(32):76-84. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=nhtglc> (accessed 06.03.2026). (In Russ.)

11. Belokhvostov A. A., Arshansky E. Ya. Organization of continuous methodological training of a chemistry teacher for work in the context of informatization of education: from theory to practice. *Universitetskiy pedagogicheskii zhurnal* = University Pedagogical Journal. 2021; 2:24-29. URL: <https://journals.bsu.by/index.php/ped/ru/article/view/4463> (accessed 06.03.2026). (In Russ.)

12. Shiyan N. I., Krivoruchko A. V. Individual educational products as a means of preparing future chemistry teachers to assess students' academic achievements. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy* = International Journal of Applied and Fundamental Research. 2017; 4-1:285-289. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28846494> (accessed 16.02.2026). (In Russ.)

13. Sagimbaeva A., Shokanov R. A. Improving chemical education: comprehensive integration of innovative digital tools for future chemistry teachers. *Scientific Journal of Pedagogy and Economics*. 2024; 407(1):95-108. URL: <https://journals.nauka->

nanrk.kz/bulletin-science/article/view/6150 (accessed 16.02.2026). (In Russ.)

14. Minnakhmetova V. A. Digitalization of education: impact and specificity in the formation of general professional competencies of future chemistry teachers. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* = Kazan Pedagogical Journal. 2022; 2(151):61-68. DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.008. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-vliyanie-i-spetsifika-v-formirovani-obsheprofessionalnyh-kompetentsiy-budushih-uchiteley-himii> (accessed 16.02.2026). (In Russ.)

15. Minnakhmetova V. A. Technology of formation of general professional competencies of future chemistry teachers in the context of digital learning. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii* = Modern High-Tech Technologies. 2025; 11:252-259. DOI: 10.17513/snt.40592. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=40592> (accessed 06.03.2026). (In Russ.)

16. Gilmanshina S. I., Minnakhmetova V. A. Pedagogical conditions for activating the cognitive activity of ninth-grade students in the modern environment of chemical education. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* = Pedagogy. Theory and Practice. 2025; 7:951-958. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-aktivizatsii-poznavatelnoy-deyatelnosti-uchaschihsya-devyatyh-klassov-v-sovremennoy-srede-himicheskogo> (accessed 10.02.2026). (In Russ.)

17. Gilmanshina S. I., Rakhmanova A. R., Minnakhmetova V. A. Development and implementation of digital video materials for methodological support of a chemistry workshop. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii* = Modern High-Tech Technologies. 2022; 4:151-155. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39124> (accessed 20.02.2026). (In Russ.)

18. Gilmanshina S. I., Minnakhmetova V. A., Esenova O. Personalized learning of students – future chemistry teachers: the example of a master's program discipline. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii* = Modern High-Tech Technologies. 2025; 8:76-82. URL: <https://s.top-technologies.ru/pdf/2025/8/40466.pdf> (accessed 15.02.2026). (In Russ.)

19. Kamaleeva A. R., Gilmanshina S. I., Fakhrutdinova A. V., Gilmanshin I. R. Activation of students' cognitive activity using Internet resources in the context of cognitive didactics. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Tomsk State University.

2024; 505:196-202. DOI: 10.17223/15617793/505/21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49934899> (accessed 06.03.2026). (In Russ.)

20. Kwon G. M., Vaks V. B., Pozdeeva O. G. Using the Likert Scale in the study of motivational factors of students. *Kontsept* = Concept. 2018; 11:1039-1051. DOI: 10.24411/2304-120X-2018-11086. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-shkaly-laykerta-pri-issledovanii-motivatsionnyh-faktorov-obuchayushchisya> (accessed 22.02.2026). (In Russ.)

Информация об авторах:

Гильманшина С. И. – профессор кафедры химического образования, д-р пед. наук, проф.

Миннахметова В. А. – преподаватель кафедры химического образования, канд. пед. наук.

Одинцева А. В. – студентка четвертого курса Химического института имени А. М. Бутлерова.

Закирова А. А. – студентка четвертого курса Химического института имени А. М. Бутлерова.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Gilmanshina S. I. – Professor of the Department of Chemical Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.

Minnakhmetova V. A. – Lecturer of the Department of Chemical Education, Ph.D. (Pedagogy).

Odintseva A. V. – 4th-year student at the Butlerov Institute of Chemistry.

Zakirova A. A. – 4th-year student at the Butlerov Institute of Chemistry.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 06.03.2026; одобрена после рецензирования 12.03.2026; принята к публикации 13.03.2026.

The article was submitted 06.03.2026; approved after reviewing 12.03.2026; accepted for publication 13.03.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 373.2(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_48

Проблемы и пути совершенствования стандартизации дошкольного образования Китая

Гэгэньтана

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия, gegentana2022@163.com, <https://orcid.org/0009-0007-2973-6467>

Аннотация. Развитие системы образовательных стандартов является действенным инструментом модернизации управления образованием и повышения качества во всем мире. В настоящее время в Китае первоначально сформирована система стандартов дошкольного образования, охватывающая учреждения, персонал, учебные программы, контроль и другие аспекты. Она играет важную роль в реформе и развитии дошкольного образования, выступая в качестве референтной основы, измерительного инструмента и коммуникационного медиа. Однако система остается несовершенной: не соблюдаются стандарты качества и нормативности, уровень обязательности невысок, механизмы обеспечения реализации неэффективны. Необходимо сосредоточить усилия на реформировании и развитии системы дошкольного образования, устранить пробелы в системе стандартов, принять комплексные меры по повышению качества стандартов дошкольного образования и обеспечить их согласованность в различных сферах. Кроме того, следует повысить обязательность соблюдения стандартов дошкольного образования, а также укрепить и усовершенствовать механизмы обеспечения их реализации.

Ключевые слова: дошкольное образование, система стандартов, стандартизация, стандарты воспитания и обучения, профессиональные стандарты педагогов

Для цитирования: Гэгэньтана. Проблемы и пути совершенствования стандартизации дошкольного образования Китая // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 48–52. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_48.

PEDAGOGY

Original article

Issues and pathways for improving the standardization of preschool education in China

Gegentana

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, gegentana2022@163.com, <https://orcid.org/0009-0007-2973-6467>

Abstract. Strengthening the development of an educational standards system is an important measure for countries worldwide to advance the modernization of education governance and improve education quality. Currently, China has initially established a preschool education standards system covering institutions, personnel, curricula, supervision and other aspects. It plays a significant role in the reform and development of preschool education, serving as a reference basis, a measurement tool and a communication medium. However, issues such as an imperfect system, insufficient quality and standardization, low level of enforceability and inadequate implementation guarantee mechanisms still exist. It is essential to focus on the reform and development of preschool education, address gaps in the standards system, take comprehensive measures to improve the quality of preschool education standards and streamline standards across various domains. Additionally, the enforceability of preschool education standards should be enhanced and the mechanisms for ensuring their implementation strengthened and refined.

Keywords: preschool education, standards system, standardization, nurturing and teaching standards, professional standards for teachers

For citation: Gegentana. Issues and pathways for improving the standardization of preschool education in China. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):48-52. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_48.

Введение

Стандартизация в современном мире выступает не просто как технический инструмент унификации, но и как важнейший механизм государственного управления, позволяющий обеспечивать качество и сопоставимость результатов в различных сферах деятельности. Китай, следуя мировым тенденциям и собственным стратегическим приоритетам, последовательно укрепляет политику в области стандартизации. Начало этому процессу было положено рядом ключевых документов, среди которых особое место занимают «Программа реформы работ по стандартизации», принятая в 2015 г., и «План развития национальной системы стандартизации на период 2016–2020 годов». Эти документы заложили фундамент для построения всеобъемлющей системы образовательных стандартов, определив основные задачи и пути их решения. Дальнейшее развитие эта политика получила в «Руководящих мнениях по совершенствованию работ по образовательной стандартизации», изданных Министерством образования в 2018 г., где были конкретизированы механизмы разработки и внедрения стандартов в образовательную практику. В сфере дошкольного образования формирование прочной политической и правовой основы стало результатом действия таких стратегически важных документов, как «Программа реформирования и развития образования на 2010–2020 годы» и известные «Десять государственных положений». Кульминацией этого процесса стало принятие пересмотренной редакции «Закона Китайской Народной Республики о дошкольном образовании» в 2025 г., который обеспечил прочные правовые гарантии для всех участников образовательных отношений.

Несмотря на очевидный прогресс системы стандартов дошкольного образования в Китае, нельзя не отметить, что ее целостный и всесторонний научный анализ до сих пор не предпринят исследовательским сообществом. Большинство существующих работ либо носят фрагментарный характер, посвящены отдельным аспектам проблемы, либо, напротив, ориентированы преимущественно на изучение и адаптацию зарубежного опыта без должной привязки к китайской специфике. В данной работе предпринимается попытка восполнить этот пробел. Опираясь на теорию системных потребностей, мы рассматриваем базовые принципы функционирования системы стандартов, анализируем ее ключевые достижения и выявляем наиболее острые проблемы, а также формулируем практические рекомендации, направленные на ее дальнейшее совершенствование и развитие в контексте общенациональной политики образовательной стандартизации.

Обзор литературы

Теоретические основы стандартизации в образовании разрабатывались как зарубежными, так и отечественными учеными, что позволяет рассматривать данный феномен в широком междисциплинарном контексте. В западной научной традиции стандартизация преимущественно исследуется как механизм обеспечения качества образовательных услуг и повышения подотчетности образовательных

систем перед обществом и государством. В работах известного британского психолога и педагога Дж. Равена подчеркивается, что стандарты не должны быть простыми декларациями или формальными требованиями. Они призваны служить практически инструментами, позволяющими не только измерять сформированность ключевых компетенций у обучающихся, но и эффективно управлять качеством образовательного процесса на всех его уровнях [1]. Эта идея получила широкое признание и легла в основу многих национальных и международных систем оценки качества образования. В российском и китайском образовательном дискурсе проблематика стандартизации также занимает одно из центральных мест. Так, китайский исследователь Ван Линжун в своих работах, опубликованных в журнале «Стандартизация Китая», детально анализирует концептуальные подходы к построению интегрированного дошкольного образования именно в контексте усиления процессов стандартизации. Автор подчеркивает, что унификация требований не должна вести к нивелированию индивидуальных особенностей развития детей, а, напротив, должна создавать единую основу для реализации вариативных образовательных программ [2]. Другой известный специалист – Ву Рун исследует прямое влияние внедряемых стандартов на повседневную педагогическую практику в детских садах. Ученый описывает, как нормативные требования трансформируют методы работы воспитателей, содержание образовательной деятельности и подходы к взаимодействию с семьями воспитанников [3].

Особое внимание в современной литературе уделяется методологии разработки самих стандартов. Вэй Фэн в своем исследовании, посвященном формулированию стандартов для школ с обязательным образованием, поднимает важные вопросы о том, что должно быть заложено в основу стандарта: его внутреннее содержание, четко сформулированные цели и адекватная задачам методология разработки [4]. Эти методологические принципы в полной мере применимы и к сфере дошкольного образования. Важность учета множества факторов при разработке законодательства и стандартов подчеркивает и Гуань Хуа, который в своей статье говорит о необходимости гармонизации десяти ключевых отношений – между государственными требованиями и свободой творчества педагогов, между стандартизацией и индивидуализацией, между централизацией и региональной самостоятельностью [5]. Лв Ву, анализируя политику в области дошкольного образования с момента обнародования важнейшего программного документа – «Конспекта», предлагает рассматривать ее с точки зрения формирования целостной политической системы. Автор приходит к выводу, что прогресс в этой сфере напрямую зависит от согласованности и преемственности принимаемых политических решений.

Все эти исследования, а также работы таких авторов, как Песня Яоцзу, Цюй Тиэхуа и Ван Хунцзин, Чу Чжуцзюнь и Ян Рунен, создают прочную теоретическую базу для понимания процессов, происходящих в сфере стандартизации дошкольного образования Китая. Вместе с тем анализ литературы

отчетливо показывает, что большинство работ концентрируются на отдельных, пусть и важных, аспектах – таких, как финансирование, кадровое обеспечение или управление. Комплексного, целостного взгляда на систему стандартов как на единый, внутренне взаимосвязанный и развивающийся комплекс к настоящему моменту в научном дискурсе не сложилось. Это обстоятельство и определяет актуальность и научную новизну предпринятого в данной статье исследования.

Материалы и методы

Теоретико-методологической основой исследования выступает теория системных потребностей, позволяющая рассматривать систему стандартов дошкольного образования как целостный организм, элементы которого призваны удовлетворять потребности всех участников образовательного процесса – детей, родителей, педагогов, администрации и государства. Для достижения цели и решения задач был использован комплекс взаимодополняющих методов. Теоретический анализ применен для изучения научной литературы и нормативно-правовых документов, что позволило выделить ключевые понятия («стандартизация», «система стандартов», «качество дошкольного образования») и проследить их эволюцию [6]. Системно-структурный анализ выявил иерархию, взаимосвязи и внутреннюю логику построения стандартов. Метод классификации и типологизации позволил упорядочить многообразие стандартов по объектам регулирования (учреждения, кадры, программы, управление, финансирование, контроль). Сравнительный анализ помог сопоставить действующие нормативные требования с реальными потребностями развития дошкольного образования, выявив проблемные зоны. Эмпирическую базу составили официальные документы Министерства образования КНР, государственные и отраслевые стандарты, статистические данные и аналитические отчеты.

Результаты исследования

Проведенный теоретический анализ и изучение нормативной базы позволяют дать развернутое определение системе стандартов дошкольного образования. В самом широком смысле она представляет собой измерительную шкалу и нормативную основу, совокупность четко сформулированных критериев и предписаний, регламентирующих различные аспекты образовательной деятельности. В данной работе, отдавая предпочтение теории системных требований, мы рассматриваем систему стандартов дошкольного образования как структурированную совокупность качественных норм и количественных предписаний, охватывающую такие ключевые области, как стандарты учреждений, персонала, учебных программ, управления, финансирования и оценки.

Практическая ценность такой системы проявляется в нескольких аспектах. Во-первых, система служит надежной референтной основой, предоставляя четкие ориентиры для упорядоченного развития сети дошкольных учреждений и эффективного распределения ресурсов [7]. Во-вторых, стандарты выступают как объективные критерии оценки,

давая инструменты для мониторинга выполнения обязанностей местными властями и качества работы детских садов. В-третьих, система выполняет функцию коммуникационного медиа, формируя единый понятийный аппарат для международных сравнительных исследований и профессионального обмена.

На сегодняшний день в Китае сформирована достаточно разветвленная система стандартов дошкольного образования, охватывающая шесть ключевых направлений, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1
Структура системы стандартов дошкольного образования в КНР

Направление	Основные документы (примеры)
	«Стандарты строительства детских садов», «Каталог оснащения детских садов игровыми и учебными материалами», «Стандарт создания учреждений по уходу за детьми» (для детей 0–3 лет)
Кадровое обеспечение	«Стандарты комплектования персонала детских садов», «Профессиональный стандарт для воспитателей детских садов», «Десять норм профессионального поведения воспитателей детских садов в новую эпоху»
Внутреннее управление	«Порядок работы детских садов», «Временные меры управления оплатой услуг детских садов», «Норматив управления учреждениями по уходу за детьми»
Содержание образования и ухода	«Руководство по образовательной деятельности в детских садах», «Нормы работы по санитарно-гигиеническому обеспечению яслей и детских садов»
Контрольно-оценочная деятельность	«Временные меры контроля и оценки дошкольного образования», «Методы контроля и оценки деятельности детских садов по организации образования»
Подготовка педагогических кадров	«Стандарты учебных программ педагогического образования», «Положение о квалификации педагогов», «Требования к квалификации, обязанностям и должностным обязанностям заведующих детскими садами по всей стране»

Говоря о базовых характеристиках сложившейся системы, можно выделить следующие ключевые особенности. По своей целевой направленности система ориентирована на обеспечение и постоянное повышение качества дошкольного образования. По объектам регулирования наблюдается явный перекося в сторону стандартов, связанных с персоналом, – они составляют около 80 % от общего числа документов. По уровню обязательности подавляющее большинство документов являются ведомственными нормативными актами, издаваемыми Министерством образования. Временной аспект также показателен: более 70 % всех действующих стандартов были опубликованы после 2010 г. [8]. Обращает на себя внимание и терминологическое разнообразие: только около трети документов прямо содержат слово «стандарт», остальные используют обозначения «нормы», «правила», «меры» или «руководства».

Несмотря на ключевую роль созданной си-

стемы в упорядочивании и повышении качества дошкольного образования, при сопоставлении с целями обеспечения всеобщей доступности, инклюзивности и высокого качества становится очевидным наличие ряда серьезных проблем. Прежде всего, структура системы остается неполной. Наиболее остро это проявляется в неравномерности охвата: существующие нормативы в основном сконцентрированы на образовании детей 3–6 лет, тогда как система стандартов для детей от 0 до 3 лет находится лишь в начальной стадии формирования. Отсутствие четких требований к квалификации персонала, качеству услуг и механизмам финансирования сдерживает развитие этой важной сферы. На национальном уровне также отсутствуют системные стандарты, регламентирующие штатное расписание воспитателей, процедуры аттестации, единые критерии качества образовательных программ и всеобъемлющая система мониторинга и оценки качества дошкольного образования.

Качество содержания многих принятых стандартов вызывает вопросы. Отмечаются недостатки в их научной обоснованности, оперативности и внутренней согласованности. Значительная часть стандартов не успевает своевременно обновляться, их содержание устаревает и не может служить ориентиром для новых форм организации дошкольного образования. Многие положения сформулированы на уровне общих принципов, но лишены конкретных выполнимых указаний. Например, в профессиональных стандартах часто отсутствует четкая дифференциация требований к компетенциям воспитателя на разных этапах карьеры. Кроме того, между стандартами, выпущенными разными ведомствами, существуют пересечения, дублирование, а иногда и прямые противоречия.

Уровень обязательной силы большинства стандартов остается низким, а механизмы обеспечения их реализации – крайне несовершенными. Действующие стандарты в основном представлены ведомственными документами, чья ограниченная юридическая сила ослабляет их сдерживающее воздействие на местные власти. В ресурсодефицитных регионах это приводит к ситуации «наличия стандартов при практической невозможности их соблюдения» [9]. Критическим является разрыв в обеспечивающих механизмах: эффективная реализация блокируется из-за отсутствия ключевых сопутствующих норм – стандартов бюджетного и подушевого финансирования, четких методик расчета себестоимости услуг. Стандарты, разработанные без поддерживающей политики со стороны финансовых и кадровых структур, остаются не обеспеченными реальными ресурсами. В результате многие детские сады, особенно инклюзивные и частные, в силу объективных ограничений не могут соответствовать формально установленным требованиям, что серьезно снижает эффективность и авторитет всей системы стандартов.

Обсуждение и заключение

Сложившаяся ситуация показывает, что нынешняя система стандартов дошкольного образования в Китае еще не в полной мере соответствует

современным вызовам. Дальнейшее развитие требует ориентации на реальные потребности отрасли и системного решения выявленных проблем по нескольким ключевым направлениям.

Прежде всего необходима целенаправленная работа по восполнению существующих пробелов. Для решения проблемы отсутствия стандартов в сфере раннего возраста (0–3 лет) требуется на национальном уровне создать полноценную систему, включающую требования к учреждениям, профессиональному развитию персонала, критерии оценки качества услуг и механизмы их финансирования. Одновременно следует разработать стандарты, касающиеся штатного расписания, порядка аттестации и повышения квалификации воспитателей, что напрямую влияет на стабильность кадров и рост профессионализма. Опираясь на международный опыт, необходимо внедрить национальные стандарты мониторинга и оценки качества дошкольного образования, интегрировав их с действующей системой контроля. Для обеспечения стабильности финансирования требуется законодательно закрепить научно обоснованные стандарты подушевого финансирования.

Во-вторых, необходима систематическая работа по повышению качества самих стандартов. Следует усилить профессионализм в их разработке, создав на национальном уровне постоянно действующие экспертные советы для формирования научного механизма образовательной политики. Важно запустить механизм динамического пересмотра стандартов, своевременно обновляя устаревшие положения. При разработке необходимо учитывать как международный опыт, так и лучшие местные практики. Также требуется усилить стратегическое планирование: разработать четкую концепцию национальной системы стандартов, что позволит провести инвентаризацию, устранить дублирование и противоречия, построив прозрачную и логичную систему.

Наконец, следует повышать обязательность ключевых стандартов и укреплять механизмы их реализации. Низкий юридический статус многих стандартов подрывает их авторитет и эффективность. Необходимо на законодательном уровне повышать уровень юридической силы ключевых стандартов (безопасность, качество, нормирование труда, финансирование), утверждая наиболее важные из них на уровне высших органов власти, что создаст прочную правовую основу. Реализация стандартов невозможна без ресурсного обеспечения и межведомственной координации. Рекомендуется под эгидой Госсовета создать совместный рабочий механизм с участием профильных министерств для четкого определения зон ответственности и выделения необходимых ресурсов. Лишь так можно сформировать действенную систему обеспечения реализации стандартов. Кроме того, необходимо внедрить на всех уровнях прозрачные механизмы мониторинга, обратной связи и независимой оценки. Только комплексный подход, объединяющий усилия законодателей, управленцев, ученых и практиков, способен превратить систему стандар-

тов в реальный инструмент повышения качества и доступности дошкольного образования в Китае.

Список источников

1. Raven J., Stephenson J. (eds.). *Competence in the Learning Society*. New York, P. Lang, 2001. 535 p.
2. 王镜秀,王慧慧. 高质量发展背景下学前融合教育的发展现状与促进措施研究 // *Advances in Education*. 2025. № 15. Pp. 445–455.
3. 吴闯. 学前教育标准化对幼儿园教学实践的影响及启示 // *中国标准化*, 2025. 8: 223–225.
4. 魏峰. 义务教育学校标准的制定: 内涵、目标与方法论. *教育发展研究*, 2017. 37(18): 15–21.
5. 管华. 学前教育立法应处理好十大关系 // *湖南师范大学教育科学学报*. 2019. 18(1): 6–12.
6. 杨润勇. 我国教育标准化改革: 背景、问题与建议 // *教育理论与实践*. 2018. 4: 17–20.
7. 储祝君. 《学前教育法》的立法意义解析与实施路径研究 // *Open Journal of Legal Science*. 2025. 13: 1632–1638.
8. 曲铁华,王洪晶. 我国学前教育制度变迁: 轨迹、逻辑与趋势 // *教育科学*. 2020. 36(3): 85–91.
9. 姚伟,刘雨杭. 从“幼有所育”到“幼有善育”: 学前教育高质量发展的时代路向 // *学前教育研究*. 2024. 12: 1–10.

References

1. *Competence in the learning society* / ed. by J. Raven, J. Stephenson. New York, P. Lang, 2001. 535 p.
2. Wang Jingxiu, Wang Huihui. Research on the development status and promotion measures of preschool integrated education under the background of high-quality development. *Advances in Education*. 2025; 15:445-455. (In Chinese)
3. Wu Chuang. The impact and enlightenment of the standardization of preschool education on the teaching practice of kindergartens. *China Standardization*. 2025; 8:223-225. (In Chinese)
4. Wei Feng. The formulation of standards for compulsory education schools: connotation, goals and methodology. *Research in Educational Development*.

2017; 37(18):15-21. (In Chinese)

5. Guan Hua. Preschool education legislation must properly handle ten major relationships. *Journal of Educational Science of Hunan Normal University*. 2019; 18(1):6-12. (In Chinese)
6. Yang Runyong. The reform of education standardization in China: background, problems and suggestions. *Theory and Practice of Education*. 2018; 4:17-20. (In Chinese)
7. Chu Zhujun. Analysis of the legislative significance and implementation path of the “Preschool Education Law”. *Open Journal of Legal Science*. 2025; 13:1632-1638. (In Chinese)
8. Qu Tiehua, Wang Hongjing. Changes in China’s preschool education system: trajectory, logic and trends. *Science of Education*. 2020; 36(3):85-91. (In Chinese)
9. Yao Wei, Liu Yuhang. From “Childcare” to “Quality Childcare”: the direction of the era of high-quality development of preschool education. *Studies in Preschool Education*. 2024; 12:1-10. (In Chinese)

Информация об авторе:

Гэгэньтана – аспирант Института психологии и образования.

Information about the author:

Gegentana – Postgraduate at the Institute of Psychology and Education.

Статья поступила в редакцию 16.02.2026; одобрена после рецензирования 24.02.2026; принята к публикации 25.02.2026.

The article was submitted 16.02.2026; approved after reviewing 24.02.2026; accepted for publication 25.02.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 377.3

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_53

Формирование финансовой культуры студентов среднего профессионального образования с учетом гендерных особенностей

Константин Александрович Ильинский^{1*}, Николай Петрович Сенченков²

^{1,2}Смоленский государственный институт искусств, Смоленск, Россия

¹ilinskiy-ka@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-9044-1565>

²nikolay.sen4enkov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3332-0380>

Аннотация. В статье представлен комплексный анализ формирования финансовой культуры студентов среднего профессионального образования (СПО) с учетом гендерных особенностей на современном этапе. На основе системного подхода и анализа научной литературы рассматриваются ключевые характеристики и структурные особенности данного процесса в условиях цифровизации экономики. Особое внимание уделяется таким аспектам, как ценностные установки, финансовое поведение, уровень самостоятельности обучающихся и их цифровая активность. Методологическую основу составляет анализ результатов эмпирического исследования, направленного на выявление гендерных различий в структуре финансовой культуры. Выявляется противоречие между сформированностью ценностных ориентаций и недостаточным уровнем практических финансовых навыков, что обуславливает необходимость совершенствования педагогических подходов. Определены перспективные направления разработки дифференцированных образовательных решений, ориентированных на формирование ответственного финансового поведения обучающихся.

Ключевые слова: студенты СПО, гендерные различия, финансовая культура, финансовое поведение, финансовая самостоятельность, цифровые финансы, финансовые риски

Для цитирования: Ильинский К. А., Сенченков Н. П. Формирование финансовой культуры студентов среднего профессионального образования с учетом гендерных особенностей // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 53–58. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_53.

PEDAGOGY

Original article

Formation of financial culture among students in secondary vocational education with consideration of gender differences

Konstantin A. Ilinskiy¹, Nikolay P. Senchenkov²

^{1,2} Smolensk State Institute of Arts, Russian Federation, Smolensk, Russia

¹ilinskiy-ka@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-9044-1565>

²nikolay.sen4enkov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3332-0380>

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of the formation of financial culture among secondary vocational education (SVE) students at the present stage. Based on a systemic approach and a review of scholarly literature, the key characteristics and structural features of this process are examined in the context of economic digitalization. Particular attention is paid to such aspects as value orientations, financial behavior, the level of students' independence, and their digital activity. The methodological framework is based on the analysis of empirical research results aimed at identifying gender differences in the structure of financial culture. A contradiction is revealed between the development of value orientations and the insufficient level of practical financial skills, which necessitates the improvement of pedagogical approaches. Promising directions for the development of differentiated educational solutions aimed at fostering responsible financial behavior among students are identified.

Keywords: secondary vocational education students, gender differences, financial culture, financial behavior, financial independence, digital finance, financial risks

For citation: Senchenkov N. P., Ilinskiy K. A. Formation of financial culture among students in secondary vocational education with consideration of gender differences. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):53-58. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_53.

Введение

В условиях трансформации социально-экономической среды и активного развития цифровых финансовых технологий проблема формирования финансовой культуры молодежи приобретает особую актуальность. Расширение спектра финансовых инструментов, распространение онлайн-сервисов, а также рост числа мошеннических практик предъявляют повышенные требования к уровню финансовой подготовленности обучающихся.

В настоящее время в России активно реализуются масштабные государственные программы повышения финансовой грамотности, в рамках которых формирование финансовой культуры рассматривается как одна из ключевых педагогических целей¹. В этих условиях финансовая культура понимается как интегративная характеристика личности, включающая не только знания, но и ценностные установки, модели поведения, стратегии принятия решений и уровень цифровой компетентности.

Обзор литературы

Изучению формирования финансовой культуры молодежи посвящено значительное число исследований, в рамках которых рассматриваются различные факторы, влияющие на данный процесс. Среди них особое место занимает гендерный аспект, определяющий особенности финансовой социализации, отношение к риску и поведенческие стратегии. Так, Ю. В. Маркина подчеркивает, что «в современном обществе, где массмедиа отражают трансформацию гендерных ролей и социокультурных отношений, крайне важно создать эффективные механизмы, способствующие культурному и личностному росту молодых людей» [1, с. 38]. Исходя из этого, автор акцентирует внимание на необходимости учета гендерных различий при анализе финансовой культуры молодежи.

Исследования в области поведенческой экономики также свидетельствуют о наличии гендерной специфики в финансовом поведении. Ю. А. Гордеев отмечает, что «женщины чаще склонны недооценивать свои финансовые знания, тогда как мужчины, напротив, склонны к их переоценке» [2, с. 660]. Данная асимметрия, по мнению исследователя, оказывает влияние на характер принимаемых решений и степень готовности к финансовому риску. В свою очередь, Н. В. Шайдакова, анализируя особенности потребительского поведения, приходит к выводу, что «девушек в большей степени характеризует средний уровень демонстративного потребления, тогда как среди юношей чаще встречаются те, кто отказывается от него» [3, с. 60]. Это позволяет говорить о различиях в стратегиях потребления и финансового поведения представителей разных гендерных групп.

В контексте системы среднего профессионального образования особую значимость приобретает анализ гендерных особенностей финансовой

культуры обучающихся, поскольку они, как правило, обладают ограниченной финансовой самостоятельностью и недостаточным практическим опытом. Международные исследования подтверждают наличие устойчивых гендерных различий в уровне финансовой грамотности. Так, А. Hasler и А. Lusardi отмечают, что «одной из важных особенностей эмпирических данных о финансовой грамотности является большая и устойчивая гендерная разница» [4, р. 2]. Дополняя данную позицию, К. Iwatsubo с соавт. установили, что «женщины отвечают точнее, чем мужчины, на вопросы, касающиеся финансового поведения и отношения к финансовой сфере, однако уступают в вопросах, требующих числовой компетентности и знания финансовых концепций» [5, р. 4]. В результате исследователи приходят к выводу о необходимости дифференцированного подхода к формированию финансовой культуры с учетом гендерных особенностей. Дополнительные данные представлены в исследовании А. Preston и R. Wright, посвященном анализу финансовой грамотности молодежи. Авторы отмечают наличие «значительных необъяснимых гендерных различий, составляющих 31,6 %, 19,3 % и 11,9 % среди лиц в возрасте 15–19, 20–24 и 25–29 лет соответственно» [6, р. 4]. При этом данные различия, как подчеркивают ученые, не могут быть в полной мере объяснены объективными социально-экономическими характеристиками, что позволяет связать их с влиянием гендерных стереотипов и особенностями социализации.

Несмотря на наличие значительного числа работ, посвященных финансовой грамотности и финансовой культуре молодежи, гендерный аспект их проявления в среде студентов СПО остается недостаточно разработанным. В большинстве исследований акцент делается на уровне знаний и умений, тогда как поведенческие стратегии, ценностные установки и цифровые практики рассматриваются фрагментарно. Так, С. Д. Резник, М. В. Черниковская и О. А. Сазыкина отмечают, что «студенческая молодежь российских университетов в целом характеризуется недостаточной финансовой грамотностью, при этом юноши более критичны в самооценке своих знаний» [7, с. 184]. Однако данные результаты лишь частично отражают гендерные различия и не раскрывают их в полном объеме, что свидетельствует о необходимости дальнейших исследований в данном направлении.

Материалы и методы

Изучению формирования финансовой культуры молодежи посвящено значительное число исследований, в рамках которых рассматриваются различные факторы, влияющие на данный процесс. Среди них особое место занимает гендерный аспект, определяющий особенности финансовой социализации, отношение к риску и поведенческие стратегии. Так, Ю. В. Маркина подчеркивает, что «в современном обществе, где массмедиа отражают трансформацию гендерных ролей и социокультурных отношений, крайне важно создать эффективные механизмы, способствующие культурному и личностному росту молодых людей» [1, с. 38]. Ис-

¹ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.10.2023 № 2958-р «Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года» // Правительство Российской Федерации. Документы. 2023. URL: <http://government.ru/docs/all/150261/> (дата обращения: 01.04.2026).

ходя из этого, автор акцентирует внимание на необходимости учета гендерных различий при анализе финансовой культуры молодежи.

Исследования в области поведенческой экономики также свидетельствуют о наличии гендерной специфики в финансовом поведении. Ю. А. Гордеев отмечает, что «женщины чаще склонны недооценивать свои финансовые знания, тогда как мужчины, напротив, склонны к их переоценке» [2, с. 660]. Данная асимметрия, по мнению исследователя, оказывает влияние на характер принимаемых решений и степень готовности к финансовому риску. В свою очередь, Н. В. Шайдакова, анализируя особенности потребительского поведения, приходит к выводу, что «девушек в большей степени характеризует средний уровень демонстративного потребления, тогда как среди юношей чаще встречаются те, кто отказывается от него» [3, с. 60]. Это позволяет говорить о различиях в стратегиях потребления и финансового поведения представителей разных гендерных групп.

В контексте системы среднего профессионального образования особую значимость приобретает анализ гендерных особенностей финансовой культуры обучающихся, поскольку они, как правило, обладают ограниченной финансовой самостоятельностью и недостаточным практическим опытом. Международные исследования подтверждают наличие устойчивых гендерных различий в уровне финансовой грамотности. Так, А. Hasler и А. Lusardi отмечают, что «одной из важных особенностей эмпирических данных о финансовой грамотности является большая и устойчивая гендерная разница» [4, р. 2]. Дополняя данную позицию, К. Iwatsubo с соавт. установили, что «женщины отвечают точнее, чем мужчины, на вопросы, касающиеся финансового поведения и отношения к финансовой сфере, однако уступают в вопросах, требующих числовой компетентности и знания финансовых концепций» [5, р. 4]. В результате исследователи приходят к выводу о необходимости дифференцированного подхода к формированию финансовой культуры с учетом гендерных особенностей. Дополнительные данные представлены в исследовании А. Preston и R. Wright, посвященном анализу финансовой грамотности молодежи. Авторы отмечают наличие «значительных необъяснимых гендерных различий, составляющих 31,6 %, 19,3 % и 11,9 % среди лиц в возрасте 15–19, 20–24 и 25–29 лет соответственно» [6, р. 4]. При этом данные различия, как подчеркивают ученые, не могут быть в полной мере объяснены объективными социально-экономическими характеристиками, что позволяет связать их с влиянием гендерных стереотипов и особенностями социализации.

Несмотря на наличие значительного числа работ, посвященных финансовой грамотности и финансовой культуре молодежи, гендерный аспект их проявления в среде студентов СПО остается недостаточно разработанным. В большинстве исследований акцент делается на уровне знаний и умений, тогда как поведенческие стратегии, ценностные установки и цифровые практики рассматриваются

фрагментарно. Так, С. Д. Резник, М. В. Черниковская и О. А. Сазыкина отмечают, что «студенческая молодежь российских университетов в целом характеризуется недостаточной финансовой грамотностью, при этом юноши более критичны в самооценке своих знаний» [7, с. 184]. Однако данные результаты лишь частично отражают гендерные различия и не раскрывают их в полном объеме, что свидетельствует о необходимости дальнейших исследований в данном направлении.

Результаты исследования

Проведенный гендерный анализ финансовой культуры студентов среднего профессионального образования позволил выявить как сходства, так и различия в проявлении ее ключевых компонентов. В исследовании принял участие 201 обучающийся, из которых 60,7 % составили девушки и 39,3 % юноши, что обеспечило возможность сопоставительного анализа по основным параметрам.

Наиболее заметные различия связаны с уровнем финансовой самостоятельности студентов. Так, среди девушек более половины респонденток (57,9 %) не имеют собственного дохода, тогда как у юношей этот показатель значительно ниже и составляет 29,9 %. В группе юношей преобладает нерегулярный доход (50,6 % против 21,5 % у девушек), что может указывать на их более раннее включение в трудовую деятельность. При этом доля студентов с постоянным доходом в обеих группах практически совпадает и составляет около 20 % (рис. 1).

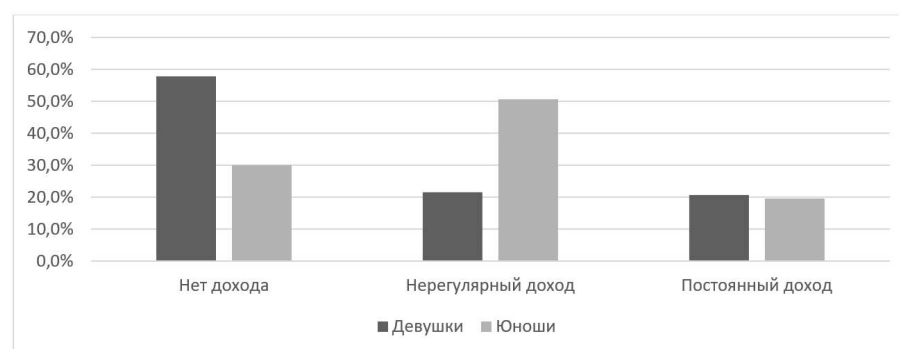


Рис. 1. Гендерные различия в уровне финансовой самостоятельности студентов СПО, %

Анализ ценностно-нормативного компонента показал, что взгляды студентов в целом совпадают независимо от гендера. Большинство респондентов, как девушек, так и юношей, отмечают важность управления личными финансами (более 75 % полностью согласны), осознанного принятия финансовых решений (около 67–68 %), а также считают финансовую грамотность не менее значимой, чем профессиональные знания (свыше 50 %). Таким образом, можно говорить о наличии общего ценностного основания финансовой культуры, в котором гендерные различия практически не проявляются.

Вместе с тем в поведенческом компоненте прослеживаются определенные различия. Студентки чаще ориентируются на планирование финансов: доля тех, кто всегда планирует расходы, составляет 22,5 %, тогда как у юношей 16,9 %. Кроме того, девушки несколько чаще откладывают деньги на регулярной основе (30,6 % против 26,0 %) и чаще выбирают стратегию планирования расходов и сбережений при фиксированном доходе (53,7 % против 44,7 %). В целом это указывает на более выражен-

ную склонность студенток к осторожному и продуманному финансовому поведению. Юноши, в свою очередь, оказываются более вовлеченными в практическую финансовую деятельность. Это проявляется в более высокой доле нерегулярных доходов, а также в особенностях их поведенческих стратегий. Среди них чаще встречается подход, при котором средства распределяются по мере необходимости (43,4 % против 33,9 % у девушек), что указывает на более ситуативный характер финансовых решений (рис. 2).

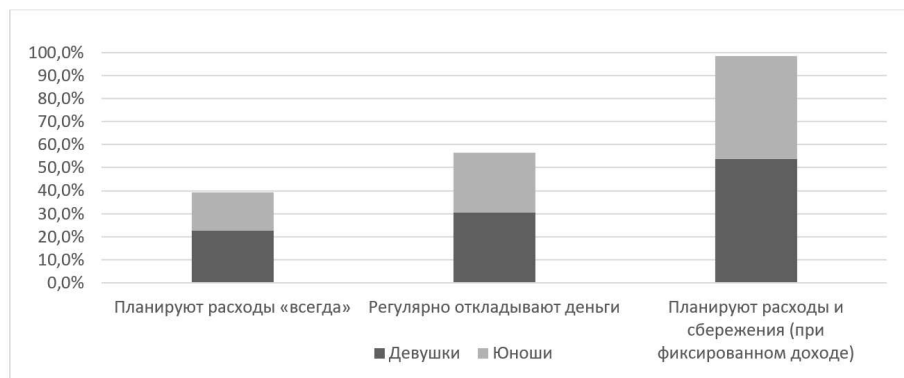


Рис. 2. Гендерные особенности финансового поведения студентов, %

Заметные различия проявляются и в сфере финансовых рисков и цифрового поведения. Более половины юношей (55,8 %) уже сталкивались с финансовым мошенничеством, тогда как среди девушек этот показатель значительно ниже и составляет 29,7 %. Вероятно, это связано с более высокой активностью юношей в финансовой сфере. При этом способы реагирования на потенциально рискованные предложения различаются: девушки чаще предпочитают игнорировать сомнительные предложения (48,3 % против 26,0 %), тогда как юноши чаще проверяют информацию (58,4 % против 37,3 %). Таким образом, можно говорить о двух разных моделях поведения: избегание риска и его предварительная проверка.

Гендерные различия заметны и в использовании цифровых инструментов. Юноши чаще обращаются к технологиям искусственного интеллекта при поиске финансовой информации (19,5 % регулярно против 8,5 % у девушек) и в целом чаще склонны доверять таким рекомендациям. Девушки, напротив, демонстрируют более осторожный подход и чаще обращаются к специалистам, если сталкиваются с противоречивой информацией (43,2 % против 31,6 %). Это отражает различия в уровне доверия к цифровым источникам и подходах к принятию решений (рис. 3).



Рис. 3. Гендерные различия в цифровом финансовом поведении и рисках, %

Анализ стратегического компонента показал, что юноши несколько чаще формируют долгосрочные финансовые цели (27,6 % против 17,8 %), что может быть связано с более ранним включением в финансовую деятельность. Однако в целом для обеих групп характерен переходный уровень стратегического мышления: значительная доля студентов либо формирует цели эпизодически, либо не делает этого вовсе.

Психологический аспект финансовой культуры также демонстрирует определенные различия, однако они носят менее выраженный характер. Большинство студентов обеих групп связывают финансовое положение с чувством уверенности, при этом уровень финансовой тревожности распределен относительно равномерно, что свидетельствует о сходстве эмоционального восприятия финансовой сферы.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что при сходстве ценностных установок финансовая культура студентов СПО демонстрирует гендерную дифференциацию на уровне поведения и цифровой активности. Студентки в большей степени ориентированы на планирование, осторожность и избегание рисков, тогда как студенты отличаются большей финансовой вовлеченностью, активностью в цифровой среде и готовностью к освоению новых финансовых инструментов. Выявленные различия отражают особенности финансовой социализации и указывают на необходимость учета гендерного фактора при разработке педагогических моделей формирования финансовой культуры.

По результатам исследования обоснованным представляется внедрение дифференцированных образовательных программ с учетом гендерных особенностей студентов СПО. Для девушек приоритетной задачей выступает развитие уверенности в финансовых знаниях и вовлечение в практическую финансовую деятельность, тогда как у юношей целесообразно формировать навыки планирования и системный подход к управлению личными финансами. В. С. Минчичова и М. П. Петриченко указывают, что «следует создавать отдельные формы финансового образования, преимущественно асинхронные (онлайн-курсы), с возможностью выбора набора модулей или частичного прохождения тем, имеющих значимость для конкретного человека, т. е. с индивидуальной траекторией образования» [8, с. 170], что позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся.

Отдельного внимания заслуживает развитие цифровой финансовой грамотности. М. А. Бузурга отмечает, что «цифровые платформы оказывают комплексное влияние на знания, навыки и установки обучающихся, обеспечивая доступ к образовательным ресурсам и способствуя формированию ответственного финансового поведения» [9, с. 48]. Вместе с тем более активное использование студентами технологий искусственного интеллекта сопряжено с повышенными рисками, что обуславливает необходимость формирования навыков критической оценки информации и безопасного поведения в цифровой среде.

Перспективным направлением является внедрение практико-ориентированных и интерактивных форм обучения – кейс-методов, деловых игр и финансовых симуляций. Они позволяют отработать навыки планирования бюджета, управления сбережениями и принятия решений в условиях неопределенности. Е. А. Доброрадных констатирует, что «внедрение интерактивных методов обучения способствует более глубокому усвоению материала и развитию необходимых компетенций» [10, с. 410]. Учет гендерной специфики при разработке подобных форматов способен повысить их практическую результативность.

Обсуждение и заключение

Проведенное исследование позволило выявить гендерные особенности финансовой культуры студентов СПО. Установлено, что при сходстве ценностных установок различия проявляются на уровне финансовой самостоятельности, поведенческих стратегий и цифровой активности. Студентки чаще ориентируются на планирование, осторожность и избегание рисков, тогда как студенты более активно включены в финансовую деятельность, шире используют цифровые инструменты и, соответственно, чаще сталкиваются с финансовыми рисками. Полученные данные свидетельствуют о том, что гендерные различия затрагивают не только поведенческий, но и цифровой компонент финансовой культуры, в том числе уровень доверия к технологиям искусственного интеллекта и особенности принятия финансовых решений. Эти результаты согласуются с данными других исследований и указывают на устойчивый характер подобных различий, складывающихся уже на ранних этапах финансовой социализации.

Практическая значимость работы определяется необходимостью разработки дифференцированных педагогических подходов к формированию финансовой культуры студентов СПО. Применение персонализированных образовательных программ, цифровых инструментов и практико-ориентированных форм обучения способно содействовать формированию устойчивых финансовых навыков и более осознанного финансового поведения. Перспективы дальнейших исследований связаны с углубленным изучением влияния конкретных образовательных практик на формирование финансовой культуры с учетом гендерных и цифровых факторов.

Список источников

1. Маркина Ю. В. Трансформация гендерных установок в молодежной среде: социокультурный и медийный аспекты // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2025. № 2 (124). С. 31–39. DOI: 10.24412/1997-0803-2025-2124-31-39.
2. Гордеев Ю. А. О влиянии гендера на выбор финансовых продуктов // Экономика и управление. 2025. Т. 31, № 5. С. 652–663.
3. Шайдакова Н. В. Гендерный анализ демонстративного потребления в среде старшеклассников и студентов // Женщина в российском обществе. 2014. № 3 (72). С. 53–61.
4. Hasler A., Lusardi A. The gender gap in finan-

cial literacy: a global perspective // Global Financial Literacy Excellence Center. Washington : DC. 2017. URL: <https://www.findevgateway.org/paper/2017/07/gender-gap-in-financial-literacy-global-perspective> (дата обращения: 01.04.2026).

5. Iwatsubo K., Araki C., Yamori N. Gender gap in financial literacy: numeracy, financial concepts and retirement financial planning // Finance Research Open. 2025. Vol. 1. URL: <https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100497912> (дата обращения: 01.04.2026).

6. Preston A., Wright R. E. Financial literacy amongst young people: When does the gender gap begin? // IZA Discussion Papers. 2022. No. 15287. URL: <https://docs.iza.org/dp15287.pdf> (дата обращения: 01.04.2026).

7. Резник С. Д., Черниковская М. В., Сазыкина О. А. Гендерные особенности формирования финансовой грамотности студентов университетов России // Народонаселение. 2023. Т. 26, № 2. С. 176–188. DOI: 10.19181/population.2023.26.2.15.

8. Минчичова В. С., Петриченко М. П. Инструменты и подходы к повышению финансовой грамотности и финансовой инклюзии в странах БРИКС // Вестник Института экономики Российской академии наук. 2024. № 4. С. 159–174. DOI: 10.52180/2073-6487_2024_4_159_174.

9. Бузумурга М. А. Роль цифровых платформ в развитии финансовой грамотности российских домохозяйств // Аудиторские ведомости. 2025. № 2. С. 43–48.

10. Доброрадных Е. А. Интерактивные методы обучения на учебном занятии по теме «Личная финансовая безопасность» в профессиональном образовании // Вестник науки. 2025. Т. 2, № 4 (85). С. 398–411.

References

1. Markina Yu. V. Transformation of gender attitudes in the youth environment: sociocultural and media aspects. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* = Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts. 2025; 2(124):31-39. DOI: 10.24412/1997-0803-2025-2124-31-39. (In Russ.)
2. Gordeev Yu. A. On the influence of gender on the choice of financial products. *Ekonomika i upravlenie* = Economics and Management. 2025; 31(5):652-663. (In Russ.)
3. Shaidakova N. V. Gender analysis of conspicuous consumption among high school students and university students. *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve* = Woman in Russian Society. 2014; 3(72):53-61. (In Russ.)
4. Hasler A., Lusardi A. The gender gap in financial literacy: a global perspective // *Global Financial Literacy Excellence Center*. Washington, DC. 2017. URL: <https://www.findevgateway.org/paper/2017/07/gender-gap-in-financial-literacy-global-perspective> (accessed 01.04.2026).
5. Iwatsubo K., Araki C., Yamori N. Gender gap in financial literacy: numeracy, financial concepts and retirement financial planning. *Finance Research Open*. 2025; 1. URL: <https://hdl.handle>

net/20.500.14094/0100497912 (accessed 01.04.2026).

6. Preston A., Wright R. E. Financial literacy amongst young people: When does the gender gap begin? *IZA Discussion Papers*. 2022; 15287. URL: <https://docs.iza.org/dp15287.pdf> (accessed 01.04.2026).

7. Reznik S. D., Chernikovskaya M. V., Sazykina O. A. Gender characteristics of the formation of financial literacy among university students in Russia. *Narodonaselenie = Population*. 2023; 26(2):176-188. DOI: 10.19181/population.2023.26.2.15. (In Russ.)

8. Minchichova V. S., Petrichenko M. P. Tools and approaches for improving financial literacy and financial inclusion in BRICS countries. *Vestnik Instituta ekonomiki Rossiiskoi akademii nauk = Bulletin of the Institute of Economics of the Russian Academy of Sciences*. 2024; 4:159-174. DOI: 10.52180/2073-6487_2024_4_159_174. (In Russ.)

9. Buzumurga M. A. The role of digital platforms in the development of financial literacy of Russian households. *Auditorskie vedomosti = Audit Statements*. 2025; 2:43-48. (In Russ.)

10. Dobroradnykh E. A. Interactive teaching methods in a lesson on “Personal Financial Security” in vocational education. *Vestnik nauki = Bulletin of Science*. 2025; 2(4-85):398-411. (In Russ.)

Информация об авторах:

Ильинский К. А. – аспирант.

Сенченков Н. П. – проректор по воспитательной работе, д-р пед. наук, проф.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Ilyinskiy K. A. – Postgraduate.

Senchenkov N. P. – Vice-Rector for Educational Work, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 03.03.2026; одобрена после рецензирования 19.03.2026; принята к публикации 20.03.2026.

The article was submitted 03.03.2026; approved after reviewing 19.03.2026; accepted for publication 20.03.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378.147:811.111

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_59

Межкультурный подход в преподавании английского языка: основные принципы и их реализация в современной вузовской практике

Ксения Сергеевна Каримова

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС),
Москва, Россия, karimova-ks@ranepa.ru, <https://orcid.org/0009-0001-9553-5539>

Аннотация. Статья посвящена анализу коммуникативного подхода в преподавании английского языка в системе высшего образования и его адаптации к условиям цифровой и смешанной модели обучения. Актуальность исследования обусловлена трансформацией университетской образовательной среды, в которой владение языком рассматривается как средство академического и профессионального взаимодействия, а не как совокупность изолированных грамматических навыков. Научная новизна заключается в комплексной интерпретации принципов коммуникативной методологии через призму эмпирических данных последних лет и их соотношении с институциональными условиями внедрения в вузе. В рамках работы описаны механизмы формирования межкультурной компетентности, изучены модели телесотрудничества, виртуального обмена, взаимной обратной связи и цифровых диалоговых систем. Особое внимание уделено оцениванию коммуникативных результатов и организационным факторам устойчивости методики. Работа ставит перед собой цель систематизировать принципы подхода и показать их практическую реализацию в университетском курсе. Для решения задачи использованы анализ публикаций, сопоставление эмпирических данных и обобщение педагогического опыта. В заключении работы представлены выводы о проектировании курса. Статья адресована преподавателям вузов и исследователям методики обучения языкам.

Ключевые слова: коммуникативный подход, высшее образование, английский язык, межкультурная компетентность, телесотрудничество, виртуальный обмен, академический английский, цифровая трансформация, формирующее оценивание, смешанное обучение

Для цитирования: Каримова К. С. Межкультурный подход в преподавании английского языка: основные принципы и их реализация в современной вузовской практике // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 59–64. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_59.

PEDAGOGY

Original article

Intercultural approach to teaching English: basic principles and their implementation in modern university practice

Ksenia S. Karimova

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia,
karimova-ks@ranepa.ru, <https://orcid.org/0009-0001-9553-5539>

Abstract. The article is devoted to the analysis of the communicative approach in teaching English in the higher education system and its adaptation to the conditions of digital and mixed learning models. The relevance of the research is due to the transformation of the university educational environment, in which language proficiency is considered as a means of academic and professional interaction, rather than as a set of isolated grammatical skills. The scientific novelty lies in the comprehensive interpretation of the principles of communicative methodology through the prism of empirical data from recent years and their correlation with the institutional conditions of implementation at the university. The work describes the mechanisms of intercultural competence formation, examines models of tele-collaboration, virtual exchange, mutual feedback and digital dialogue systems. Special attention is paid to the assessment of communicative results and organizational factors of the sustainability of the methodology. The work aims to systematize the principles of the approach and show their practical implementation in a university course. To solve the problem, the analysis of publications, comparison

of empirical data and generalization of pedagogical experience are used. The author concludes with ideas on the course design. The article is addressed to university teachers and researchers of language teaching methods.

Keywords: communicative approach, higher education, English language, intercultural competence, telecollaboration, virtual exchange, academic English, digital transformation, formative assessment, blended learning

For citation: Karimova K. S. Intercultural approach to teaching English: basic principles and their implementation in modern university practice. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):59-64. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_59.

Введение

Коммуникативная направленность вузовского курса английского языка определяется смещением требований от репродукции грамматических правил к выполнению учебно-профессиональных действий: аргументации, совместному решению задач, академическому письму, дискуссии, презентации, переговорам, командной проектной работе. Для университетов подобная переориентация связана с ростом доли дисциплин, подготавливающих студентов к междисциплинарным коммуникациям и к академической мобильности, а в прикладных направлениях – к взаимодействию в профессиональных сообществах, где ценится точность смысла, уместность высказывания и владение жанрами. Коммуникативный подход трактуется как методологическая рамка, задающая приоритет смыслу и взаимодействию, а не формальным языковым операциям, при сохранении системной работы над формой как ресурсом для достижения коммуникативной цели. Для вузовской практики данная рамка приобретает особую сложность по двум причинам. Первая связана с разнообразностью студенческих групп по уровню владения языком и по академическим потребностям. Вторая обусловлена цифровой перестройкой университетского обучения: перенос части взаимодействий в онлайн-среды, распространение смешанных форматов и усиление требований к обратной связи, прозрачности оценивания и доказательности образовательных решений.

Цель нашей работы – аналитически описать принципы коммуникативного подхода и показать способы их операционализации в современной вузовской практике на материале исследований последних лет. Задачи работы охватывают: 1) систематизацию принципов (смыслоориентированность, интерактивность, аутентичность, целенаправленность задания, обратная связь, измеримость результата); 2) выявление эмпирически подтверждённых практик в очных, дистанционных и смешанных форматах; 3) анализ институциональных условий внедрения; формулирование выводов для проектирования вузовского курса.

Эмпирическая база рассматривается как массив рецензируемых работ за период последних пяти лет, где описаны систематические обзоры, метааналитические синтезы и исследования в университетских курсах английского языка, частично сопряжённых с академическим английским и обучением через международные онлайн-взаимодействия.

Обзор литературы

Коммуникативный подход в вузе рассматривается не как набор приёмов для развития говорения, а как модель проектирования образовательной сре-

ды, где обучение организовано вокруг выполняемых действий и измеряется через качество действия [1, с. 9]. С теоретической позиции его целесообразно описывать через три уровня операционализации.

На уровне целей курс ориентируется на коммуникативную компетентность в академической и учебно-профессиональной среде, что подтверждается исследованиями межкультурного взаимодействия и виртуального обмена в высшем образовании [1, с. 5]. Практически полезной трактовкой выступает разложение цели на компоненты, поддающиеся наблюдению: интеракционное управление (инициирование, поддержание, завершение взаимодействия), прагматическая уместность (выбор регистра и стратегий вежливости), жанровая грамотность (устные и письменные жанры), межкультурная чувствительность (интерпретация смыслов, предотвращение конфликтов) [1, с. 4]. Подобное разложение снижает риск декларативных целей и облегчает построение критериев оценивания.

На уровне содержания и заданий коммуникативный подход требует, чтобы учебные задания задавали проблему, предполагали обмен смыслом и приводили к продукту, который допускает оценку, что отражено в моделях телесотрудничества и COIL-форматах международного онлайн-взаимодействия [2–4].

На уровне оценивания и обратной связи прослеживается тенденция к переносу акцента на формирующее оценивание: частые, невысокоставочные проверки, критерии и дескрипторы, обратная связь от преподавателя и сверстников, а в цифровой среде – применение аналитики учебного процесса [2]. Метааналитические данные по цифровым диалоговым системам дополнительно подтверждают, что устойчивый коммуникативный эффект достигается при интеграции технологий в систему задач и критериев оценивания [3].

P. Zhou и A. Samad [1] проанализировали развитие межкультурной коммуникативной компетентности у студентов и выявили преобладание деятельностных форм оценки. T. Gorham, R. Majumdar и H. Ogata [2] исследовали влияние взаимной обратной связи и учебной аналитики на устные коммуникативные результаты в разных форматах обучения. Z. Hou и S. Min [3] представили трёхуровневый метаанализ диалоговых компьютерных систем для развития говорения и количественно оценили их эффект. G. Emir и G. Yangın-Ekşi [4] систематизировали данные о телесотрудничестве в подготовке преподавателей английского языка. I. Rets, B. Rienties и T. Lewis [5] изучили динамику межкультурной эффективности в виртуальном обмене

и выделили факторы прогресса. В исследовании S. Hackett и др. [6] уточнены характеристики модели COIL и её отличия от иных форм онлайн-взаимодействия. M. V. Soulé, A. Parmaxi и A. Nicolaou [7] обобщили практики интернационализации обучения в университетах. J. Zhou и P. Delogu [8] рассмотрели профессиональное развитие преподавателей академического английского в условиях расширения ЕМІ. Н. Li [9] описала стратегии преподавания академического английского и затруднения их реализации. В аналитическом отчёте EY¹ представлены организационные условия цифровой трансформации университетов. В работе Н. Н. Ивановой и Т. Е. Клец [10] был рассмотрен междисциплинарный формат обучения английскому языку для профессиональных целей, что позволило использовать данный материал при интерпретации связи между языковой подготовкой, предметным содержанием курса и практико-ориентированной организацией задания. В статье Р. Ш. Магамдарова, М. Ч. Сагидовой и Д. М. Мурзаевой [11] проанализированы современные подходы к обучению иностранному языку в вузе, вследствие чего данный источник был привлечён для сопоставления организационных моделей университетского курса и уточнения педагогических условий внедрения коммуникативно направленных практик.

Материалы и методы

Материальную основу исследования составили современные публикации, посвящённые коммуникативной методологии и цифровым форматам университетского обучения. Для написания статьи применялись анализ научных источников, сравнительный метод, синтез эмпирических данных и интерпретация педагогических моделей. Использование указанных методов позволило сопоставить результаты исследований и выявить устойчивые закономерности внедрения коммуникативного подхода в современной вузовской практике.

Результаты исследования

В рассмотренном массиве публикаций коммуникативно ориентированный курс английского языка в вузе раскрывается не через перечень приёмов, а через устройство учебного взаимодействия. Смыслообразование переносится в саму ткань занятия: студент говорит, пишет, уточняет и возражает не ради демонстрации языковой формы, а ради выполнения учебного действия. По этой причине центральной единицей курса становится не правило и не отдельная реплика, а задание, внутри которого распределяются роли, формируется общий продукт и возникает потребность в согласовании позиций. Именно здесь просматривается первая устойчивая линия: чем плотнее связь между речевым действием и познавательной задачей, тем менее заметен разрыв между «изучением языка» и «использованием языка».

Изменяется сама логика учебной операции. В традиционно выстроенном курсе ответ часто пред-

шествует реальному смысловому поиску: студент воспроизводит отработанную конструкцию, после чего получает оценку точности. В коммуникативной модели движение иное. Сначала появляется проблема, затем – необходимость договориться о её интерпретации, и лишь после этого языковая форма начинает работать как средство достижения общего решения. Поэтому интерактивность в современном вузовском преподавании английского языка следует понимать не как увеличение числа диалогов, а как перестройку всей архитектуры занятия, где высказывание включено в совместную деятельность.

Особенно отчётливо эта перестройка видна в устройстве задания. Аутентичность здесь связана не только с подбором «реальных» материалов, но и с характером действия, которое выполняет обучающийся. Когда работа строится вокруг обсуждения кейса, проектного решения, академической мини-презентации, аннотации, рецензии или коллективного комментария к источнику, языковая активность получает прикладной вектор. Она обслуживает решение. В таких условиях даже формальная отработка лексики и грамматики меняет функцию: она подчиняется не проверке самой по себе, а точности аргументации, уместности регистра и связности высказывания. Сходная ориентация на деятельностьную организацию межкультурной коммуникации прослеживается в работах, посвящённых университетским EFL-курсам и развитию коммуникативной компетентности в учебном сотрудничестве [1].

Обратная связь в этой системе перестаёт быть завершающим актом проверки. Она встраивается в движение курса. Комментарий преподавателя, взаимная оценка, уточняющий вопрос партнёра, цифровая фиксация речевого вклада – всё это начинает работать как механизм регулирования коммуникации, а не как внешнее приложение к ней. При подобной конфигурации студент получает не только информацию об ошибке, но и сигнал о том, насколько его высказывание было понято, принято, оспорено или потребовало дополнительного пояснения. Меняется и измеримость результата: оценке подлежит не сумма языковых единиц, а способность поддерживать взаимодействие, удерживать тему, перестраивать реплику под задачу и под адресата. Такой тип наблюдаемости особенно ясно описан в исследованиях взаимной обратной связи и учебной аналитики в смешанных и дистанционных форматах [2].

Цифровая среда не создаёт коммуникативный курс автоматически. Она меняет режим его функционирования. Часть взаимодействия переносится в асинхронные каналы, часть – в синхронные обсуждения, а между ними возникает промежуточный слой: черновые формулировки, короткие комментарии, отложенные реплики, повторные входы в уже начатую дискуссию. Коммуникация становится протяжённой. За счёт этого преподаватель получает возможность видеть не только итоговое высказывание, но и путь его формирования. При включении аналитических инструментов цифровая платформа начинает фиксировать плотность участия, характер взаимных откликов, повторяемость коммуникатив-

¹ How can people power your university's digital transformation? EY report. 2024. URL: <https://www.ey.com/content/dam/ey-unified-site/ey-com/en-ca/insights/education/documents/ey-digital-transformation-in-higher-education-humans-at-center.pdf>.

ных затруднений. Именно поэтому эффективность онлайн- и смешанных форматов определяется не технологией как таковой, а тем, насколько она связана с целевой организацией задания и с системой формирующего оценивания. Отсюда понятна и роль диалоговых компьютерных систем. Их педагогическая продуктивность определяется не фактом присутствия цифрового собеседника, а тем местом, которое такой инструмент занимает в курсе. Если система остаётся изолированным тренажёром, она усиливает частоту речевых попыток, но слабо влияет на сложные формы взаимодействия. Когда же она включается в цепочку учебных действий (подготовка позиции, устное проговаривание, коррекция, повторное высказывание, обсуждение в группе), начинает работать другой механизм. Цифровой интерфейс берёт на себя функцию промежуточной тренировки, а живая коммуникация – функцию смысловой проверки и перестройки высказывания. По этой причине наиболее устойчивый эффект, как указывают Z. Hou, S. Min, фиксируется не у любой автоматизированной диалоговой практики, а у тех решений, где мультимодальная поддержка связана с задачей, обратной связью и последующей интерпретацией результата [3, p. 41].

Межкультурная линия курса формируется ещё сложнее. Здесь недостаточно поместить студента в ситуацию контакта с «другой культурой». Рабочим становится иной механизм: участник должен столкнуться с расхождением интерпретаций и продолжить совместную деятельность, не разрушив взаимодействие. Именно поэтому телесотрудничество и виртуальный обмен оказываются продуктивными не сами по себе, а в тех случаях, когда различие не устраняется заранее, а включается в учебную задачу как условие её выполнения. Тогда английский язык начинает обслуживать не учебную имитацию общения, а реальное согласование позиций, уточнение ожиданий, объяснение собственных коммуникативных ходов. Межкультурная компетентность в таком устройстве формируется через опыт координации, а не через накопление сведений о национальных моделях поведения. Есть ещё один сдвиг. В международных онлайн-проектах меняется статус ошибки. Она перестаёт восприниматься только как языковое отклонение и всё чаще интерпретируется как сбой в понимании, в выборе стратегии, в расчёте на адресата. Подобное смещение особенно заметно в форматах виртуального обмена, где прогресс связывается с вовлечённостью в контакт, готовностью выдерживать коммуникативное напряжение и способностью работать с расхождением смыслов, а не только с ростом языковой беглости (более подробно см. об этом в работе I. Rets с соавт. [5]).

Модель COIL усиливает эту линию за счёт иной организации курса. Здесь взаимодействуют уже не отдельные студенты, а связанные между собой университетские модули, спроектированные преподавателями совместно. В такой схеме английский язык обслуживает распределённую академическую работу: обсуждение материалов, разработку общего продукта, согласование сроков, уточнение исследовательской или проектной логики. Учеб-

ная коммуникация выходит за пределы одной аудитории. Она связывает разные институциональные площадки. Поэтому COIL следует рассматривать не как цифровое дополнение к курсу, а как форму сборки международного учебного пространства, где межкультурное взаимодействие, аутентичное задание и измеримый результат собираются в одной конструкции. С близкими процессами сопряжены и более широкие практики «интернационализации дома», где международное измерение встраивается в повседневную университетскую работу без физической мобильности обучающихся.

При переходе к академическому английскому картина становится менее однородной. Здесь коммуникативный подход сохраняет продуктивность, но начинает зависеть от жанровой организации курса и от профессиональной готовности преподавателя. Если жанры вводятся как формальные шаблоны, курс быстро возвращается к репродуктивной модели. Когда аннотация, рецензия, доклад, постер, научная дискуссия и комментарий к источнику соединены в последовательность взаимосвязанных действий, возникает иная структура. Письменная и устная речь перестают существовать отдельно. Текст обсуждается, обсуждение переходит в переработку текста, переработанный текст снова становится объектом устной защиты. Коммуникация получает циклический характер. Именно такая сборка академического английского описывается в современных работах о преподавании ЕАР и о трудностях его интеграции в университетскую среду [8; 9; 12].

Следует отметить ряд ограничений анализа. Сопоставляемые публикации различаются по способу операционализации коммуникативных навыков, по масштабу выборок и по набору инструментов измерения. Часть работ ориентирована на самоотчёты, часть – на наблюдение за взаимодействием, часть – на количественную оценку речевых результатов. По этой причине прямое сравнение эффектов между курсами остаётся ограниченным. Но на уровне механизмов расхождения меньше: в разных дизайнах повторяется одна и та же зависимость между структурированным взаимодействием, встроенной обратной связью, аутентичной задачей и устойчивостью коммуникативного развития². Институциональные условия меняют скорость и глубину внедрения этой модели. При слабой координации между языковыми кафедрами, профильными факультетами и цифровыми службами курс распадается на несогласованные элементы: интерактивные задания существуют отдельно, критерии оценивания – отдельно, международный компонент – отдельно. В университетах, где преподавательская поддержка, цифровая инфраструктура и проектирование заданий развиваются совместно, коммуникативный подход приобретает устойчивую форму и в очном, и в смешанном обучении.

Обсуждение и заключение

Коммуникативный подход в вузе представ-

² How can people power your university's digital transformation? EY report. 2024. URL: <https://www.ey.com/content/dam/ey-unified-site/ey-com/en-ca/insights/education/documents/ey-digital-transformation-in-higher-education-humans-at-center.pdf>.

ляет собой методологию проектирования курса, ориентированного на выполнение учебно-профессиональных действий через английский язык, где качество обучения оценивается по качеству действия и по устойчивости достижения результата в разных форматах обучения.

Эмпирический массив последних лет демонстрирует, что наиболее убедительная поддержка накоплена для практик, основанных на групповых проектах, взаимной обратной связи, телесотрудничестве и институционально поддержанных моделях онлайн-взаимодействия, поскольку такие форматы формируют регулярную и наблюдаемую коммуникационную среду, в которой языковое действие становится частью совместной академической деятельности. Средние по величине эффекты цифровых диалоговых систем для говорения подтверждают продуктивность технологии при условии корректного встраивания в учебные задачи и при прозрачной системе оценивания.

Практическая значимость полученных выводов состоит в возможности конструировать курс вокруг последовательностей задач с явными критериями, соединяя жанрово-ориентированный академический английский с регулярными интерактивными практиками, а цифровую инфраструктуру – с формирующим оцениванием и аналитикой учебного процесса.

Список источников

1. Zhou R., Samad A., Perinpasingam T. A systematic review of cross-cultural communicative competence in EFL teaching: insights from China // *Humanities and Social Sciences Communications*. 2024. Vol. 11. Article 1750. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04071-5>.

2. Gorham T., Majumdar R., Ogata H. Learning analytics of peer feedback on communicative skills in an EFL course across different learning modalities // *Studies in Educational Evaluation*. 2024. Vol. 81. Article 101352. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101352>.

3. Hou Z., Min S. Dialogue-based computer-assisted language learning systems for second language speaking development: A three-level meta-analysis // *ReCALL*. 2026. Vol. 38, № 1. Pp. 40–56. DOI: 10.1017/S0958344025100268.

4. Emir G., Yangın-Ekşi, G. The role of telecollaboration in English language teacher education: a systematic review // *Smart Learning Environments*. 2024. Vol. 11. Article 3. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00290-0>.

5. Rets I., Rienties B., Lewis T. Untangling the relationship between pre-service teachers' development of intercultural effectiveness and their experiences in virtual exchange // *ReCALL*. 2023. Vol. 35, № 3. Pp. 241–257. DOI: 10.1017/S0958344023000046.

6. Defining collaborative online international learning (COIL) and distinguishing it from virtual exchange / S. Hackett, M. Dawson, J. Janssen [et al.] // *TechTrends*. 2024. Vol. 68. Pp. 1078–1094. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-024-01000-w>.

7. Soulé M. V., Parmaxi A., Nicolaou A. Internationalization at home in higher education: a systematic

review of teaching and learning practices // *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2023. Vol. 17, Iss. 7. Pp. 29–60. DOI: <https://doi.org/10.1108/JAR-HE-10-2023-0484>.

7. Zhou J., Delogu P. Bridging EAP and EMI: Professional development for EAP teachers in Chinese higher education // *Journal of English for Academic Purposes*. 2026. Vol. 79. Article 101623. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2025.101623>.

8. Li H. Teaching academic English in higher education: strategies and challenges // *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. Article 1559307. DOI: 10.3389/educ.2025.1559307.

9. Иванова Н. Н., Клец Т. Е. Использование междисциплинарного подхода при обучении английскому языку в профессиональных целях // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2024. Т. 13, № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-mezhdistsiplinarnogo-podhoda-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku-v-professionalnyh-tselyah> (дата обращения: 06.03.2026).

10. Магамдаров Р. Ш., Сагидова М. Ч., Мурзаева Д. М. Реализация современных подходов в процессе обучения иностранному языку в вузе // *Мир науки, культуры, образования*. 2022. № 1 (92). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-sovremennyh-podhodov-v-protssesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 06.03.2026).

11. Каримова К. С. Методика обучения иностранным языкам в контексте современных реалий: проблемы и решения // *Гуманитарные науки и образование*. 2025. Т. 16, № 4 (64). С. 37–42.

References

1. Zhou R., Samad A., Perinpasingam T. A systematic review of cross-cultural communicative competence in EFL teaching: insights from China. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2024; 11:1750. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04071-5>.

2. Gorham T., Majumdar R., Ogata H. Learning analytics of peer feedback on communicative skills in an EFL course across different learning modalities. *Studies in Educational Evaluation*. 2024; 81:101352. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101352>.

3. Hou Z., Min S. Dialogue-based computer-assisted language learning systems for second language speaking development: A three-level meta-analysis. *ReCALL*. 2026; 38(1):40-56. DOI: 10.1017/S0958344025100268.

4. Emir G., Yangın-Ekşi G. The role of telecollaboration in English language teacher education: a systematic review. *Smart Learning Environments*. 2024; 11(3). DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00290-0>.

5. Rets I., Rienties B., Lewis T. Untangling the relationship between pre-service teachers' development of intercultural effectiveness and their experiences in virtual exchange. *ReCALL*. 2023; 35(3):241-257. DOI: 10.1017/S0958344023000046.

6. Defining collaborative online international learning (COIL) and distinguishing it from virtual exchange / S. Hackett, M. Dawson, J. Janssen [et al.].

TechTrends. 2024; 68:1078-1094. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-024-01000-w>.

7. Soulé M. V., Parmaxi A., Nicolaou A. Internationalization at home in higher education: a systematic review of teaching and learning practices. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2023; 17(7):29-60. DOI: <https://doi.org/10.1108/JARHE-10-2023-0484>.

8. Zhou J., Delogu P. Bridging EAP and EMI: Professional development for EAP teachers in Chinese higher education. *Journal of English for Academic Purposes*. 2026; 79:101623. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2025.101623>.

9. Li H. Teaching academic English in higher education: strategies and challenges. *Frontiers in Education*. 2025; 10:1559307. DOI: 10.3389/educ.2025.1559307.

10. Ivanova N. N., Klets T. E. The use of an interdisciplinary approach in teaching English for professional purposes. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze* = Issues of Teaching Methodology in Higher Education. 2024; 13(2). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-mezhdistsiplinarnogo-podhoda-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku-v-professionalnyh-tselyah> (accessed 06.03.2026). (In Russ.)

11. Magamdarov R. Sh., Sagidova M. Ch., Murzaeva D. M. Implementation of modern approaches in the process of teaching a foreign language at university. *Mir*

nauki, kultury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education). 2022; 1(92). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-sovremennyh-podhodov-v-protssesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (accessed 06.03.2026). (In Russ.)

12. Karimova K. S. Methods of teaching foreign languages in the context of modern realities: problems and solutions. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 16(4-64):37-42. (In Russ.)

Информация об авторе:

Каримова К. С. – ст. преподаватель кафедры иностранных языков.

Information about the author:

Karimova K. S. – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages.

Статья поступила в редакцию 06.03.2026; одобрена после рецензирования 14.03.2026; принята к публикации 16.03.2026.

The article was submitted 06.03.2026; approved after reviewing 14.03.2026; accepted for publication 16.03.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378.147.88

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_65

Опережающая профессионально-ориентированная подготовка студентов технических вузов

Павел Марсович Касимов

Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова, Ижевск, Россия, pavel_kasimov5@list.ru, <https://orcid.org/0009-0007-0365-2599>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью соблюдения требований ФГОС ВО, профессионального стандарта и учебного плана специальности 11.05.01 «Радиоэлектронные системы и комплексы». В публикации представлен обзор и анализ актуальных научных работ в области опережающей профессионально-ориентированной подготовки студентов технических вузов. Автором были выделены противоречия между классической системой обучения и современными требованиями государства, работодателя. Цель исследования: на основе анализа педагогической литературы определить теоретико-методологические основы изучения проблемы подготовки будущих инженеров. Объектом исследования стал процесс профессиональной подготовки студентов, предметом – опережающая профессионально-ориентированная подготовка студентов технических направлений подготовки. Научная новизна заключается в систематизации современных подходов к опережающей профессионально-ориентированной подготовке и выявлении ключевых противоречий между современными требованиями к инженерам и образовательными программами. Были применены компетентностный, контекстный, системный и личностно-деятельностный подходы. Выделена практическая значимость для вузов, студентов и преподавателей. Предлагается использовать опережающие профессионально-ориентированные задания, развивающие не только системные знания, но и гибкие навыки. В заключение отмечено, что опережающая профессионально-ориентированная подготовка является необходимым условием для качественной подготовки будущих инженеров. Она требует системного подхода, включающего обновление образовательных программ, модернизацию материально-технического обеспечения.

Ключевые слова: инженерное образование, профессионально-ориентированные задания, опережающая подготовка, технические вузы

Для цитирования: Касимов П. М. Опережающая профессионально-ориентированная подготовка студентов технических вузов // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 65–68. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_65.

PEDAGOGY

Original article

Advanced professionally oriented training of students of technical universities

Pavel M. Kasimov

Izhevsk State Technical University named after M. T. Kalashnikov, Izhevsk, Russia, pavel_kasimov5@list.ru; <https://orcid.org/0009-0007-0365-2599>

Abstract. The relevance of the research is due to the need to comply with the requirements of the Federal State Educational Standard for Higher Education, the professional standard and the curriculum of the specialty 11.05.01 “Radio Electronic Systems and Complexes”. The publication provides an overview and analysis of current scientific papers in the field of advanced vocational training for students of technical universities. The author highlighted the contradictions between the classical education system and the modern requirements of the state and the employer. The purpose of the study is to determine the theoretical and methodological foundations for studying the problem of training future engineers based on the analysis of pedagogical literature. The object of the study is the process of professional training of students, the subject is advanced professionally oriented training of students in technical fields of training. The scientific novelty lies in the systematization of modern approaches to advanced vocational training and the identification of key contradictions between modern requirements for engineers and educational programs. Competence-based, contextual, systemic and personal-activity approaches were applied. The practical significance for universities, students and teachers is highlighted. It is proposed to use advanced professionally oriented tasks that develop not only system knowledge, but also flexible

skills. In conclusion, it is noted that advanced professionally oriented training is a prerequisite for high-quality training of future engineers. It requires a systematic approach, including updating educational programs and modernizing logistics.

Keywords: engineering education, professionally oriented assignments, advanced training, technical universities

For citation: Kasimov P. M. Advanced professionally oriented training of students of technical universities. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):65-68. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_65.

Введение

В конце июня 2025 г. состоялось заседание Бюро Союза машиностроителей России и Лиги содействия оборонным предприятиям на XIII Международном форуме «Инженеры будущего – 2025». Одним из центральных вопросов было развитие системы образования для подготовки инженерных кадров Российской Федерации. В выступлении Сергея Чемезова – руководителя Союза машиностроителей России и гендиректора Ростеха – особо подчеркивалась роль форума как эффективной площадки для диалога молодежи инженерной сферы, промышленников и госструктур. Важность повышения престижа инженерных специальностей, а также получение новых знаний и компетенций отметил также президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин на открытии XIII Международного форума «Инженеры будущего – 2025». Это еще раз подчеркивает, что проблема качественного инженерного образования остро обсуждается первыми лицами страны, а вопросы о модернизации образования поднимаются на всероссийских конференциях и анализируются во многих научных публикациях.

Актуальность работы связана с современными требованиями ФГОС ВО¹ и профессионального стандарта в этой области для формирования компетенций студентов технических специальностей². Эти стандарты закладывают основу для повышения качества инженерного образования. С помощью их можно получать образовательные результаты, отвечающие текущим социально-экономическим потребностям государства [1], поэтому уже с первого года обучения в вузе преподавателю стоит включать в учебный процесс профессионально-ориентированные задания для более качественной подготовки будущего инженера. Именно они, по нашему мнению, составляют ключевую основу фундаментализации образования в технических вузах. Их суть – решение практических инженерных задач с опорой на физические законы и принципы [2].

Обзор литературы

В научно-педагогической литературе представлен широкий спектр исследований, посвященных различным проблемам профессионально-ориентированного обучения. Так, Е. А. Мухамедвалеева подробно раскрывает вопрос ценностного отношения студентов к будущей профессии [3]. Ю. А. Грачев рассматривает данный аспект с точки зрения индивидуализации и

вариативного мониторинга [4]. Модернизация профессиональной подготовки специалистов технических направлений описана в статьях Д. П. Ильященко [5], В. Л. Библика [6]; отдельные предложения относительно инженерно-графической подготовки студентов в профессионально-ориентированной образовательной среде технического вуза представлены в работах А. В. Петуховой [7]; методика профессионально-ориентированного обучения математике в колледжах разработана О. Н. Федоровой [8]; профессионально-ориентированная экологическая подготовка студентов технического вуза находится в центре внимания Н. Н. Масленниковой [9]; оптимизация профессионально-ориентированной подготовки студентов технических вузов подробно описана С. В. Лавриенко [10]. Однако целостной концепции и четкой методики подготовки современных инженеров пока не предложено.

При анализе литературы по теме опережающего образования невозможно не отметить исследование В. Д. Голубовского, в котором он упоминает идеи опережающего обучения, предлагает модель инновационно-творческого профессионализма, смещая акцент с узкоспециализированных знаний и умений на комплекс адаптивных, креативных качеств и способность к постоянному саморазвитию [11]. Однако из контекста не совсем понятно, как именно использовать и внедрять опережающее обучение. Еще одним автором, изучающим подготовку студентов технических дисциплин, является А. И. Фиалко. В его работе речь идет об опережающей транспрофессиональной подготовке студентов по стандартам WorldSkills [12]. Данная программа отлично подходит и для обучения будущих инженеров.

Проанализировав данные исследования, можно сделать вывод, что опережающая подготовка студентов и профессионально-ориентированное обучение были предметом исследования во многих дисциплинах и по отношению к разным целевым аудиториям. Нельзя не согласиться с учеными в том, что эти области важны. Но в инженерном образовании данный вопрос раскрыт недостаточно широко. Возникает противоречие между необходимостью перехода системы образования к методологии опережающего развития и отсутствием методики в образовательных программах. Исходя из этого, сформулируем цель работы.

Цель исследования: установить на основании изучения научно-педагогической литературы теоретические и методологические основы подготовки студентов – будущих инженеров.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки студентов.

Предмет исследования: особенности опережающей профессионально-ориентированной подготовки студентов технических направлений в вузе.

Материалы и методы

При проведении исследования нами использова-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 11.05.01 Радиоэлектронные системы и комплексы (уровень специалитета), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 февраля 2018 г. № 94. С. 10–11.

² Профессиональный стандарт. Инженер-радиоэлектронщик в области радиотехники и телекоммуникаций / Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 31 августа 2021 № 600н. 53 с.

лись анализ научной литературы по теме статьи, нормативно-правовой документации, учебных планов, рабочих программ, основных понятий и терминов исследования, систематизация информации, ее апробация, применены сравнительно-сопоставительный метод, контент-анализ учебных материалов.

Основные подходы, которые были применены в данной статье:

- компетентностный (формирование способности студента применять знания, умения и навыки на практике);
- контекстный (моделирование будущей инженерной профессиональной деятельности);
- системный (процесс подготовки студента рассматривается как целостная система);
- личностно-деятельностный (развитие личности будущего инженера).

Результаты исследования

Можно сделать вывод о том, что существует противоречие между потребностью в гибких образовательных программах и жесткой структурой традиционного обучения студентов технических вузов. Студенты должны углубляться в новые направления, однако в текущей системе адаптивность не предусмотрена. Мы предлагаем использовать опережающие профессионально-ориентированные задания, развивающие не только системные знания, но и гибкие навыки, такие как: работа в команде, коммуникация, ораторское мастерство и т. д. Примером внедрения может быть кейс-технология, предполагающая решение реальных инженерных проблем, в том числе и модули по «компетенциям будущего» – это не только профессиональные, но личностные и информационные компетенции.

В ходе исследования автором были получены следующие результаты:

Выявлены противоречия между классической системой образования инженеров и современными требованиями рынка труда.

Выявлена проблема недостаточно современного инженерного образования.

Предложено внедрение опережающих профессионально-ориентированных заданий для подготовки будущих инженеров.

Проведен литературный обзор источников по теме «Опережающая профессионально-ориентированная подготовка студентов технических вузов».

Практическая значимость для образовательных организаций заключается в возможной корректировке образовательных программ с учетом современных тенденций, включением, например, реальных кейсов от предприятий в составе профессионально-ориентированных заданий. Они включают в себя гибкие навыки, системное мышление и цифровую грамотность. Для преподавателей это возможность модернизации существующего образовательного курса с помощью внедрения, например, профессионально-ориентированных заданий, которые необходимо адаптировать под будущие запросы общества и государства. Для студентов это не только понятное и современное обучение, но и возможность более подробнознакомиться с профессией инженера, понять требования работодателя, осознанно выбрав свое будущее место работы, и

сфокусироваться на знаниях, умениях и навыках, повышающих конкурентоспособность на рынке труда.

Обсуждение и заключение

Таким образом, опережающая профессионально-ориентированная подготовка является необходимым условием для качественной подготовки будущих инженеров, которые могут решать сложные и нестандартные задачи, создавать инновационные технологии и быть конкурентоспособными на рынке труда. Опережающая подготовка требует системного подхода, включающего обновление образовательных программ, модернизацию материально-технического обеспечения. Необходимо развивать не только профессиональные, но и гибкие навыки студентов – будущих инженеров. Результаты исследования с включением опережающих профессионально-ориентированных заданий могут быть использованы вузами для усовершенствования учебных планов технических специальностей.

Список источников

1. Касимов П. М., Шихов Ю. А. Анализ трудовых функций прибориста специальности 11.05.01 «Радиоэлектронные системы и комплексы» при применении профессионально-ориентированных заданий по физике // Вестник педагогического опыта. 2025. № 1 (63). С. 45–49. DOI: 10.62957/2949-3269-2025-63-1.
2. Касимов П. М. Профессионально-ориентированные задания для студентов технических вузов как технология обучения // Психологические и педагогические исследования в контексте междисциплинарных исследований : сборник статей Международной научно-практической конференции (4 ноября 2024 г., г. Челябинск). Челябинск, 2024. С. 37–40.
3. Мухамедвалеева Е. А. Создание ситуаций ценностного отношения студентов к будущей профессиональной деятельности: организационно-педагогический аспект // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №3(76), С. 202–205.
4. Грачев Ю. А. Профессионально ориентированное обучение курсантов образовательных организаций МВД России методами индивидуализации и вариативного мониторинга // Человек и образование. № 3 (72). 2022. С. 147–154. DOI: 10.54884/S181570410023130-8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-orientirovannoe-obucheniye-kursantov-obrazovatelnyh-organizatsiy-mvd-rossii-metodami-individualizatsii-i-variativnogo> (дата обращения: 20.03.2026).
5. Ильященко Д. П. Этапы модернизации образовательной системы подготовка студентов технических специальностей Юргинского технологического института Национального исследовательского Томского политехнического университета // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 1. С. 213–216.
6. Библик В. Л. Прикладной бакалавриат как ступень непрерывного технического образования // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 1 (45). С. 27–35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prikladnoy-bakalavriat-kak-stupen-nepreryvnogo-tehnicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 20.03.2026). DOI: 10.12731/2218-7405-2015-1-15.

7. Петухова А. В. Инженерно-графическая подготовка студентов в профессионально-ориентированной образовательной среде вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2009. 26 с.

8. Федорова О. Н. Методическая система профессионально-ориентированного обучения математике в колледжах технического профиля : дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2016. 268 с.

9. Масленникова Н. Н. Профессионально-ориентированная экологическая подготовка студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2010. 23 с.

10. Лавриенко С. В. Оптимизация профессионально-ориентированной подготовки студентов в современном техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2019. 171 с.

11. Голубовский В. Д. Теоретико-методологические основы опережающего профессионального образования: сущность, функции и условия реализации // Психолого-педагогические исследования. 2025. № 4 (17). С. 232–243.

12. Фиалко А. И. Моделирование профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов технических дисциплин с учетом стандартов WorldSkills // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 7. С. 188–192.

13. Снопкова, Е. И. Методология и методы педагогического исследования : учеб. пособие. Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2019. 208 с.

References

1. Kasimov P. M., Shikhov Yu. A. Analysis of the labor functions of an instrument technician specializing in 11.05.01 “Radioelectronic Systems and Complexes” when applying professionally oriented tasks in physics. *Vestnik pedagogicheskogo opyta* = Bulletin of Pedagogical Experience. 2025; 1(63):45-49. DOI: 10.62957/2949-3269-2025-63-1. (In Russ.)

2. Kasimov P. M. Professionally oriented tasks for students of technical universities as a learning technology. *Psikhologicheskie i pedagogicheskie issledovaniya v kontekste mezhdistsiplinarnykh issledovaniy* = Psychological and Pedagogical Research in the Context of Interdisciplinary Research: collection of scientific articles of the International Scientific and Practical Conference (November 4, 2024, Chelyabinsk). Chelyabinsk, 2024. Pp. 37-40. (In Russ.)

3. Mukhamedvaleeva E. A. Creating situations of students' value attitude to future professional activity: organizational and pedagogical aspect. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2022; 3(76):202-205. (In Russ.)

4. Grachev Yu. A. Professionally oriented training of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia by methods of individualization and variable monitoring. *Chelovek i obrazovaniye* = Man and Education. 2022; 3(72):147-154. DOI: 10.54884/S181570410023130-8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-orientirovannoe-obuchenie-kursantov-obrazovatelnyh-organizatsiy-mvd-rossii-metodami-individualizatsii-i-variantivnogo> (accessed 20.03.2026). (In Russ.)

5. Ilyashchenko D. P. Stages of modernizing the educational system of training for students of technical specialties at the Yurginsky Institute of Technology of the National Research Tomsk Polytechnic University. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* = Siberian Pedagogical Journal. 2014; 1:213-216. (In Russ.)

6. Bibik V. L. Applied bachelor's degree as a step of continuous technical education. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2015; 1(45):27-35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prikladnoy-bakalavriat-kak-stupen-nepreryvnogo-tehnicheskogo-obrazovaniya> (accessed 20.03.2026). DOI: 10.12731/2218-7405-2015-1-15. (In Russ.)

7. Petukhova A. V. Engineering and graphic training of students in a professionally oriented educational environment of a university: abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. Novosibirsk, 2009. 26 p. (In Russ.)

8. Fedorova O. N. Methodical system of professionally oriented mathematics education in technical colleges: dis. ... Cand. Ped. Sci. Yaroslavl, 2016. 268 p. (In Russ.)

9. Maslennikova N. N. Professionally oriented environmental training of technical university students: abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. Kazan, 2010. 23 p. (In Russ.)

10. Lavrienko S. V. Optimization of professionally oriented training of students in a modern technical university: dis. ... Cand. Ped. Sci. Veliky Novgorod, 2019. 171 p. (In Russ.)

11. Golubovsky V. D. Theoretical and methodological foundations of advanced professional education: the essence, functions and conditions of implementation. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* = Psychological and Pedagogical Research. 2025; 4(17):232-243. (In Russ.)

12. Fialko A. I. Modeling of professional training of students – future teachers of technical disciplines, taking into account WorldSkills standards. *Sovremennye naukoymkie tekhnologii* = Modern Science-Intensive Technologies. 2022; 7:188-192. (In Russ.)

13. Snopkova E. I. Methodology and methods of pedagogical research: textbook. Mogilev, Kuleshov Moscow State University, 2019. 208 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Касимов П. М. – аспирант специальности 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования», преподаватель.

Information about the author:

Kasimov P. M. – Postgraduate in specialty 5.8.7 “Methodology and Technology of Professional Education”, Lecturer.

Статья поступила в редакцию 20.03.2026; одобрена после рецензирования 07.04.2026; принята к публикации 08.04.2026.

The article was submitted 20.03.2026; approved after reviewing 07.04.2026; accepted for publication 08.04.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_69

Факторы формирования мотивационного компонента цифровой компетенции будущих инженеров в рамках иноязычного образования

Галина Александровна Кручинина¹, Татьяна Владимировна Маркелова², Евгения Александровна Швецова^{3*}, Жанна Александровна Шуткина⁴

^{1,2,3,4}Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия

¹galinakruchinina2009@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4942-749X>

²schvetsova.evgeniya@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-5463-8742>

³markeloval6@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2489-7129>

⁴zhannashutkina@mail.ru <https://orcid.org/0000-0003-3963-7431>

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования мотивационного компонента цифровой компетенции будущих инженеров в рамках иноязычного образования. Авторами раскрыто содержание цифровой компетенции в современном контексте, обозначена цель иноязычного образования, обоснована необходимость включения цифровых технологий для их достижения. В работе проанализированы зарубежные и отечественные подходы к изучению мотивации, сформулировано определение мотивационного компонента цифровой компетенции обучающихся инженерных направлений подготовки, выявлены и систематизированы микро- и макрофакторы, влияющие на его формирование. Предложена классификация цифровых технологий, обоснована необходимость их комплексного использования в профессионально-иноязычной подготовке с учетом выявленных факторов. В статье описываются результаты экспериментального исследования, подтверждающие влияние выделенных микро- и макрофакторов на формирование мотивационного компонента цифровой компетенции будущих инженеров в рамках иноязычного образования.

Ключевые слова: мотивация, цифровая компетенция, будущие инженеры, иноязычное образование, микрофакторы, макрофакторы, цифровые технологии

Для цитирования: Кручинина Г. А., Маркелова Т. В., Швецова Е. А., Шуткина Ж. А. Факторы формирования мотивационного компонента цифровой компетенции будущих инженеров в рамках иноязычного образования // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 69–74. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_69.

PEDAGOGY

Original article

Factors of developing the motivational component of digital competence in future engineers within foreign language education

Galina A. Kruchinnina¹, Tatyana V. Markelova², Evgeniya A. Shvetsova^{3*}, Zhanna A. Shutkina⁴

^{1,2,3,4}Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State University, Nizhny Novgorod, Russia,

¹galinakruchinina2009@rambler.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-4942-749X>

²schvetsova.evgeniya@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-5463-8742>

³markeloval6@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2489-7129>

⁴zhannashutkina@mail.ru <https://orcid.org/0000-0003-3963-7431>

Abstract. The article addresses the issues of developing the motivational component of digital competence among future engineers within the framework of foreign language education. The authors elucidate the content of digital competence in the contemporary context, outline the goals of foreign language education and substantiate the necessity of incorporating digital technologies to achieve these goals. The paper analyzes both international and domestic approaches to the study of motivation, formulates a definition of the motivational component of digital competence for students in engineering fields of study, identifies and systematizes micro- and macrofactors influencing its development. A classification of digital technologies is proposed, and the need for their

integrated use in professional foreign language training is justified, taking into account the identified factors. The article presents the results of an experimental study that confirm the influence of the identified micro- and macrofactors on the formation of the motivational component of digital competence among future engineers within the context of foreign language education.

Keywords: motivation, digital competence, future engineers, foreign language education, microfactors, macrofactors, digital technologies

For citation: Kruchinina G. A., Markelova T. V., Shvetsova E. A., Shutkina Z. A. Factors of developing the motivational component of digital competence in future engineers within foreign language education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):69-74. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_69.

Введение

Эффективность формирования компетенций обучающихся во многом определяется развитием их мотивационного компонента – одного из ведущих детерминантов обучения, без которого невозможно становление студентов как субъектов учебной деятельности. Знание факторов, влияющих на формирование мотивационной готовности студентов, позволит разрабатывать более результативные образовательные стратегии, индивидуализировать подходы к обучению, повысить заинтересованность и активность обучающихся в учебном процессе, а также обеспечить более устойчивое и целенаправленное развитие необходимых компетенций, в том числе цифровых.

Переход общества к информационной фазе развития, сопровождающейся радикальными цифровыми трансформациями всех сфер жизнедеятельности человека, влечет за собой повышение интереса к проблемам формирования цифровой компетенции у обучающихся в вузе. В широком смысле цифровая компетенция студентов рассматривается преимущественно через технологические и инструментальные навыки работы с технологиями. В эпоху распространения технологий искусственного интеллекта (ИИ) особую значимость приобретают метацифровые компетенции, формируемые через культурную практику и включающие аксиологические, герменевтические, рефлексивные [1] и мотивационные [2] аспекты.

Данная статья посвящена изучению микро- и макрофакторов формирования мотивационного компонента цифровой компетенции будущих инженеров в рамках иноязычного образования, целью которого в технических вузах является подготовка профессионалов, способных эффективно осуществлять профессиональную коммуникацию на иностранном языке – как в узкопрофессиональной, так и в профессионально-деловой сфере. Исследования показывают, что мотивация студентов неязыковых вузов к изучению языка существенно повышается, если они видят его прямую связь с будущей профессиональной деятельностью [3; 4].

Отличительной особенностью профессионально-иноязычной подготовки на современном этапе является привлечение информационно-технологических средств для обучения студентов навыкам работы с иноязычной информацией в цифровой среде, виртуальным коммуникациям, решения учебно-профессиональных задач на основе возможностей цифровых технологий [5]. По мнению Я. Б. Адасовой, включение инновационных элементов в традиционную практику способствует расширению образовательного пространства, в то время как «негативизм в отношении искусственного интеллекта преподавателей ведет к дезориентации об-

учающихся и снижению их мотивации» [6, с. 44].

Обзор литературы

Проблема академической мотивации остается актуальной темой научных исследований. Ее фундаментальные основы заложены в работах отечественных и зарубежных психологов и педагогов (В. Г. Асеев, Л. И. Божович, А. А. Вербицкий, А. Н. Леонтьев, Е. П. Ильин, А. Бандура, А. Маслоу, В. Франкл, Х. Хекхаузен и др.).

Анализ научных трудов показывает, что исследование мотивации осуществляется преимущественно в трех методологических плоскостях: содержательной (что побуждает к деятельности?), процессуальной (как происходит процесс мотивации? Как личность выбирает тот или иной тип поведения? Какие ценностно-смысловые ориентиры, убеждения лежат в основе мотивации субъекта?) и интегративной, объединяющей наиболее ценные элементы различных теорий.

В современных зарубежных исследованиях большое внимание уделено теориям, описывающим когнитивные предикторы мотивации достижения, процессы выбора и направления усилий личности. В исследованиях академической мотивации широко признаны теории достижения; ожиданий и ценностей; самоэффективности; самодетерминации, социальной принадлежности; преобразующего опыта [7].

В отечественной психологии человеческая активность в мотивации достижения понималась не как процесс выбора, а как деятельность, для которой характерна целенаправленность в системе определенных социальных отношений и во взаимодействии с другими людьми [8]. В трудах российских исследователей, посвященных учебной деятельности студентов, акцентируется значимость их внутренней мотивации, основанной на интересе, саморазвитии, ценностях, исходя из того, что именно внутренняя мотивация «генетически заложена в самом учении» и является более устойчивой [9, с. 70]. Ученые сходятся на том, что эта категория самооценочная, базирующаяся на осознания студентами полноты своих возможностей, следовательно, может являться результатом сложного взаимодействия индивидуальных особенностей студента и контекста его обучения, что, в свою очередь, создает перспективы для целенаправленной психолого-педагогической работы и организации мотивирующей цифровой образовательной среды.

Ряд современных исследований академической мотивации фокусируются на ее практических аспектах в условиях трансформации образования: как поддерживать мотивацию при переходе на смешанное обучение (А. Г. Широколобова) [10]; какие цифровые инструменты наиболее эффективны для мотивации студентов к обучению (Н. М. Стяжкова, Л. В. Лазаре-

ва) [11]; как использовать геймификацию для повышения учебной активности (И. С. Буракова) [12]; как выбирать инструменты и разрабатывать задания для создания эмоциональной вовлеченности обучающихся на онлайн-занятиях (Д. Фишер, Н. Фрей, Д. Хэтти) [13] и др. Данные исследования формируют существенную теоретическую базу для изучения факторов, влияющих на развитие мотивационного компонента цифровой компетенции у будущих инженеров в контексте иноязычного образования.

Материалы и методы

Настоящая работа подготовлена на основе теоретических (изучение и анализ научно-педагогической литературы; обобщение; систематизация и классификация) и экспериментальных методов на базе Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета и Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского (2022–2025 гг.).

Результаты исследования

В нашем исследовании мотивационный компонент цифровой компетенции будущих инженеров рассматривается как динамическая система интенциональных, каузальных, эмоционально-волевых и рефлексивных составляющих, определяющих выбор цифровых стратегий решений учебно-профессиональных задач и моделей коммуникаций в цифровой среде, в том числе иноязычной. Он формируется и изменяется в результате сложного взаимодействия микрофакторов – субъективных детерминант, отражающих индивидуальные характеристики субъекта, и макрофакторов – внешних факторов, таких как образовательная политика, социокультурная среда, доступность цифровых ресурсов, характер коммуникаций между преподавателями и студентами и др. Это взаимодействие создает комплексную систему влияний на мотивацию в цифровой среде.

В рамках иноязычного образования сформированность мотивационного компонента цифровой компетенции определяет позитивное отношение студентов к применению цифровых технологий в учебно-профессиональной деятельности, побуждает и направляет их к применению цифровых технологий при обнаружении такой целесообразности в целях:

поиска и работы с информацией, необходимой для постановки и решения текущих и перспективных задач;

взаимодействия с источниками иноязычной информации, имеющими смысл и ценность для профессионального развития студентов;

создания, хранения и защиты данных;

трансформации деятельности и коммуникаций с привлечением наиболее целесообразных средств цифровых технологий;

формулирования и реализации новых задач и нахождения наиболее эффективных способов их решения.

Анализ и синтез данных научной литературы, данные эмпирических исследований и их применение к предмету нашей работы позволяют уточнить факторы формирования мотивации студентов к использованию цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы:

1. Микрофакторы: ценностно-смысловой, когнитивно-деятельностный, эмоционально-волевой, рефлексивно-оценочный. Эти факторы одновременно являются дескрипторами уровня сформированности мотивационного компонента.

2. Макрофакторы: управленческие, технологические, психолого-педагогические, организационные, социальные.

Характеристики выделенных факторов представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Микрофакторы формирования мотивационного компонента цифровой компетенции будущих инженеров в иноязычном образовании и их характеристики

Факторы	Характеристики
Ценностно-смысловой	– направленность на освоение профессии инженера; – интерес и осознание значимости использования цифровых технологий для успешной учебной и профессиональной деятельности; – потребность осваивать новые цифровые инструменты, восприимчивость к инновациям; – этическая ответственность за использование искусственного интеллекта
Когнитивно-деятельностный	– владение умениями и знаниями, обеспечивающими эффективное использование цифровых технологий в контексте будущей профессиональной деятельности; – способности интерпретировать результаты работы искусственного интеллекта
Эмоционально-волевой	– желание применять цифровые технологии при обнаружении такой целесообразности; – способность к эмоционально-волевому самоуправлению процессом познания и проявления цифровой компетенции; – позитивное восприятие обучения, вовлеченность; – настойчивость в преодолении препятствий
Рефлексивно-оценочный	– уверенность в собственной способности к применению цифровых технологий; – оценка достигнутых результатов; – рефлексия над процессом использования цифровых технологий, осознание их роли в процессе изучения иностранных языков; – этическая рефлексия использования в этом процессе искусственного интеллекта

Таблица 2

Макрофакторы формирования мотивационного компонента цифровой компетенции будущих инженеров в иноязычном образовании

Факторы	Характеристики
Управленческие	– законодательные и административные (законы, приказы, распоряжения, касающиеся правил, норм использования цифровых технологий в учебном процессе)
Технологические	– наличие развитой инфраструктуры цифровой образовательной среды; обеспечение информационной безопасности студентов
Психолого-педагогические	– реализация компетентностного, личностно ориентированного и контекстного подходов при изучении иностранного языка с применением цифровых технологий; формулирование специфичных образовательных задач, требующих для их решения комплексного применения цифровых технологий, и установка временных рамок их достижения; – организация специального субъект-субъектного обучения с применением цифровых технологий, сочетающего ориентацию на формирование внутренней мотивации с внешней положительной с возможно минимальной внешней отрицательной; – возможность обучающихся влиять на процесс формирования цифровой компетенции, включая выбор форм и средств ее развития; формирование мотивации во взаимосвязи с гибкими навыками и (обще)профессиональными компетенциями; – наличие системы контроля и самоконтроля при формировании цифровой компетенции; – профессиональная мотивация преподавателя и его уровень цифровой компетенции
Организационные	– дизайн цифрового контента, побуждающий обучающихся к познавательной активности
Социальные	– организация сотрудничества и различных форм взаимодействия субъектов образовательного процесса с применением цифровых технологий

Поскольку актуализация выделенных факторов осуществляется преподавателем в цифровой образовательной среде, представляется необходимым определить наиболее эффективный, с нашей точки зрения, подход к структурированию и интеграции цифровых технологий в иноязычном образовании. Для этого нами были проанализированы существующие популярные классификации цифровых инструментов обучения и проведены опросы среди студентов технических направлений подготовки. В результате была выделена следующая классификация с шестью инвариантными компонентами:

- учебно-профессиональные цифровые средства (образовательные, научные, инженерные сайты; блоги преподавателей с использованием различных форм и методов предъявления учебного материала);
- средства получения информации: репродуцирующие (поиск через поисковые машины); генерирующие (с искусственным интеллектом);
- средства индивидуального создания и воспроизведения языкового материала (пакеты офисных приложений, программы построения ментальных карт и др.);
- средства коммуникаций; инструменты для совместного обучения (социальные сети, сайты для совместной работы, симуляции и др.);
- средства демонстрации достижений (социальные сети, персональные сайты и др.);
- средства контроля и самоконтроля с возможностями обратной связи (тестирующие программы и системы, технологии дополненной и виртуальной реальности и др.)

Проведенная диагностика среди студентов инженерных направлений подготовки, проводимая в Нижегородском государственном архитектурно-строительном университете, Национальном исследовательском Нижегородском государственном университете имени Н. И. Лобачевского в 2022–2025 гг., подтвердила целесообразность учета влияния выделенных нами факторов в процессе формирования мотивационного компонента цифровой компетенции и применения предложенной нами системы цифровых технологий.

Контрольная группа обучающихся ($n = 30$), которые при изучении иностранного языка в сфере специальности использовали цифровые инструменты, не предполагающие активного субъект-субъектного взаимодействия с преподавателем и другими участниками учебного процесса, отмечала меньшую заинтересованность в применении цифровых технологий, даже когда обучающиеся могли получить доступ к профессионально значимой информации и решать профессионально-учебные задачи таким образом более эффективно.

В экспериментальной группе обучающихся ($n = 32$), в которой на занятиях по иностранному языку учитывались вышеизложенные факторы и комплексно применялись цифровые технологии (через разработанные преподавателями учебные интерактивные сайты, коммуникации и демонстрации достижений в учебной группе в социальной сети, использование сервисов совместной работы для

выполнения проектных работ и др.), отмечалось не простое возрастание положительного отношения к цифровой компетенции, а развитие побудительного процесса и усложнение всей структуры мотивационного компонента искомой компетенции (ценностно-смыслового, когнитивно-деятельностного, эмоционально-волевого, рефлексивно-оценочного элементов).

Обсуждение и заключение

Проведенное нами исследование позволяет заключить, что существует взаимосвязь процесса формирования цифровых компетенций обучающихся с их мотивационной готовностью. В процессе иноязычного образования по мере роста уверенности студентов в их способности применять цифровые технологии, осознания значимости этого навыка, интереса и желания в дальнейшем его совершенствовать для профессионального развития более значимым для них становится использование профессионально значимых цифровых технологий, способности эффективно и качественно их применять для учебно-профессиональной деятельности, возможности создания новшеств и применения творческого подхода.

Выделение микро- и макрофакторов позволяет системно рассмотреть мотивацию студентов к использованию цифровых технологий в образовательном процессе и определить направления ее повышения и развития структурной организации в различных психолого-педагогических условиях. Мы считаем, что наиболее результативной является стратегия формирования мотивационного компонента цифровой компетенции будущих инженеров, основанная на синергетическом взаимодействии субъективных характеристик обучающихся и внешних условий образовательной среды. Согласованное влияние выделенных нами микро- и макрофакторов создает благоприятные условия для активного и осознанного применения студентами цифровых технологий в учебно-профессиональной деятельности.

Список источников

1. Конколь М. М., Шишлова Е. Э. Трансформация образовательной субъектности студента университета в эпоху ИИ-технологий // Высшее образование в России. 2026. № 2. С. 36–52.
2. Солдатов Д. П. Ценностно-мотивационный компонент цифровой компетентности педагога // Гаудеамус. 2023. № 4. С. 92–98.
3. Лемешко Е. Ю., Новоселов К. Л., Смороков А. А., Маматова А. М. Методические аспекты формирования и развития коммуникативности на английском языке у студентов инженерных специальностей в профессиональной сфере // Инженерное образование. 2024. № 36. С. 152–162.
4. Кручинина Г. А., Пушкарева Е. А. Формирование профессионально-деловой иноязычной компетенции будущих инженеров с применением средств цифровых технологий : монография. Нижний Новгород, 2023. 178 с.
5. Роберт И. В. Актуализация стратегических направлений фундаментальных и прикладных научных исследований в области информатизации

образования периода цифровой трансформации // Цифровая трансформация образования и науки: отечественный и зарубежный опыт : сборник материалов XV Международной научно-практической конференции. М. : Изд-во АЭО, 2025. С. 16–34.

6. Адасова Я. Б. Направления модернизации подготовки будущих переводчиков в условиях трансформации их профессиональной идентичности // Высшее образование сегодня. 2026. № 1. С. 41–46.

7. Никитская М. Г., Толстых Н. Н. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 2. С. 100–113.

8. Кручинин В. А., Булатова Е. А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте : монография / Нижегород. гос. архит. строит. ун-т. Н. Новгород : ННГАСУ, 2010. 155 с.

9. Маркинов И. Ф., Якунчев М. А. Внутренняя учебная мотивация и особенности ее формирования у обучающихся в предметной подготовке // Гуманитарные науки и образование. 2025. № 3 (63). С. 68–73.

10. Широколобова А. Г. Повышение учебной мотивации студентов при обучении по смешанной модели в условиях цифровой трансформации образования. Вестник воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2022. № 3. С. 100–104.

11. Стяжкова Н. М., Лазарева Л. В. Проблема эффективности использования цифровых технологий для мотивации студентов к обучению // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 138–154.

12. Буракова И. С. Геймификация образовательного процесса как инструмент повышения мотивации обучающихся // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3 (100). С. 160–162.

13. Фишер Д., Фрей Н., Хэтти Д. Учим в любых условиях: Онлайн-образование на каждый день : практическое руководство. М. : Альпина Паблишер, 2026. 304 с.

References

1. Konkol M. M., Shishlova E. E. Transformation of the educational subjectivity of a university student in the era of AI technologies. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. 2026; 2:36-52. (In Russ.)

2. Soldatov D. P. Value-motivational component of a teacher's digital competence. *Gaudeamus*. 2023; 4:92-98. (In Russ.)

3. Lemeshko E. Yu., Novoselov K. L., Smorokov A. A., Mamatova A. M. Methodological aspects of forming and developing English-language communicative skills among engineering students in a professional context. *Inzhenernoe obrazovanie* = Engineering Education. 2024; 36:152-162. (In Russ.)

4. Kruchinina G. A., Pushkareva E. A. Developing professional and business foreign language competence of future engineers using digital technologies: monograph. Nizhny Novgorod, 2023. 178 p. (In Russ.)

5. Robert I. V. Updating strategic directions of fundamental and applied scientific research in the field

of education informatization during the period of digital transformation. *Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya i nauki: otechestvennyi i zarubezhnyi opyt* = Digital Transformation of Education and Science: Domestic and International Experience: proceedings of the 15th International Scientific and Practical Conference. Moscow, AEO Publishing House, 2025. Pp. 16-34. (In Russ.)

6. Adasova Ya. B. Directions for modernizing the training of future translators in the context of transforming their professional identity. *Vysshee obrazovanie segodnya* = Higher Education Today. 2026; 1:41-46. (In Russ.)

7. Nikitskaya M. G., Tolstykh N. N. Foreign studies of academic motivation: 21st century. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* = Modern Foreign Psychology. 2018; 7(2):100-113. (In Russ.)

8. Kruchinin V. A., Bulatova E. A. Fostering achievement motivation in adolescence: monograph. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, NNGASU, 2010. 155 p. (In Russ.)

9. Markinov I. F., Yakunchev M. A. Internal learning motivation and its formation features in students in subject-specific training. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 3(63):68-73. (In Russ.)

10. Shirokolobova A. G. Enhancing students' academic motivation in blended learning under conditions of digital transformation of education. *Vestnik voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya* = Bulletin of Voronezh State University. Series: Issues of Higher Education. 2022; 3:100-104. (In Russ.)

11. Styazhkova N. M., Lazareva L. V. The issue of effectiveness of using digital technologies to motivate students to learn. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* = Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2024; 5(140):138-154. (In Russ.)

12. Burakova I. S. Gamification of the educational process as a tool for increasing student motivation. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* = World of Science, Culture, Education. 2023; 3(100):160-162. (In Russ.)

13. Fisher D., Frey N., Hattie J. Teaching in any environment: Everyday online education: practical guide. Moscow, Alpina Publisher, 2026. 304 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Кручинина Г. А. – профессор кафедры педагогики и управления образовательными системами, д-р пед. наук.

Маркелова Т. В. – зав. кафедрой возрастной и клинической психологии, д-р психол. наук, проф.

Швецова Е. А. – ст. преподаватель кафедры английского языка для естественно-научных специальностей, канд. пед. наук.

Шуткина Ж. А. – доцент кафедры возрастной и клинической психологии, канд. пед. наук, доц.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kruchinnina G. A. – Professor of the Department of Pedagogy and Management of Educational Systems, Dr. Sci. (Pedagogy).

Markelova T. V. – Head of the Department of Developmental and Clinical Psychology, Dr. Sci. (Psychology), Prof.

Shvetsova E. A. – Senior Lecturer of the Department of English for Natural Sciences, Ph.D. (Pedagogy).

Shutkina J. A. – Associate Professor of the Department of Developmental and Clinical Psychology, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 06.04.2026; одобрена после рецензирования 15.04.2026; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 06.04.2026; approved after reviewing 15.04.2026; accepted for publication 16.04.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378.147:615

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_75

Математическая грамотность в структуре профессиональных компетенций фармацевтов

Вадим Николаевич Лесев¹, Анна Олеговна Желдашева^{2*}

^{1,2}Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х. М. Бербекова, Нальчик, Россия

¹lvn-tf@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3768-6192>

²anna.zheldasheva@mail.ru*, <https://orcid.org/0009-0000-8360-8270>

Аннотация. В статье обосновывается актуальность исследования процесса развития математической грамотности фармацевтов в условиях усложнения лекарственных средств, внедрения автоматизированных систем управления и цифровизации отрасли. Цель работы заключается в определении места и роли математических знаний в структуре профессиональных компетенций фармацевтов, а также в оценке их значимости для решения прикладных задач отрасли. На основе действующих стандартов рассмотрены ключевые профессиональные задачи, требующие применения математического аппарата, и систематизированы наиболее востребованные разделы математики. В заключение выявлены проблемы подготовки специалистов и обозначены перспективы формирования математической грамотности для обеспечения качества фармацевтической помощи.

Ключевые слова: математическая грамотность, фармация, профессиональные компетенции, образовательные стандарты, прикладные задачи

Для цитирования: Лесев В. Н., Желдашева А. О. Математическая грамотность в структуре профессиональных компетенций фармацевтов // Гуманитарные науки и образование. Т. 17, № 3 (67). С. 75–81. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_75.

PEDAGOGY

Original article

Mathematical literacy in the structure of pharmacists' professional competencies

Vadim N. Lesev¹, Anna O. Zheldasheva^{2*}

^{1,2}Kabardino-Balkarian State University Named after H. M. Berbekov, Nalchik, Russia

¹lvn-tf@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3768-6192>

²anna.zheldasheva@mail.ru*, <https://orcid.org/0009-0000-8360-8270>

Abstract. The article substantiates the relevance of studying the development of mathematical literacy among pharmacists in the context of increasing complexity of pharmaceutical technologies, the introduction of automated management systems and the digitalization of the pharmaceutical sector. The purpose of the study is to determine the place and role of mathematical knowledge in the structure of pharmacists' professional competencies and to assess its significance for solving applied problems in the pharmaceutical field. Based on the analysis of current educational standards, the study examines key professional tasks that require the use of mathematical methods and systematizes the most relevant areas of mathematics applied in pharmaceutical practice. The findings reveal several challenges in the training of future specialists and outline prospects for the development of mathematical literacy as an important condition for ensuring the quality of pharmaceutical care.

Keywords: mathematical literacy, pharmacy, professional competencies, educational standards, applied problems

For citation: Lesev V. N., Zheldasheva A. O. Mathematical literacy in the structure of pharmacists' professional competencies. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):75-81. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_75.

Введение

Современная фармацевтическая деятельность характеризуется высокой степенью технологической сложности, внедрением автоматизированных систем управления и цифровых инструментов анализа данных. В этих условиях математическая под-

готовка фармацевта перестает рассматриваться как вспомогательный компонент образования и приобретает статус одного из факторов профессиональной надежности специалиста. Применение математических методов необходимо при расчете дозировок и концентраций, анализе результатов контроля каче-

ства, статистической обработке данных биологических испытаний, а также при фармакоэкономическом обосновании управленческих решений.

Актуальность проблемы подтверждается результатами международных исследований. Так, анализ базовой математической подготовки первокурсников фармацевтических факультетов ($n = 922$) выявил значительный разброс в уровне владения математическим аппаратом – от 26,6 % до 99,2 % правильных ответов, что свидетельствует о выраженной неоднородности подготовки и наличии устойчивых дефицитов в отдельных разделах математики [1]. Полученные данные указывают на необходимость системного осмысления роли математической грамотности в структуре профессионального образования фармацевтов.

Дополнительное значение данной проблематике придают современные тенденции развития фармацевтической науки. В мировой практике разработки лекарственных средств активно развиваются направления количественной системной фармакологии (Quantitative Systems Pharmacology, QSP) и разработки лекарственных препаратов с опорой на математические модели (Model-Informed Drug Development, MIDD), основанные на применении методов математического моделирования и анализа данных [2; 3]. Использование фармакокинетических и фармакодинамических моделей становится обязательным элементом научно-исследовательской и производственной деятельности, что усиливает требования к уровню математической подготовки специалистов.

Нормативное закрепление применения статистических методов отражено в положениях Государственной фармакопеи Российской Федерации, где регламентируется порядок статистической обработки результатов биологических испытаний лекарственных средств, включая использование доверительных интервалов и критериев проверки статистических гипотез [4]. Таким образом, владение математическими и статистическими методами является не факультативным компонентом подготовки, а необходимым условием обеспечения качества и безопасности фармацевтической помощи.

В условиях многоуровневой системы подготовки кадров (СПО и ВО) особую актуальность приобретает анализ содержания и направленности математической подготовки на разных уровнях образования. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) по специальности «Фармация» предусматривают формирование компетенций, связанных с применением математических и статистических методов, однако характер и глубина их реализации различаются. Это обуславливает необходимость сопоставления нормативных требований и реальной образовательной практики.

В структуре профессиональной компетентности фармацевтического работника математическая грамотность занимает особое положение, обусловленное спецификой решаемых отраслевых задач. Под математической грамотностью фармацевта сегодня понимается интегративное качество личности, характеризующееся способностью актуализи-

ровать математические знания и методы в процессе идентификации, формализации и решения профессиональных проблем, а также интерпретировать результаты вычислений в контексте обеспечения качества лекарственной помощи. Данное качество выходит за пределы владения вычислительными алгоритмами и предполагает сформированность аналитического мышления, позволяющего специалисту оценивать достоверность получаемых данных и принимать обоснованные решения в условиях неопределенности.

Обзор литературы

Современные исследования в области профессионального образования акцентируют внимание на том, что математическая грамотность выступает необходимым условием успешной реализации трудовых функций в различных сферах, включая фармацию. Как отмечает Н. А. Шулика, математическая грамотность сегодня должна рассматриваться не как изолированный навык, а как неотъемлемый компонент общей функциональной грамотности, обеспечивающий успешную адаптацию специалиста к быстро меняющимся условиям профессиональной среды [5]. Данное положение приобретает особую значимость в контексте цифровой трансформации фармацевтической отрасли и внедрения автоматизированных систем управления.

Анализ профессиональных задач, регламентированных квалификационными требованиями и образовательными стандартами, позволяет выделить следующие направления реализации математической грамотности в деятельности фармацевта: 1) расчетно-дозиметрическая деятельность – базовый уровень математической грамотности проявляется при выполнении расчетов, связанных с дозированием лекарственных средств; 2) аналитическая деятельность в системе контроля качества – в соответствии с требованиями Государственной фармакопеи, проведение биологических испытаний лекарственных средств предполагает обязательное применение статистических методов обработки результатов; 3) технологическая деятельность – в процессе производства и изготовления лекарственных препаратов востребованы расчеты, связанные с определением количества ингредиентов, материального баланса, выхода продукции и технологических потерь, что требует от специалиста не только владения вычислительными алгоритмами, но и понимания физико-химической сущности технологических процессов; 4) управленческая и фармакоэкономическая деятельность – эффективное управление аптечной организацией невозможно без применения математических методов анализа товарооборота, расчета рентабельности, определения маржинальности товаров и прогнозирования спроса [6].

Исследования последних лет подтверждают необходимость усиления прикладной направленности математической подготовки будущих фармацевтов. Е. А. Демина, С. А. Горбунова и Н. В. Дорошина, анализируя процесс формирования математической грамотности у студентов медицинских вузов, приходят к выводу, что эффективность освоения мате-

математического аппарата детерминирована степенью его интеграции с дисциплинами профессионального цикла [7]. Исследование И. Т. Дзанаговой, выполненное на материале подготовки студентов нематематических направлений, демонстрирует, что контекстное обучение, при котором математические методы осваиваются через решение реальных профессиональных задач, является наиболее продуктивной стратегией формирования математической грамотности [8].

В работе С. Г. Матвеевой, посвященной формированию математической грамотности у студентов медицинского колледжа, обосновывается необходимость профессионально-ориентированного подхода уже на уровне среднего профессионального образования [9]. Автор доказывает, что абстрактное преподавание математики, оторванное от будущей профессиональной деятельности, приводит к снижению качества подготовки специалистов, тогда как решение задач, моделирующих реальные производственные ситуации (расчет дозировок, анализ товарооборота, экономические расчеты), способствует развитию профессионально значимых компетенций.

Таким образом, математическая грамотность фармацевта представляет собой многокомпонентное профессионально-личностное образование, интегрирующее фундаментальные математические знания, способность к их применению в различных контекстах профессиональной деятельности, а также готовность к непрерывному совершенствованию в условиях технологического прогресса и современных вызовов [10]. Формирование данного качества должно носить системный характер и реализовываться на всех этапах профессиональной подготовки, что предполагает необходимость совершенствования методического обеспечения и усиления межпредметной интеграции.

Современная система подготовки фармацевтических кадров в Российской Федерации характеризуется многоуровневостью, включая среднее профессиональное образование и высшее образование, каждый из которых регламентируется соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами, задающими вектор развития математической грамотности как фундаментального компонента профессиональной компетентности.

Анализ ФГОС ВО (специалитет по специальности 33.05.01 «Фармация») и ФГОС СПО (специальность 33.02.01 «Фармация») позволяет выявить не только преемственность, но и существенные различия в целях, задачах и глубине математической подготовки. В системе высшего образования математические и естественно-научные дисциплины закладывают базу для формирования общепрофессиональных компетенций. В частности, компетенция ОПК-1, предполагающая способность использовать основные законы естественно-научных дисциплин, напрямую коррелирует с умением применять математический аппарат для решения профессиональных задач.

В системе СПО дисциплина ЕН.02 «Матема-

тика» ориентирована преимущественно на формирование прикладных вычислительных навыков, необходимых для изготовления лекарственных форм и ведения первичного учета.

Для наглядного представления различий в требованиях к математической подготовке на двух уровнях образования целесообразно обратиться к сравнительному анализу, представленному в таблице 1.

Таблица 1
Сравнительный анализ требований к математической подготовке в ФГОС ВО и ФГОС СПО по специальности «Фармация»

Критерий сравнения	Высшее образование (специалитет 33.05.01 «Фармация»)	Среднее профессиональное образование (33.02.01 «Фармация»)
Нормативная основа	ФГОС ВО (уровень специалитета)	ФГОС СПО
Тип дисциплин	Базовые дисциплины математического и естественно-научного цикла	Общепрофессиональная дисциплина (ЕН. 02 «Математика»)
Целевая направленность	Формирование общепрофессиональных компетенций (ОПК), связанных с анализом данных, научным исследованием и моделированием	Формирование профессиональных компетенций (ПК) в области изготовления лекарств и первичных экономических расчетов
Формируемые компетенции	ОПК-1 (способность использовать естественно-научные законы), ОПК-2 (способность проводить исследования и анализ данных)	ОК 1-4, ОК 9, ОК 11 (общекультурные), ПК 1.11 (изготовление лекарственных препаратов)
Основные разделы математики	Математический анализ, теория вероятностей, математическая статистика, биостатистика	Проценты, пропорции, элементарные вычисления, основы товароведения
Примерный характер решаемых задач	Аналитические и исследовательские задачи, фармакокинетическое моделирование, статистическая обработка и валидация результатов исследований, интерпретация экспериментальных данных	Прикладные расчетные задачи, связанные с изготовлением лекарственных форм, определением концентраций и дозировок, расчетом торговых наценок и элементарных экономических показателей

Содержательный аспект математической подготовки также имеет выраженную специфику. Для специалистов с высшим образованием критически важным является владение методами математической статистики, что закреплено не только образовательными стандартами, но и требованиями Государственной фармакопеи. Как указано в общей фармакопейной статье «Статистическая обработка результатов биологических испытаний лекарственных средств», применение статистических методов (доверительные интервалы, проверка гипотез) является обязательным условием валидации результатов биологических испытаний. Исследователи подчеркивают, что в фармакологических экспериментах при невозможности использования параметрических методов требуется корректное применение

непараметрических критериев, что предполагает глубокое понимание математической сущности метода [11].

В системе СПО акцент смещен в сторону так называемой «функциональной математической грамотности». Н. А. Шулика отмечает, что в условиях среднего профессионального образования математическая грамотность выступает инструментом социализации и профессиональной адаптации, обеспечивая способность решать стандартные профессиональные задачи в условиях реальной аптечной практики. Опыт проведения интегрированных занятий в медицинских колледжах показывает, что решение задач на проценты, разведение концентратов и расчет стоимости лекарственных форм способствует формированию устойчивых профессиональных навыков [12]. Отдельно подчеркнем, что практико-ориентированные форматы (в том числе симуляционные занятия) поддерживают развитие профессионального мышления, коммуникации и ответственности при выполнении расчетов и принятии решений [13].

Таким образом, сравнительный анализ демонстрирует, что математическая подготовка в фармацевтическом образовании носит уровнево-дифференцированный характер: от узко-прикладного вычислительного навыка в СПО до аналитико-исследовательской компетенции в ВО. Однако, как справедливо замечают Е. А. Демина с соавторами, общим недостатком обоих уровней остается недостаточная интеграция математических дисциплин с профессиональными модулями, что требует разработки новых педагогических стратегий, основанных на межпредметных связях и контекстном обучении [7].

Материалы и методы

Рабочая гипотеза исследования строилась на предположении о том, что на фоне стабильной академической успеваемости сохраняются затруднения при переносе математических знаний в профессиональный контекст, что свидетельствует о необходимости усиления прикладной направленности математической подготовки.

Исследование носило аналитико-сравнительный характер и включало нормативный анализ федеральных государственных образовательных стандартов СПО и ВО по специальности «Фармация», контент-анализ образовательных программ, а также анализ академической успеваемости обучающихся.

В качестве эмпирической базы использованы материалы Кабардино-Балкарского государственного университета: учебные планы, рабочие программы дисциплин математического цикла, а также результаты промежуточной аттестации обучающихся.

Методологическую основу исследования составили нормативный анализ федеральных государственных образовательных стандартов СПО и ВО, контент-анализ содержания образовательных программ, сопоставление структуры подготовки на двух уровнях образования и анализ академической успеваемости студентов. Дополнительно учитывались результаты педагогического наблюдения при

анализе выполнения обучающимися контрольно-измерительных материалов по дисциплинам математического и естественно-научного цикла.

В Медицинской академии КБГУ по специальности 33.05.01 «Фармация» обучается 148 студентов. Подготовка ведется по специалитету и включает дисциплины, формирующие аналитические и исследовательские компетенции, в том числе «Прикладную биостатистику». В системе среднего профессионального образования по специальности 33.02.01 «Фармация» обучаются 415 человек, из которых 77 поступили на базе 11 классов, а 338 – на базе 9 классов. Последняя категория осваивает программу среднего общего образования параллельно с профессиональной подготовкой, что объективно влияет на характер и темп формирования математической базы.

Результаты исследования

В ходе анализа образовательной практики были получены следующие результаты.

Анализ учебных планов показал, что на уровне высшего образования математическая подготовка ориентирована на освоение элементов математической статистики, биостатистики и методов анализа данных. В системе СПО дисциплина «Математика» сосредоточена преимущественно на формировании вычислительных навыков, необходимых для решения типовых профессиональных задач – расчета дозировок, концентраций, процентных соотношений, торговых наценок.

Изучение результатов промежуточной аттестации за последние два учебных периода свидетельствует о стабильных показателях академической успеваемости. Анализ выполнен на основе контрольных работ и экзаменационных работ за 2023–2025 учебные годы. Средний балл по дисциплинам математического цикла варьируется в диапазоне 3,8–4,2 по пятибалльной шкале как в системе СПО, так и в высшем образовании. Формально данные результаты позволяют говорить о стабильном уровне освоения программного материала и сформированности базовой вычислительной подготовки обучающихся. Вместе с тем анализ содержания контрольно-измерительных материалов выявил принципиально важную особенность. Задания, требующие применения стандартных вычислительных алгоритмов, выполняются обучающимися уверенно и без существенных затруднений. Однако при включении в контрольные работы задач, предполагающих перенос математических знаний в более сложный профессиональный контекст, интерпретацию результатов или выбор способа обработки данных, наблюдается снижение качества выполнения. По данным анализа, доля успешных решений таких заданий в среднем на 9–12 % ниже по сравнению с алгоритмическими задачами.

Следует отметить, что задания, требующие профессиональной интерпретации и выбора способа обработки данных, предполагают не только применение вычислительных алгоритмов, но и элементы творческого профессионального мышления. Студенту необходимо самостоятельно определить способ решения, соотнести математическую мо-

дель с конкретной производственной ситуацией и обосновать полученный результат. В этом аспекте математическая грамотность выступает не как репродуктивный навык, а как инструмент интеллектуальной самостоятельности будущего специалиста.

Указанная тенденция прослеживается на обоих уровнях подготовки, хотя в системе СПО она выражена более отчетливо. Это позволяет говорить о необходимости дальнейшего развития способности обучающихся использовать математический аппарат как инструмент анализа профессиональной ситуации.

Таким образом, проведенный анализ образовательной практики показывает, что проблема формирования математической грамотности заключается не в недостатке базовых вычислительных умений, а в ограниченной степени их интеграции с профессиональным содержанием подготовки. Усиление контекстной направленности математических дисциплин и развитие межпредметных связей представляются необходимыми условиями повышения качества профессиональной подготовки фармацевтов.

Выявленная тенденция позволяет конкретизировать ключевые методические проблемы, препятствующие формированию прикладной математической грамотности.

Во-первых, сохраняется разрыв между академическим изложением математического материала и его использованием при решении реальных профессиональных задач. Традиционная модель преподавания ориентирована преимущественно на освоение алгоритмов, тогда как способность применять математический аппарат в профессиональном контексте формируется недостаточно системно.

Во-вторых, цифровизация фармацевтической отрасли и широкое использование автоматизированных систем расчетов создают риск снижения уровня осознанного понимания выполняемых операций. При отсутствии сформированной математической базы специалист может использовать программные средства формально, не анализируя корректность полученных результатов.

В-третьих, остается недостаточной межпредметная интеграция математических дисциплин с профильными модулями. Изолированное изучение математики затрудняет формирование целостного представления о ее роли в фармакологии, фармацевтической химии, технологии лекарственных форм и экономике аптечной организации.

Полученные результаты позволяют рассматривать формирование математической грамотности как процесс, требующий дальнейшей методической конкретизации и усиления профессиональной направленности обучения.

Обсуждение и заключение

Полученные результаты в целом подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что при сохранении стабильных показателей академической успеваемости обучающихся могут выявляться затруднения при переносе математических знаний в профессиональный контекст, что обуславливает необходи-

мость усиления прикладной направленности математической подготовки.

Научная новизна исследования заключается в комплексном сопоставлении нормативных требований и реальной образовательной практики на двух уровнях фармацевтического образования с выявлением количественно фиксируемого разрыва между алгоритмическими и контекстными заданиями.

Проведенный нормативный и содержательный анализ позволяет утверждать, что математическая грамотность в системе фармацевтического образования не сводится к освоению отдельной учебной дисциплины, а выступает профессионально значимым компонентом подготовки специалиста. Она обеспечивает способность фармацевта решать широкий спектр задач – от расчета дозировок и концентраций лекарственных форм до статистической обработки результатов биологических испытаний и фармакоэкономического анализа деятельности аптечных организаций.

В условиях цифровизации отрасли и расширения применения методов анализа данных математическая грамотность становится необходимым инструментом профессиональной деятельности фармацевта. При этом ее развитие связано не только с формированием точности вычислений, но и с развитием способности к самостоятельному анализу профессиональных ситуаций и принятию обоснованных решений.

Сопоставление требований федеральных государственных образовательных стандартов СПО и ВО по специальности «Фармация» показало, что математическая подготовка закреплена на нормативном уровне, однако ее содержательная реализация на практике носит преимущественно вычислительный характер. Анализ образовательной практики продемонстрировал устойчивые показатели академической успеваемости (средний балл 3,8–4,2), но вместе с тем выявил снижение успешности выполнения заданий, требующих профессиональной интерпретации и аналитического осмысления данных, в среднем на 9–12 %.

Следовательно, совершенствование математической подготовки фармацевтов должно быть направлено не столько на увеличение объема вычислительных упражнений, сколько на углубление контекстной направленности обучения, развитие межпредметной интеграции и формирование у обучающихся способности использовать математический аппарат как инструмент профессионального анализа. Особое значение приобретает включение в образовательный процесс задач, моделирующих реальные производственные и управленческие ситуации, а также системная координация содержания математических дисциплин с профильными модулями.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией компетентностно-ориентированных методических решений, направленных на преодоление выявленного разрыва, а также с изучением влияния уровня математической

грамотности на качество профессиональной деятельности фармацевтических работников в условиях цифровизации отрасли.

Список источников

1. Deficiencies in mathematical skills identified in first-year students at two pharmacy institutions / L. M. Frankart [et al.] // *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2025. № 89 (8). PMID: 101448. DOI: 10.1016/j.ajpe.2025.101448.

2. Mathematical modeling in autoimmune diseases: from theory to clinical application / Ya. Ugolkov, A. Nikitich, C. Leon [et al.] // *Frontiers in Immunology*. 2024. № 15. PMID: 1371620. DOI: 10.3389/fimmu.2024.1371620.

3. Editorial: Model-informed drug development and evidence-based translational pharmacology / J. Zhao, X. Zhu, S. Tan [et al.] // *Frontiers in Pharmacology*. 2022. № 13. PMID: 1086551. DOI: 10.3389/fphar.2022.1086551.

4. Государственная фармакопея Российской Федерации. XV изд. Статистическая обработка результатов биологических испытаний лекарственных средств : общая фармакопейная статья. М., 2025. 91 с.

5. Шулика Н. А. Особенности формирования математической грамотности у студентов // *Вестник научных конференций*. 2025. № 6–3 (118). С. 101–104.

6. Баркаев Г. С., Кабакова Т. И., Горячев А. Б. Кластерный анализ комплексного понятия «лекарственное обеспечение» // *Фармация и фармакология*. 2022. Т. 10, № 3. С. 232–243.

7. Демина Е. А., Горбунова С. А., Дорошина Н. В. Формирование математической грамотности у студентов медицинских вузов // *Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2025 : сборник трудов VIII Международного научно-технического форума*. Рязань, 2025. С. 136–141.

8. Дзанагова И. Т. Формирование математической грамотности у студентов нематематических направлений подготовки // *ЦИТИСЭ*. 2025. № 4 (46). С. 690–698.

9. Матвеева С. Г. Формирование математической грамотности у студентов медицинского колледжа с учетом профессиональной направленности общеобразовательных дисциплин // *Управление развитием функциональной грамотности : сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. Казань, 2024. С. 136–141.

10. Валеева Р. А., Лесев В. Н., Желдашева А. О. Актуальность формирования функциональной грамотности // *Гуманитарные науки и образование*. 2023. Т. 14, № 4 (56). С. 29–34.

11. Цорин И. Б. Статистическая обработка результатов фармакологических экспериментов, измеренных в порядковых и количественных шкалах, при невозможности анализа с помощью параметрических методов // *Фармакокинетика и фармакодинамика*. 2020. № 3. С. 3–24.

12. Бодряков В. Ю., Епанчинцев М. Ю., Кузнецова А. С. Обучение решению модельных профессионально-ориентированных задач как способ

формирования функциональной математической грамотности студентов колледжей медицинского профиля // *Педагогическое образование в России*. 2020. № 6. С. 87–102.

13. Тимченко Н. С., Кочетова Ю. Ю., Тупикина В. А. Симуляционное обучение в современном фармацевтическом образовании: анализ мнений студентов // *Вестник Омского государственного педагогического университета*. 2022. № 3 (36). С. 225–229.

References

1. Deficiencies in mathematical skills identified in first-year students at two pharmacy institutions / L. M. Frankart [et al.]. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2025; 89(8). PMID: 101448. DOI: 10.1016/j.ajpe.2025.101448.

2. Mathematical modeling in autoimmune diseases: from theory to clinical application / Ya. Ugolkov, A. Nikitich, C. Leon [et al.]. *Frontiers in Immunology*. 2024; 15. PMID: 1371620. DOI: 10.3389/fimmu.2024.1371620.

3. Editorial: model-informed drug development and evidence-based translational pharmacology / J. Zhao, X. Zhu, S. Tan [et al.]. *Frontiers in Pharmacology*. 2022; 13. PMID: 1086551. DOI: 10.3389/fphar.2022.1086551.

4. State pharmacopoeia of the Russian Federation. 15th ed. Statistical processing of results of biological testing of medicines: general pharmacopoeial article. Moscow, 2025. 91 p. (In Russ.)

5. Shulika N. A. Features of the formation of mathematical literacy among students. *Vestnik nauchnyh konferentsiy* = Bulletin of Scientific Conferences. 2025; 6-3(118):101-104. (In Russ.)

6. Barkaev G. S., Kabakova T. I., Goryachev A. B. Cluster analysis of the complex concept “drug provision”. *Farmatsiya i farmakologiya* = Pharmacy and Pharmacology. 2022; 10(3):232-243. (In Russ.)

7. Demina E. A., Gorbunova S. A., Doroshina N. V. Formation of mathematical literacy among students of medical universities. *Sovremennye tehnologii v nauke i obrazovanii – STNO-2025* = Modern Technologies in Science and Education – MTSE-2025. Ryazan, 2025. Pp. 136-141. (In Russ.)

8. Dzanagova I. T. Formation of mathematical literacy among students of non-mathematical training areas. *CITISE*. 2025; 4(46):690-698. (In Russ.)

9. Matveeva S. G. Formation of mathematical literacy among medical college students considering professional orientation of general disciplines. *Upravlenie razvitiem funktsional'noy gramotnosti* = Management of Functional Literacy Development. Kazan, 2024. Pp. 136-141. (In Russ.)

10. Valeeva R. A., Lesev V. N., Zheldasheva A. O. Relevance of the formation of functional literacy. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 14(4-56):29-34. (In Russ.)

11. Tsorin I. B. Statistical processing of pharmacological experiment results measured in ordinal and quantitative scales when parametric analysis is impossible. *Farmakokinetika i farmakodinamika* = Pharmacokinetics and Pharmacodynamics. 2020; 3:3-24. (In Russ.)

12. Bodryakov V. Yu., Epanchintsev M. Yu.,

Kuznetsova A. S. Teaching the solution of professionally oriented model problems as a way of forming functional mathematical literacy of medical college students. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = Pedagogical Education in Russia. 2020; 6:87-102. (In Russ.)

13. Timchenko N. S., Kochetova Yu. Yu., Tupikina V. A. Simulation training in modern pharmaceutical education: analysis of students' opinions. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of Omsk State Pedagogical University. 2022; 3(36):225-229. (In Russ.)

Информация об авторах:

Лесев В. Н. – проректор по учебной работе, канд. физ.-мат. наук, доц., Засл. работник обр. КБР.

Желдашева А. О. – ст. преподаватель, канд. пед. наук.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Lesev V. N. – Vice-Rector for Academic Affairs, Ph.D. (Physics and Mathematics), Doc., Honored Worker of Education of the KBR.

Zheldasheva A. O. – Senior Lecturer, Ph.D. (Pedagogy).

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 16.02.2026; одобрена после рецензирования 24.02.2026; принята к публикации 25.02.2026.

The article was submitted 16.02.2026; approved after reviewing 24.02.2026; accepted for publication 25.02.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378.1

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_82

Нормативные и правовые аспекты использования технологий искусственного интеллекта в системе высшего образования Китая

Анастасия Алексеевна Мичурина

Высшая школа экономики, Москва, Россия, amichurina@hse.ru, <https://orcid.org/0009-0000-2594-1841>

Аннотация. Китай уделяет особое внимание применению технологий искусственного интеллекта (ИИ) в разных сферах жизни, в том числе в образовании. Внедрение ИИ в сферу образования несёт в себе много возможностей. Одновременно этот процесс сопряжён с большим количеством рисков, что ставит на повестку дня вопрос о необходимости правового регулирования применения ИИ. В статье представлен опыт Китая в области разработки нормативных и правовых актов регулирования использования технологий ИИ в высшем образовании на национальном и локальном уровнях. Представляется, что опыт КНР может быть полезен в практике российских университетов, а также при разработке нормативно-правовых актов регулирования технологий ИИ на национальном уровне.

Ключевые слова: высшее образование, искусственный интеллект, нормативно-правовое регулирование, Китай

Для цитирования: Мичурина А. А. Нормативные и правовые аспекты использования технологий искусственного интеллекта в системе высшего образования Китая // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 82–87. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_82.

PEDAGOGY

Original article

Normative and legal aspects of the use of artificial intelligence technologies in the higher education system of China

Anastasiia A. Michurina

HSE University, Moscow, Russia, amichurina@hse.ru, <https://orcid.org/0009-0000-2594-1841>

Abstract. China pays special attention to the application of artificial intelligence (AI) technologies in various spheres of life, including education. The integration of AI into the field of education carries many opportunities. At the same time, this process is associated with a large number of risks, which raises the issue of the need for legal regulation of the application of AI. The article presents China's experience in the development of normative and legal acts regulating the use of AI technologies in higher education at the national and local levels. It is suggested that the experience of the PRC may be useful in the practice of Russian universities, as well as in the development of normative and legal acts for the regulation of AI technologies at the national level.

Keywords: higher education, artificial intelligence, normative and legal regulation, China

For citation: Michurina A. A. Normative and legal aspects of the use of artificial intelligence technologies in the higher education system of China. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):82-87. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_82.

Введение

Процесс цифровизации в настоящее время охватывает всё новые сферы. Развитие технологий, в частности технологий искусственного интеллекта (ИИ), затрагивает и систему образования, диктуя необходимость её трансформации и приведения в соответствие с современными реалиями. Внедрение технологий ИИ в сферу образования, безусловно, несёт в себе много возможностей. В то же время этот процесс сопряжён с рядом рисков, что ставит

на повестку дня вопрос о необходимости создания правовой основы, которая могла бы позволить нивелировать потенциальные негативные последствия.

Большое внимание этой проблематике уделяет Китай. Так, в июле 2017 г. Государственный совет Китая опубликовал «План развития искусственного интеллекта», что продемонстрировало важность проблем развития и применения технологий ИИ в национальной повестке дня. В плане отмечалось, что «искусственный интеллект стал новым направ-

лением международной конкуренции... и развитые страны рассматривают развитие ИИ как основную стратегию повышения национальной конкурентоспособности и поддержания национальной безопасности»¹. В документе также подчёркивалось, что развитие технологий ИИ и их внедрение несёт в себе определённые риски, в связи с чем необходимо придавать большое значение их минимизации, обеспечивая безопасное и контролируемое развитие ИИ. Одновременно в плане была сформулирована цель: «к 2030 году занять лидирующее положение в сфере развития ИИ»².

Обзор литературы

Проблема нормативно-правового регулирования применения ИИ в образовании активно обсуждается в научной литературе. Так, существуют исследования, посвящённые опыту России в данной области. Р. А. Абдусаламов в своей статье анализирует процесс правового регулирования ИИ в России и формулирует предложения, направленные на совершенствование правовых основ в данной сфере [1]. М. А. Бочанов, рассматривая правовое регулирование использования ИИ в России, пришёл к выводу о существовании проблемы нормативной асинхронности, которая характеризуется отставанием законодательных инициатив от динамики развития ИИ [2]. А. В. Незнамов описывает Стратегию развития искусственного интеллекта на период до 2030 г., которая, помимо прочего, затрагивает и сферу образования [3]. Основы законодательства и государственной политики РФ в сфере цифровизации и использования ИИ в высшем образовании стали предметом исследования С. Н. Бекирова [4].

В научной литературе также описывается опыт зарубежных стран. П. М. Лукичёв провёл сравнительный анализ регулирования применения ИИ в разных странах и пришёл к выводу, что самую значительную эволюцию в этой сфере проделал Китай [5]. Опыт КНР в формировании нормативно-правовой среды также рассматривают исследователи Цзинъюй Сяо, А. А. Аринушкина, О. А. Машкина [6], И. А. Филипова [7].

Несмотря на то, что уже существуют исследования, посвященные нормативно-правовому регулированию применения ИИ в сфере образования КНР, на данный момент ещё остаются аспекты, требующие дальнейшего изучения.

Материалы и методы

В ходе нашего исследования был проведён анализ официальных документов КНР: 人工智能标准化白皮书 («Белая книга по стандартизации искусственного интеллекта»), 国家新一代人工智能标准体系建设指南 («Руководство по построению системы стандартов искусственного интеллекта нового поколения»), 教育强国建设规划纲要 (2024–2035 年) («Программа строительства мощной державы в сфере образования (2024–2035 гг.)»), 教育部等九部门关于加快推进教育数字化的意见 («Мнение девяти ведомств, включая Министерство образования,

об ускорении цифровизации образования»). Также были рассмотрены локальные документы, изданные вузами: 复旦大学关于在本科毕业论文 (设计) 中使用AI工具的规定 («Положение об использовании инструментов ИИ в выпускных квалификационных работах (проектах) бакалавров», университет Фудань), 关于2024年本科生毕业设计(论文)查重和AIGC检测的通告 («Уведомление о проверке на плагиат и выявлении содержания, сгенерированного искусственным интеллектом, для выпускных проектов (дипломных работ) бакалавров 2024 г.», Тяньцзиньский университет науки и технологий). Анализ данных документов позволил сделать вывод о текущем уровне правового регулирования использования ИИ в сфере высшего образования КНР.

Работа выполнена с применением таких общенаучных методов, как анализ, синтез, дедукция, индукция.

Результаты исследования

Важным этапом на пути правового регулирования использования технологий ИИ стала публикация 人工智能标准化白皮书 («Белой книги по стандартизации искусственного интеллекта»). В документе указывается, что «стандартизация ИИ играет фундаментальную роль в его развитии»³. КНР, как и другие страны, находятся на начальной стадии этого процесса. В документе отмечается, что Китай должен воспользоваться существующей возможностью и «ускорить разработку системы стандартов для различных областей ИИ, создать единую и совершенную систему стандартов, что будет способствовать стремительному развитию технологий ИИ»⁴. Документ разъясняет, что «в отличие от традиционных угроз безопасности (например, ядерные технологии), которым необходима мощная инфраструктура, ИИ может создавать угрозы в отсутствии дорогостоящей инфраструктуры... Традиционные методы контроля неприменимы для технологий ИИ, в связи с чем необходимо искать новые пути регулирования данных технологий, обеспечивающие соответствие технологий ИИ этическим нормам»⁵. Авторы подчёркивают необходимость «установления конкретных прав и обязанностей для разработчиков технологий ИИ, производителей продуктов, поставщиков услуг, а также конечных пользователей, что может способствовать обеспечению общественной безопасности»⁶. Более того, обосновывается необходимость «активизации международного сотрудничества, направленного на разработку универсальных принципов и стандартов регулирования технологий ИИ»⁷.

В «Белой книге по стандартизации искусственного интеллекта» также подробно представлены принципы разработки и применения ИИ, соблюдение которых обеспечит соответствие тех-

¹ 国务院关于印发新一代人工智能发展规划的通知 / 国务院. 2017. URL: https://www.gov.cn/zhengce/content/2017-07/20/content_5211996.htm (дата обращения: 19.01.2026).

² Там же.

³ Там же. С. 2.

⁴ Там же.

⁵ Там же. С. 33.

⁶ Там же.

нологий этическим нормам. В документе выделены два принципа: 1. Принцип интересов человечества подразумевает, что «конечной целью разработки и применения ИИ должна быть реализация интересов человека»; 2. Принцип ответственности предполагает «создание четкой системы ответственности в области разработки и применения ИИ»⁸. При его реализации в сфере технологической разработки необходимо также соблюдать принцип прозрачности, а в области применений ИИ – принцип соответствия прав и обязанностей. Первый «требует понимания принципов работы системы для прогнозирования её дальнейшего развития»⁹. Второй означает, что «будущая политика и законодательство должны чётко предусматривать следующее: с одной стороны, необходимые коммерческие данные должны надлежащим образом фиксироваться, соответствующие алгоритмы – контролироваться, а коммерческое применение – проходить обоснованную экспертизу»¹⁰.

Работа по стандартизации в сфере развития и применения ИИ осуществляется разными организациями и комитетами. Так, например, 全国信息技术标准化技术委员会 (Национальный технический комитет по стандартизации в области информационных технологий в сфере искусственного интеллекта) «ведёт работу по стандартизации в таких областях, как терминология, взаимодействие машин и человека, биометрическая идентификация, большие данные, облачные вычисления»¹¹.

В 2021 г. было опубликовано новое издание «Белой книги»¹². В нём указаны комитеты и подкомитеты, осуществляющие стандартизацию. Среди них: 全国信息技术标准化技术委员会 (SAC/TC 28) (Национальный технический комитет по стандартизации в области информационных технологий), в состав которого входит 人工智能分技术委员会 (SAC/TC 28/SC 42) (Подкомитет по искусственному интеллекту); 全国自动化系统与集成标准化技术委员会 (SAC/TC 159) (Национальный технический комитет по стандартизации в области автоматизированных систем и интеграции), а также входящий в его состав 机器人与机器人装备分技术委员会 (SAC/TC 159 /SC2) (Подкомитет по робототехнике и роботизированному оборудованию)¹³.

В Китае также существует ряд общественных организаций, которые осуществляют работу по стандартизации ИИ. Среди них 中国电子工业标准化技术协会 (Китайская ассоциация стандартизации электронной промышленности), 中国计算机用户协会 (Китайская ассоциация пользователей вычислительной техники) и 深圳市人工智能产业协 (Шэнь-

чжэньская ассоциация индустрии искусственного интеллекта) и др.¹⁴

В июле 2020 г. 国家标准委 (Государственный комитет по стандартизации), 中央网信办 (Управление по вопросам киберпространства ЦК КПК), 发展改革委 (Комитет по развитию и реформам), 科学技术部 (Министерство науки и технологий), а также 工业和信息化部 (Министерство промышленности и информатизации) совместно опубликовали 国家新一代人工智能标准体系建设指南 («Руководство по построению системы стандартов искусственного интеллекта нового поколения») [3, с. 27], в котором предложена система стандартов ИИ, соответствующая текущему этапу его развития. Работу по систематизации возглавлял 中国电子技术标准化研究院 (Китайский научно-исследовательский институт электронной стандартизации).

Результаты работы названных организаций и комитетов воплотились в системе стандартов, включающей восемь основных компонентов:

A基础共性 (A – Базовые общие стандарты): (развитие технологий ИИ требует систематизации базовых общих принципов, например данное направление включает работу по стандартизации терминологии);

B支撑技术与产品 (B – Поддерживающие технологии и продукты): (включает разработку стандартов для технологий и продуктов, которые являются фундаментальными для разработки и функционирования систем искусственного интеллекта);

C基础软硬件平台 (C – Платформы базового программного и аппаратного обеспечения): (посвящен стандартизации фундаментальных аппаратных и программных компонентов, которые являются важнейшей инфраструктурой для практической реализации систем ИИ);

D关键通用技术 (D – Ключевые универсальные технологии): (компонент охватывает стандартизацию ключевых технологий ИИ, которые образуют основу для специализированных прикладных технологий (категория E). К таковым технологиям относятся, например, машинное обучение, распознавание образов);

E关键领域技术 (E – Технологии ключевых областей применения): (содержание этого компонента связано со стандартами для технологий, которые люди используют в повседневной жизни, среди которых: голосовые помощники, системы распознавания лиц, чат-боты, виртуальная реальность);

F产品与服务 (F – Продукты и услуги): (компонент включает стандартизацию продуктов и сервисов, созданных на основе технологий ИИ. Например, разработку стандартов для интеллектуальных роботов, транспортных средств);

G行业应用 (G – Отраслевое применение): (этот компонент ориентирован на разработку стандартов развития и применения технологий ИИ в конкретных отраслях);

H安全/伦理 (H – Безопасность и этика): (основная задача данного компонента – обеспечить соответствие развития и применения технологий ИИ

⁸ 人工智能标准化白皮书 (2018 版). “Artificial Intelligence Standardization White Paper (2018 Edition)”. URL: <http://www.histi.org.cn/ljkjqb/qbzb/201802/P020180227416120792499.pdf> (дата обращения 28.01.2026). С. 33.

⁹ Там же.

¹⁰ Там же. С. 34.

¹¹ Там же. С. 42.

¹² 人工智能标准化白皮书(2021版). “Artificial Intelligence Standardization White Paper (2018 Edition)”. URL: https://13115299.s21i.faiusr.com/61/1/ABUIABA9GAAGtOHgiQYog_brlQc.pdf (дата обращения: 28.02.2026).

¹³ Там же. С. 23–25.

¹⁴ Там же. С. 25.

этическим нормам)»¹⁵.

Таким образом, в Китае активно ведётся работа по стандартизации разработки и применения технологий ИИ, что способствует созданию прочной основы для безопасного и эффективного внедрения технологий ИИ в разные сферы, в том числе в сферу образования.

В январе 2025 г. ЦК КПК и Госсоветом КНР была опубликована 教育强国建设规划纲要 (2024–2035年) («Программа строительства мощной державы в сфере образования (2024–2035 гг.)»)¹⁶. Главная ее задача – «модернизация образования с целью превращения Китая к 2035 г. в мощнейшую образовательную державу, которая станет одним из лидеров в сфере образования»¹⁷. В качестве одного из способов достижения этой цели является развитие цифровизации образования. В документе отмечена необходимость создания новых цифровых образовательных ресурсов в дополнение к уже существующим и поставлены следующие задачи: продвижение строительства «умных кампусов», исследование инновационных методов преподавания, эффективных путей использования цифровых технологий в целях развития индивидуализации обучения. Кроме того, акцентируется внимание на трансформации сферы образования за счёт внедрения технологий ИИ. Предполагается «обновление учебных программ, оптимизация списка дисциплин и специальностей, совершенствование стандартов цифровой грамотности, создание крупных языковых моделей искусственного интеллекта для образования»¹⁸.

В апреле 2025 г. было опубликовано 教育部等九部门关于加快推进教育数字化的意见 («Мнение девяти ведомств, включая Министерство образования, об ускорении цифровизации образования»)¹⁹. Этот документ подтвердил необходимость «проведения реформ и внедрения инноваций в сферу образования, адаптируясь к тенденциям развития новых технологий и обеспечивая их безопасное внедрение»²⁰. Например, указывалось, что «Китаю необходимо включать интеллектуальные технологии в образование и академические исследования, обновлять учебные программы, чтобы они соответствовали требованиям цифровой экономики и отраслям будущего»²¹.

Китайские университеты работают над решением задач, поставленных руководством страны. Внедрение технологий ИИ безусловно открывает много возможностей, но одновременно несёт в себе ряд рисков.

Одним из возможных рисков применения ИИ

в сфере образования является злоупотребление им студентами при написании курсовых, дипломных работ и диссертаций, что ставит вопрос о необходимости разработки системы контроля над академической честностью. Как показали результаты опроса, проведённого организацией 麦可思 («MyCos») «среди более чем 3000 преподавателей и студентов вузов, почти 60 % использует ИИ ежедневно или несколько раз в неделю. При этом около 30 % студентов в основном применяют ИИ для написания академических работ и выполнения домашних заданий. В ходе интервью некоторые студенты признались, что при написании отчетов или курсовых работ они напрямую копируют содержание, сгенерированное ИИ»²².

Учёные из Института образования Чжэцзянского университета (浙江大学教育学院) с начала 2024 г. провели три исследования использования технологий ИИ китайскими студентами. «В опросе приняли участие более 3800 бакалавров и более 4200 магистрантов и аспирантов из более, чем 20 вузов»²³. Результаты показали, что в настоящее время «остро стоит проблема неправомерного использования ИИ студентами, а также проблема зависимости от ИИ»²⁴.

В ответ на возникшую проблему в апреле 2024 г. в КНР был опубликован 中华人民共和国学位法 («Закон о степенях»). В 37 статье закона указывается, что кандидату на получение учёной степени будет отказано в её получении в том случае, если «текст диссертации или результаты исследования содержат академические нарушения, а именно были написаны другими лицами, содержат плагиат, фальсификацию»²⁵. Ряд университетов Китая также принял дополнительные меры по регулированию использования технологий ИИ студентами при написании академических работ. Так, например, в 2024 г. один из ведущих вузов Китая Фуданьский университет (复旦大学) опубликовал 复旦大学关于在本科毕业论文(设计)中使用AI工具的规定 («Положение об использовании инструментов ИИ в выпускных квалификационных работах (проектах) бакалавров»). В положении указываются области, в которых допустимо применение ИИ, а также те, в которых оно запрещено. Так, технологии ИИ разрешается использовать, например, «в процессе поиска и систематизации литературы, при форматировании ссылок на литературу, для получения рекомендаций»²⁶. К областям, в которых запрещено использовать ИИ, относятся следующие: 1. Проектирование исследования и анализ данных. «Инструменты ИИ не могут использоваться для разработки плана исследования, проектирования инновационных методов, построения каркаса алгоритмов,

¹⁵ Там же. С. 27–29.

¹⁶ 教育强国建设规划纲要 (2024–2035年) / 中共中央, 国务院. URL: https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_6999913.htm (дата обращения: 24.02.2026)

¹⁷ Там же.

¹⁸ Там же.

¹⁹ 教育部等九部门关于加快推进教育数字化的意见 : 教育部等九部门, 2025. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/202504/t20250416_1187476.html (дата обращения: 23.01.2026).

²⁰ Там же.

²¹ Там же.

²² 大学生论文“AI味儿”渐浓 多所高校为AI工具使用立规矩 // Синьхуа. 2025. URL: <http://www.news.cn/edu/20250227/f417a94a860d409fa38b96a871c38a39/c.html> (дата обращения: 23.01.2026).

²³ Там же.

²⁴ Там же.

²⁵ 中华人民共和国学位法: (2024年4月26日第十四届全国人民代表大会常务委员会第九次会议通过). URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202404/t20240426_1127804.html (дата обращения: 26.02.2026).

структурирования выпускной квалификационной работы (проекта), выбора темы исследования, формулирования значимости и новизны исследования, выдвижения исследовательских гипотез, анализа данных, интерпретации результатов, подведения итогов»²⁶; 2. Сбор исходных данных. Запрещается использование инструментов ИИ для генерации и изменения исходных данных (экспериментальные, статистические данные, данные полевых исследований). Отмечается, что «исключение составляют случаи, когда предметом исследования является сама технология ИИ, и исходные данные должны быть сгенерированы алгоритмом ИИ»²⁷; 3. «Создание графиков и иллюстраций, являющихся доказательством проведенного исследования. Запрещается использовать ИИ для генерации или изменения графиков результатов, изображений и иллюстраций. Исключение составляют случаи, когда технология ИИ сама является частью исследования, что должно быть объяснено в методической части исследования; 4. Написание текста работы. Запрещается использовать инструменты ИИ для генерации текста исследования (основной текст, благодарности и другие компоненты); 5. Защита и проверка выпускной квалификационной работы. Запрещается использовать инструменты ИИ во время защиты и проверки работы членами комиссии и рецензентами; 6. Использование ИИ при работе с текстами, содержащими конфиденциальную информацию. Если в тексте работы содержится конфиденциальная информация, то использование любых инструментов ИИ для работы с ним запрещено»²⁸.

О введении ограничений на использование ИИ заявили и другие китайские вузы. Например, Тяньцзиньский университет науки и технологий (天津科技大) опубликовал 关于2024年本科生毕业设计(论文)查重和AIGC检测的通知 («Уведомление о проверке на плагиат и выявлении содержания, сгенерированного искусственным интеллектом для выпускных проектов (дипломных работ) бакалавров 2024 г.»). Согласно документу, «доля содержания, сгенерированного ИИ, в дипломных (проектах) работах не должна превышать 40 %. В 2025 г. это требование было сохранено» [6]. Ряд других университетов ввели аналогичные ограничения или находятся в процессе их пробного внедрения. Среди этих университетов Пекинский университет почты и коммуникаций (北京邮电大学), Китайский университет коммуникаций (中国传媒大学), Северо-китайский университет электроэнергии (华北电力大学), Хубэйский университет (湖北大学), Фуцжочский университет (福州大学), Нанкинский технологический университет (南京工业大学) [6].

Обсуждение и заключение

В настоящее время в КНР ведётся активная работа по нормативному и правовому регулированию применения технологий ИИ в разных сферах, в том числе в высшем образовании. На националь-

ном уровне разрабатывается система стандартов, поставлен вопрос о необходимости дальнейшей цифровизации образования и превращении Китая в одного из лидеров в этой сфере. В ответ на возникающие негативные последствия внедрения технологий ИИ в сферу образования создаются документы как на национальном (например, «Закон о степенях»), так и на локальном уровне (документы конкретных университетов). Представляется, что список университетов, которые ввели некоторые ограничения на использование технологий ИИ, будет расширяться. На уровне национальном, конечно, будет продолжаться работа по стандартизации процессов разработки и применения таких технологий, способствуя предупреждению возможных рисков. Изучаемый нами опыт может представлять интерес для российского высшего образования.

Список источников

1. Абдусаламов Р. А. Основные направления правового регулирования использования искусственного интеллекта в сфере высшего образования // Юридический вестник Дагестанского государственного университета. 2024. Т. 52, № 4. С. 135–143.
2. Бочанов М. А. Государственное регулирование внедрения искусственного интеллекта в систему образования: вызовы и перспективы // Социально-политические науки. 2025. Т. 15, № 3. С. 86–92.
3. Незнамов А. В. Правовые аспекты реализации Национальной стратегии развития искусственного интеллекта до 2030 года // Вестник университета имени О. Е. Кутафина. 2019. № 12 (64). С. 82–88.
4. Бекиров С. Н. Основы законодательства и государственной политики РФ в сфере цифровизации и использования искусственного интеллекта в высшем образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–1. – С. 58–61.
5. Лукичев П. М. Государственное регулирование применения искусственного интеллекта // Вопросы инновационной экономики. 2025. Т. 15, № 2. С. 413–432.
6. Цзинъюй С., Аринушкина А. А., Машкина О. А. Актуальные вопросы внедрения технологий искусственного интеллекта в систему высшего образования Китая // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2025. Т. 23, № 1. С. 121–136.
7. Филипова И. А. Правовое регулирование искусственного интеллекта: опыт Китая // Journal of Digital Technologies and Law. 2024. Т. 2, № 1. С. 46–73.

References

1. Abdusalamov R. A. Basic directions of legal regulation of artificial intelligence use in higher education. *Yuridicheskiy vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta* = Legal Bulletin of Dagestan State University. 2024; 52(4):135-143. (In Russ.)
2. Bochanov M. A. State regulation of artificial intelligence implementation in the education system: challenges and prospects. *Sotsial'no-politicheskie*

²⁶ 复旦大学关于在本科毕业论文(设计)中使用AI工具的规定(试行) / 复旦大学. 2024. URL: <https://www.fudan.design/ai.html> (дата обращения: 23.02.2026).

²⁷ Там же.

²⁸ Там же.

nauki = Socio-Political Sciences. 2025; 15(3):86-92. (In Russ.)

3. Neznamov A. V. Legal aspects of the National Strategy for the Development of Artificial Intelligence until 2030. *Vestnik universiteta imeni O. E. Kutafina* = Bulletin of Kutafin Moscow State Law University. 2019; 12(64):82-88. (In Russ.)

4. Bekirov S. N. Fundamentals of legislation and state policy of the Russian Federation in the field of digitalization and the use of artificial intelligence in higher education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2022; 77-1:58-61. (In Russ.)

5. Lukichev P. M. State regulation of artificial intelligence application. *Voprosy innovatsionnoy ekonomiki* = Issues of Innovative Economy. 2025; 15(2):413-432. (In Russ.)

6. Xiao Jingyu., Arinushkina A. A., Mashkina O. A. Current issues of implementing artificial intelligence technologies in the higher education system of China. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie* = Moscow Univer-

sity Bulletin. Series 20: Pedagogical Education. 2025; 23(1):121-136. (In Russ.)

7. Filipova I. A. Legal regulation of artificial intelligence: China's experience. *Journal of Digital Technologies and Law*. 2024; 2(1):46-73. (In Russ.)

Информация об авторе:

Мичурина А. А. – преподаватель факультета мировой экономики и мировой политики.

Information about the author:

Michurina A. A. – Lecturer at the Faculty of World Economy and International Affairs.

Статья поступила в редакцию 20.02.2026; одобрена после рецензирования 04.03.2026; принята к публикации 04.03.2026.

The article was submitted 20.02.2026; approved after reviewing 04.03.2026; accepted for publication 04.03.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_88

Особенности формирования предпринимательского опыта у студенческой молодежи

Лариса Сергеевна Пастухова^{1*}, Дмитрий Геннадиевич Турлаков²

¹Благотворительный фонд «Система», Москва, Россия, pastukhova@bf.sistema.ru*, <https://orcid.org/0009-0008-9703-1116>

²АНО «Научно-методический центр развития и сопровождения образовательных и социально-экономических программ и проектов “Моя страна”», Москва, Россия, dmi-turlakov@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0004-1171-1550>

Аннотация. Предпринимательство востребовано практически во всех сферах народного хозяйства, что предопределяет задачу формирования необходимого опыта у студентов вне зависимости от направления их подготовки и отраслевой направленности образовательной организации, в которой они осваивают свою будущую профессию. Цель статьи заключается в определении сущности и содержания предпринимательского опыта у студенческой молодежи и выявлении особенностей его формирования в период обучения. Проведенный авторами исследования опрос позволил выявить проблемы реализации молодежных инициатив, которые заключаются как в недостаточности знаний и информированности в сфере коммерческой деятельности, так и в отсутствии реального приложения и раскрытия творческого потенциала студентов. Авторами сформулировано понятие предпринимательского опыта, предваряющего формирование соответствующей компетентности, описаны его функции и компоненты. Выявлены барьеры, препятствующие накоплению такого опыта, и предложены меры по их снижению при условии педагогического сопровождения данного процесса. Статья будет полезна педагогам, исследователям, специалистам по развитию творческой активности студентов в сфере социально-экономических проектов и инициатив.

Ключевые слова: студенты, студенческая молодежь, предпринимательская деятельность, предпринимательская компетентность, предпринимательский опыт, конкурсные практики

Для цитирования: Пастухова Л. С., Турлаков Д. Г. Особенности формирования предпринимательского опыта у студенческой молодежи // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 88–94. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_88.

PEDAGOGY

Original article

Features of the formation of entrepreneurial experience among university students

Larisa S. Pastukhova^{1*}, Dmitry G. Turlakov²

¹Sistema Charitable Foundation, Moscow, Russia, pastukhova@bf.sistema.ru*, <https://orcid.org/0009-0008-9703-1116>

²ANO Scientific and Methodological Center for the Development and Support of Educational and Socioeconomic Programs and Projects “My Country”, Moscow, Russia, dmi-turlakov@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0004-1171-1550>

Abstract. Entrepreneurship is in demand across virtually all sectors of the national economy, necessitating the development of necessary experience in students, regardless of their major or the industry focus of the educational institution where they are learning their future profession. The purpose of the article is to define the nature and content of entrepreneurial experience among students and identify the specifics of its development during their studies. A survey conducted by the authors revealed challenges to the implementation of youth initiatives, including a lack of knowledge and awareness of commercial activities and the lack of real-world application and development of students' creative potential. The authors define the concept of entrepreneurial experience as a precursor to the development of relevant competencies and describe its functions and components. Barriers to the accumulation of such experience are identified and measures to mitigate them are proposed, provided that this process is supported by pedagogical guidance. The article will be useful to educators, researchers and specialists in developing students' creative activity in the field of socio-economic projects and initiatives.

Keywords: students, student youth, entrepreneurial activity, entrepreneurial competence, entrepreneurial experience, competitive practices

Введение

Актуальность исследования предопределяется необходимостью формирования личностно-профессиональных качеств студентов образовательных организаций высшего образования, обеспечивающих их адаптивность к современным быстроизменяющимся условиям жизнедеятельности. Задачи развития предпринимательских инициатив отмечены и в государственных нормативных документах (например, Прогноз научно-технологического развития Российской Федерации на период до 2030 года (утв. Правительством РФ 23.12.2018), национальный проект «Малое и среднее предпринимательство и поддержка индивидуальной предпринимательской инициативы» и др.). Соответственно, подготовка студентов к предпринимательской деятельности является одной из первостепенных задач на всех уровнях высшего образования, что связано с дефицитом компетентных специалистов, готовых и способных к разработке и реализации инновационных идей в малом и среднем предпринимательстве, «включая обеспечение занятости населения, стимулирование частной инициативы и способность быстрой подстройки под изменяющиеся условия хозяйствования» [1]. Наличие предпринимательских качеств, способность к генерации и практическому воплощению креативных идей, их продвижению (в том числе создание новых потребностей на потребительском рынке) обеспечивают успешность выпускника вуза на рынке труда в любой отрасли. Именно предпринимательские способности, самостоятельность в принятии решений, коммуникационные и управленческие возможности обеспечивают проектирование и вывод на рынок инновационных продуктов и услуг.

Цель статьи – обосновать «опыт предпринимательской деятельности» как педагогическую характеристику, раскрыть ее сущность, содержание и механизм формирования в период профессиональной подготовки студентов вузе..

Обзор литературы

Теоретическое осмысление феномена предпринимательской подготовки в высшей школе характеризуется множественностью подходов, что отражается в широком спектре понятий, описывающих соответствующие качества студентов. Анализ педагогических исследований позволяет систематизировать основные ракурсы рассмотрения данного феномена.

Так, предпринимательская компетентность часто трактуется как интегративный компонент общекультурного развития, базирующийся на просоциальных ценностях и включающий знания, умения, навыки и личностные качества, необходимые для реализации проектов (А. А. Чернявский [2]). В ином ключе она определяется как совокупность личностно-деловых характеристик и модель поведения, обеспечивающая результативное решение

бизнес-задач (В. С. Морозова [3]), или как область авторитетного знания, проявляемого в эффективных практиках (В. Э. Манжикова и др. [4]). Ряд авторов делают акцент на культурологическом аспекте, определяя предпринимательскую культуру будущего инженера как комплекс компетенций и качеств для творческого решения профессиональных задач (И. Г. Аухатшин [5]) либо как интегративную способность личности к созданию социально и экономически значимых инноваций (Р. М. Шайдуллина, Л. С. Герасимов [6]). Кроме того, культура предпринимательства рассматривается как характеристика, объединяющая мышление, ценности, нормы и компетентность (Т. П. Грасс [7]). Понятийный ряд дополняется такими категориями, как «предпринимательская активность», понимаемая как готовность к самореализации через самозанятость (А. В. Шарина [8]), и «предпринимательские способности», трактуемые как личностный ресурс для созидательной деятельности (В. А. Малинин, А. В. Пугачев [9]).

Несмотря на содержательную ценность приведенных дефиниций, в них можно выявить существенный концептуальный пробел. Он заключается в недостаточной операционализации категории предпринимательского опыта как ключевого сущностного образования. Именно данный опыт выступает тем критерием, который позволяет дифференцировать абстрактные «намерения», «культуру» или «способности» и реально проявленную и подтвержденную практикой компетентность. Следовательно, традиционная педагогическая цепочка «знания – умения – навыки» требует логического завершения в форме «предпринимательского опыта», где теоретические установки и базовые способы деятельности материализуются в конкретных результативных проектах.

В контексте формирования предпринимательского опыта у студентов особый интерес представляет работа Р. М. Шайдуллиной и Л. С. Герасимова [6], которые аргументированно доказывают, что проектно-творческая деятельность выступает не просто одним из возможных, а необходимым элементом в современной образовательной системе для развития как предпринимательской культуры, так и конкретных предпринимательских навыков. Исследователи раскрывают содержательную характеристику данной деятельности через призму формирования у студентов комплекса профессионально значимых способностей, к числу которых относят: осуществление сбора и анализа данных для проектирования, выполнение элементов проекта на разных его стадиях, применение специализированного программного обеспечения, а также грамотное составление проектной и рабочей документации. Рассматривая этот процесс как целостный механизм формирования предпринимательской культуры, авторы говорят о параллельном развитии у студентов новых знаний в смежных областях, появлении

характерных для предпринимательской деятельности установок, а также связанных с принятием роли предпринимателя специфических эмоций и чувств. Особым потенциалом, по мнению авторов, проектная деятельность обладает в развитии гибких навыков, к числу которых отнесены умения группового познания и коллективного принятия решений, навыков самоорганизации, направленной на получение реального продукта. Это положение прямо указывает на развивающую функцию предпринимательского опыта, заключающуюся в личностном росте через практику и рефлекссию.

Важно отметить, что подлинный опыт неизбежно предполагает выход за пределы теоретических схем, демонстрируя способность личности к адаптивности и решению нетиповых многофакторных задач. Только опыт, обретенный в реальной или модельной предпринимательской деятельности, служит доказательством наличия у студента не только творческого потенциала, но и практических адаптивных умений, позволяющих гибко реагировать на изменяющиеся условия и нормативные требования.

Материалы и методы

Для решения задачи формирования предпринимательского опыта студентов была разработана комплексная методика исследования, включающая теоретический анализ и практические инструменты диагностики, позволяющие выявить существующие противоречия и определить основные векторы педагогического проектирования.

Основными методами исследования выступили анализ научной литературы, анкетирование, педагогическое наблюдение, обобщение опыта, качественно-количественный анализ результатов. Так, анализ научной литературы в социогуманитарной сфере позволил систематизировать теоретические подходы к понятиям «предпринимательская компетентность», «культура», «активность» и «способности» (работы А. А. Чернявского, В. С. Морозовой, В. Э. Манжиковой, Р. М. Шайдуллиной и Л. С. Герасимова, Т. П. Грасс и др.). Особое внимание уделялось критическому осмыслению и операционализации ключевой для нашего исследования категории – «предпринимательский опыт», что позволило сформулировать его определение как интегративной личностно-профессиональной характеристики, приобретаемой через проектную деятельность и рефлекссию, и выделить его структурные компоненты (аналитический, прогностический, технологический, лидерский, оценочный).

Для получения первичных эмпирических данных о состоянии предпринимательского потенциала, мотивации и барьеров среди студенческой молодежи в 2024–2025 гг. был проведен опрос 354 студентов технических и гуманитарных московских вузов. Анкета была направлена на выявление общего отношения к предпринимательской деятельности как к карьерной перспективе; наличия конкретных бизнес-идей; привлекательных аспектов собственного бизнеса (финансовые, статусные, творческие); самооценки знаний, личностных качеств и готовности к предпринимательству; восприятия основных

препятствий (финансовых, психологических, образовательных); потребности в специальном обучении и поддержке.

Качественно-количественный анализ результатов применялся для обработки и интерпретации результатов анкетирования, а также данных сторонних исследований (например, обзора НИУ «Высшая школа экономики» о динамике предпринимательских устремлений студентов российских вузов). Анализ позволил выявить статистические тенденции и глубинные противоречия, такие как рост интереса к предпринимательству при одновременно высокой доле студентов без какой-либо подготовки в этой области (более 66 %, согласно данным ВШЭ).

Педагогическое наблюдение и анализ опыта руководства молодежными проектами основывался на многолетней практике авторов в сопровождении студенческих стартапов, участии в программах типа «Стартап как диплом», а также на наблюдениях за реализацией предпринимательских модулей в учебных планах вузов неэкономического профиля. Практический опыт подтвердил теоретический вывод о том, что предпринимательская компетентность как личностное образование не может быть сформирована без опыта реальной проектной деятельности, а внедрение идеи в форму рыночного проекта является критически важным этапом.

Материалы исследования включали как теоретические источники, посвященные проблемам формирования предпринимательских качеств у молодежи, так и нормативные и программные документы, а также статистические данные и аналитические обзоры¹.

Результаты исследования

В рамках данного исследования вслед за некоторыми авторами [10] мы рассматриваем предпринимательский опыт как интегративную личностно-профессиональную характеристику. Она формируется в процессе самостоятельной проектной деятельности и последующей рефлексии, выступая практической проекцией собственных идей, знаний и навыков. Конкретными формами воплощения такого опыта могут служить разработка бизнес-плана, запуск стартапа, участие в бизнес-инкубаторах и конкурсах. Однако прежде чем говорить о самом опыте, необходимо отметить, что ему закономерно предшествует формирование комплекса знаний и умений – от основ экономики, маркетинга и финансовой грамотности до навыков планирования, переговоров и командной работы. Именно на этой базе становится возможным разграничить два близких, но не тождественных понятия. Если «предпринимательский навык» можно определить как синтез умений по продвижению идеи от замысла до реализации, то «предпринимательский опыт» представляет собой осознанный, рефлексивный результат этой реализации и последующей адаптации проекта к рыночной динамике. Иными словами, данный опыт становится главным инди-

¹ Глобальное исследование предпринимательского духа студентов (GUESSS). URL: <https://spb.hse.ru/scem/sec/guesss> (дата обращения: 06.05.26).

котором практической ценности усвоенных знаний, поскольку позволяет наработать индивидуальные стратегии преодоления проблем, развить гибкость мышления и расширить творческие границы.

Подчеркнем, что ценность сформированного предпринимательского опыта отнюдь не исчерпывается перспективой открытия собственного дела. Напротив, управленческие и лидерские качества, адаптивность, глубокое понимание рыночных механизмов и навыки проектного управления, приобретенные в ходе такой практики, носят универсальный характер и высоко востребованы в любой современной профессиональной среде.

Для того чтобы детально раскрыть содержательную сущность данного феномена, обратимся к его ключевым функциям, которые были выделены в ходе анализа. Так, инновационная функция заключается в воплощении новой или адаптированной идеи на основе синтеза академических знаний и навыков самообразования. Прогнозная функция выражается в способности анализировать и оценивать перспективы проекта с учетом состояния рынка, доступных ресурсов и релевантного практического опыта. Проектировочная функция проявляется в разработке и реализации бизнес-проекта в условиях ограниченности ресурсов и высокой изменчивости внешней среды. Управленческая функция связана с эффективным распределением ресурсов, ситуационным анализом и принятием решений на всех этапах жизненного цикла проекта. Наконец, развивающая функция обеспечивает личностный и профессиональный рост через непрерывную рефлексию деятельности, поиск нестандартных решений и освоение практики обучения в процессе действия. В совокупности перечисленные функции не только раскрывают многогранность предпринимательского опыта, но и демонстрируют его системообразующую роль в подготовке современного конкурентоспособного специалиста.

На основе этих функций была разработана структура предпринимательского опыта студента, включающая пять взаимосвязанных компонентов. Аналитический компонент охватывает умения систематизировать информацию о соответствии бизнес-идеи запросам рынка. Прогностический компонент отражает способность к анализу, рефлексии и прогнозированию траектории реализации проекта. Технологический компонент подразумевает готовность к оперативной корректировке замысла с учетом новых технологий и рыночных трендов. Лидерский компонент включает комплекс качеств: самомотивацию, ответственность, стратегическое мышление и организаторские способности. Оценочный компонент заключается в целенаправленной саморефлексии и мониторинге собственного опыта через его сопоставление с успешными практиками.

В итоге предпринимательский опыт следует рассматривать как системообразующий элемент современной профессиональной подготовки. Он обеспечивает качественный переход от усвоения нормативных знаний к формированию гибких, практико-ориентированных компетенций, что явля-

ется необходимым условием успешной адаптации и конкурентоспособности выпускников в динамичной социально-экономической среде.

В контексте задач нашего исследования в 2024–2025 гг. нами был проведен опрос студентов московских вузов с целью выявления их мотивации к предпринимательству и необходимости формирования у них системы знаний и опыта предпринимательской деятельности для будущей карьеры в этой сфере. В анкетировании участвовали 354 студента технических и гуманитарных вузов. Отметим, что из опрошенных положительно отнеслись к идее создания своего бизнеса всего 69 человек (14,3 %), из них студентов технических вузов (53 чел.) было значительно больше, чем гуманитарных (16 чел.). При этом наличие конкретных идей для своего бизнеса отметили всего 23 человека (4,7 %), возможное направление создания идеи отметили 104 человека (23,5 %). Привлекательным собственным бизнес назвали: более половины (57,5 %) опрошенных респондентов с точки зрения заработка; 73 % – с точки зрения независимости, 62,5 % – с точки зрения творческой реализации. Полностью уверены в своих силах для предпринимательской деятельности всего 29 человек (6 %), из них 21 – студенты технического вуза, 8 – гуманитарного.

Полученные данные свидетельствуют о том, что, несмотря на привлекательность предпринимательства, многие из опрошенных даже не рассматривают возможность создания собственного бизнеса ввиду разных причин. Исследование барьеров предпринимательской деятельности позволило нам выделить такие препятствия на пути включения студентов в эту деятельность:

- *уровень собственных знаний в области предпринимательства*: средняя самооценка по 10-балльной шкале среди респондентов составила 3,2 балла;

- *недостаточная сформированность необходимых для этого личностных качеств*: риск-мышления – 69 %; лидерства – 28,4 %; стрессоустойчивости – 67,2 %; коммуникабельности – 26,6 %; креативности – 31 %;

- *материальные и психологические препятствия для начала предпринимательской деятельности*: нет стартового капитала (37 %); отсутствие опыта (83 %); страх неудачи (73 %).

Значимость соответствующего образования для успеха будущего предпринимателя выделили 62 % опрошенных, 87 % обратили внимание на необходимость владения специальными знаниями и опытом в сфере предпринимательства для собственных начинаний. Желание пройти курсы и тренинги по предпринимательству выразили 57 % опрошенных.

Подчеркнем, что формирование предпринимательских компетенций и опыта их применения, как мы уже отмечали ранее [11], в основном сосредоточено в вузах экономического профиля и осваивается в рамках образовательной программы по направлению подготовки 38.00.00 «Экономика и управление», включая профильные дисциплины и производственные практики на всех уровнях

высшего образования. В вузах *неэкономического профиля* соответствующая подготовка в основном ведется по рабочим программам вариативных и (или) факультативных дисциплин, а также через включение дидактических единиц по предпринимательству в учебно-тематические планы базовых дисциплин образовательной программы. В связи с этим можно говорить о том, что формирование некоторых предпринимательских знаний и личностных характеристик, необходимых для предпринимательской деятельности, осуществляется в вузах в весьма ограниченных масштабах и сосредоточено в основном в рамках дисциплин социогуманитарного цикла. Это, на наш взгляд, является существенным пробелом в современном российском высшем образовании, так как снижает мобильность, гибкость и адаптивность выпускников вузов, их возможность выбора собственных путей самореализации.

Проведенный анализ теоретических источников и практики позволил сформулировать ключевой тезис исследования – предпринимательская компетентность как личностное образование не может быть сформирована без опыта реальной предпринимательской деятельности. Абстрактные знания и идеи, не воплощенные в форму конкретного проекта, прошедшего стадию разработки и внедрения в социальную или коммерческую среду, являются недостаточными. Данное положение подтверждается выводами исследователей о том, что «отсутствие необходимых навыков может стать серьезным препятствием при переходе от формулирования предпринимательской идеи к ее реализации» [12]. Следовательно, центральной педагогической задачей становится целенаправленное формирование предпринимательского опыта студентов и проектирование соответствующего педагогического обеспечения.

Эмпирическим подтверждением разнообразия и специфики такого опыта служат реальные студенческие инициативы, представленные на Всероссийском конкурсе «Моя страна – моя Россия». Например, проект Анны Ф. – технологический стартап, создающий массовый продукт в сегменте умной бытовой техники и инклюзивных решений. Предпринимательская модель строится на серийном выпуске и продаже инновационного устройства для автоматического надевания обуви. Производство полностью локализовано в России – от инженерной разработки до сборки. Или проект Арины И. – коммерческое цифровое решение в сфере транспортной аналитики и городского планирования. Это ИТ-продукт, ориентированный на продажу программного обеспечения и аналитических сервисов государственным и муниципальным учреждениям, проектным и инжиниринговым компаниям. Бизнес-модель может включать лицензионную подписку, внедрение под ключ и услуги по сопровождению и аналитике данных. Проект Фёдора М., носящий социокультурный характер, – создание центра креативных индустрий для сельских территорий, функционирующего как комплексная бизнес-площадка. Проект выстраивает модель сельского креативного хаба, зарабатывающего на реализации культурных

программ, образовательных курсов, медиапроектов, экологических инициатив и событийного туризма. Проект Рузанны Х. реализуется в сфере зоосервисов и креативных индустрий, объединяющих онлайн-платформу, мобильное приложение и физическое пространство для владельцев собак. Бизнес-модель включает платные услуги тренировок, мероприятий, консультаций, дополнительные сервисы для заводчиков и продажу абонементов, а также развитие e-commerce-направления. Это бизнес, формирующий целую экосистему сервисов для собаководов и создающий новые рабочие места в регионе.

Данные примеры иллюстрируют, что предпринимательский опыт формируется в первую очередь через практику: участие в проектах, стартапах, конкурсах, хакатонах, акселераторах, предполагающих работу с реальными бизнес-процессами. Критически важным элементом этого процесса выступает педагогическое сопровождение – дополнительное обучение, наставничество, психолого-педагогическая поддержка, сетевое взаимодействие.

Однако существуют объективные причины, затрудняющие развитие данного опыта. Главной из них является осознание рисков – потенциальных личностно значимых, временных и финансовых потерь в условиях высокой неопределенности. Более того, исследования фиксируют парадоксальный эффект: по мере углубления понимания всей сложности процесса создания бизнеса у студентов может снижаться уровень их «предпринимательских намерений» и «самоэффективности» [12].

Таким образом, выявляется основное противоречие между объективной необходимостью формирования предпринимательского опыта у студентов и субъективными, а также объективными рисками этого процесса, порождаемыми «многообразием организационных, позиционных и личностных изменений» [13].

Одним из путей разрешения данного противоречия является системное вовлечение студенческой молодежи в конкурсные практики социально-проектной деятельности, которые выступают ресурсом расширения педагогических возможностей вуза. Под конкурсными практиками понимаются «разнообразные формы организованной инициативной деятельности молодежи, направленной на решение определенных социальных проблем, преобразование территорий, помощь целевым группам» [14]. К эффективным примерам таких практик относятся Всероссийский конкурс «Моя страна – моя Россия», грантовые конкурсы Росмолодежи, проекты платформы университетского технологического предпринимательства.

Социально-проектная деятельность в данном контексте трактуется как самостоятельная, инициируемая студентами, спроектированная и экспертно оцениваемая деятельность, направленная на создание или развитие общественно значимых ценностей (повышение качества жизни, решение социальных и экологических задач и т. д.). Современное конкурсное движение, в рамках которого происходит отбор и реализация таких проектов, представ-

ляет собой открытую подсистему неформального образования, оперативно реагирующую на запросы общества и государства и выполняющую образовательную, просветительскую, воспитательную и социальную функции.

Для эффективного формирования индивидуального предпринимательского опыта в процессе профессиональной подготовки необходима реализация следующих организационно-педагогических условий: обеспечение проектного сотрудничества социальных институтов в развитии конкурсных практик; расширение предметного содержания дисциплин за счет интеграции компонентов, развивающих предпринимательские знания и навыки; организация системного педагогического сопровождения студентов – участников конкурсных практик; целевая подготовка педагогических работников к осуществлению наставнического сопровождения социально-проектной деятельности студентов.

Как показывает практика, предпринимательская компетентность как личностное образование не может быть сформирована без опыта реальной предпринимательской деятельности. Знаний, представлений и идей, если они не облечены в реальную форму проекта (бизнес-проекта), прошедшего внедрение на рынке социальных или коммерческих проектов, явно недостаточно.

Обсуждение и заключение

Современные вызовы социально-экономического развития настоятельно актуализируют задачу повышения уровня готовности выпускников вузов к предпринимательской деятельности. Ключевым аспектом этой подготовки становится поиск эффективных педагогических ресурсов для формирования не только узкопрофессиональных компетенций, но и целостного опыта предпринимательской деятельности, наличие которого напрямую определяет конкурентоспособность и востребованность молодого специалиста.

В настоящее время процесс формирования предпринимательских качеств в вузе носит преимущественно фрагментарный и опосредованный характер. Он ограничивается рамками отдельных дисциплин социально-гуманитарного цикла или современным, но все же часто теоретизированным курсом «Управление проектами». Однако, как показал анализ, знания, умения и даже развитие определенных личностных качеств, необходимых предпринимателю, не трансформируются в личностное свойство без апробации в реальных практических условиях. Настоящий предпринимательский опыт, а также способность к проектной деятельности, лежащей в его основе, невозможно сформировать исключительно в аудитории.

Выход из этой ситуации видится в целенаправленном педагогическом проектировании. Обоснование предпринимательского опыта студентов как центральной педагогической категории, выявление его развивающих и интегративных функций, структуры и средств формирования позволит построить структурно-функциональную модель данного процесса. Последующая экспериментальная проверка организационно-педагогических условий ее реали-

зации (таких как интеграция конкурсных практик, педагогическое сопровождение и подготовка наставников) призвана стать ответом на существующий вызов.

Ожидается, что реализация такого подхода позволит существенно сократить разрыв между теоретической подготовкой и практической готовностью выпускников. Это даст возможность сформировать универсальную компетенцию, востребованную на современном рынке труда практически в любой профессии, – способность инициировать, разрабатывать и реализовывать проектные и предпринимательские инициативы, опираясь на полученный практический опыт.

Список источников

1. Крупнов Ю. А. О роли малого и среднего предпринимательства в экономике современной России // Вестник евразийской науки. 2024 Т. 16, № 1. URL: <https://esj.today/PDF/09ECVN124.pdf> (дата обращения: 05.05.2026).
2. Чернявский А. А. Формирование предпринимательской компетентности бакалавра-регионоведа : дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2015. 192 с.
3. Морозова В. С. Понятие и структура предпринимательской компетентности менеджера // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2 (2). С. 199–204.
4. Манжикова В. Э., Самаева Е. В., Эрдниева Э. В. Развитие предпринимательских компетенций у обучающихся общеобразовательной организации // Вестник Академии знаний. 2018. № 1. С. 132–137.
5. Аухатшин И. Г. Формирование предпринимательской культуры студентов технического вуза на основе интегративного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2020. 24 с.
6. Шайдуллина Р. М., Герасимов Л. С. Формирование предпринимательской культуры студентов технических специальностей через проектно-творческую деятельность // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2017. № 2. С. 141–148.
7. Грасс Т. П. Формирование культуры предпринимательства у подрастающих поколений в развитых англоязычных странах: на материале Великобритании, США и Новой Зеландии : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2017. 39 с.
8. Шарина А. В. Формирование предпринимательской активности обучающихся по специальностям технического профиля профессиональных образовательных организаций : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2018. 24 с.
9. Малинин В. А., Пугачев А. В. Формирование предпринимательских способностей обучающихся в условиях основного общего образования // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2021. № 1. С. 132–136.
10. Христофоров С. В. Опыт как педагогическая категория // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № 7. С. 180–184.
11. Турлаков Д. Г. Конкурсное сопровождение социально-проектной деятельности студенческой

молодежи в ракурсе когнитивной парадигмы // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/09PDMN422.pdf> (дата обращения: 30.04.2026).

12. Широкова Г. В., Цуканова Т. В., Богатырева К. А. Университетская среда и предпринимательская активность студентов: роль бизнес-опыта и предпринимательской самоэффективности // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 171–207.

13. Левина Е. Ю., Камалеева А. Р., Стукалова О. В. Концептуальные основания когнитивной педагогики // Казанский педагогический журнал. 2023. № 1 (156). С. 27–35.

14. Пастухова Л. С. Социально-проектная деятельность как открытое воспитательное пространство формирования гражданских качеств молодежи : монография / науч. ред. С. В. Иванова. М. : ИНФРА-М. 2018. С. 114.

References

1. Krupnov Yu. A. O On the Role of small and medium-sized businesses in the economy of modern Russia. *Vestnik evraziiskoy nauki* = The Eurasian Scientific Journal. 2024; 16(1). URL: <https://esj.today/PDF/09ECVN124.pdf> (accessed 05.05.2026). (In Russ.)

2. Cherniavsky A. A. Formation of entrepreneurial competence of a regional studies bachelor: dis. ... Cand. Ped. Sci. Chita, 2015. 192 p. (In Russ.)

3. Morozova V. S. The concept and structure of a manager's entrepreneurial competence. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* = Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2012; 2(2):199-204. (In Russ.)

4. Manzhikova V. E., Samaeva E. V., Erdnieva E. V. Development of entrepreneurial competencies among students in general education institutions. *Vestnik Akademii znaniy* = Bulletin of the Academy of Knowledge. 2018; 1:132-137. (In Russ.)

5. Aukhatshin I. G. Formation of Entrepreneurial culture among technical university students based on an integrative approach: abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. Kazan, 2020. 24 p. (In Russ.)

6. Shaydullina R. M., Gerasimov L. S. Formation of entrepreneurial culture among students of technical specialties through project and creative activities. *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, ekonomika. Seriya: Ekonomika* = Bulletin of the Ufa State Petroleum Technological University. Science, Education, Economics. Series: Economics. 2017; 2:141-148. (In Russ.)

7. Grass T. P. The formation of an entrepreneurial culture among the younger generations in developed English-speaking countries: a case study of the UK, the USA and New Zealand: abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. Moscow, 2017. 39 p. (In Russ.)

8. Sharina A. V. Formation of entrepreneurial activity among students in technical specialties at vocational educational organizations: abstract dis. ... Cand. Ped. Sci. Nizhny Novgorod, 2018. 24 p. (In Russ.)

9. Malinin V. A., Pugachev A. V. Formation of

students' entrepreneurial abilities in the context of basic general education. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsialnye nauki* = Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences. 2021; 1:132-136. (In Russ.)

10. Khristoforov S. V. Experience as a pedagogical category. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* = Vestnik of Orenburg State University. 2005; 7:180-184. (In Russ.)

11. Turlakov D. G. Competitive support for social and project activities of student youth in the context of the cognitive paradigm. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* = World of Science. Pedagogy and Psychology. 2022; 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/09PDMN422.pdf> (accessed 30.04.2026). (In Russ.)

12. Shirokova G. V., Tsukanova T. V., Bogatyreva K. A. The university environment and students' entrepreneurial activity: the role of business experience and entrepreneurial self-efficacy. *Voprosy obrazovaniia* = Educational Studies Moscow. 2015; 3:171-207. (In Russ.)

13. Levina E. Yu., Kamaleeva A. R., Stukalova O. V. Conceptual foundations of cognitive pedagogy. *Kazanskiy pedagogicheskii zhurnal* = Kazan Pedagogical Journal. 2023; 1(156):27-35. (In Russ.)

14. Pastukhova L. S. Social project activities as an open educational space for the formation of civic qualities of young people: monograph / ed. by S. V. Ivanova. Moscow, INFRA-M. 2018. 114 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Пастухова Л. С. – президент, д-р пед. наук, чл.-корр. РАО.

Турлаков Д. Г. – руководитель.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Pastukhova L. S. – President, Dr. Sci. (Pedagogy), Corresponding Member of the RAE.

Turlakov D. G. – Head.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 20.03.2026; одобрена после рецензирования 07.04.2026; принята к публикации 08.04.2026.

The article was submitted 20.03.2026; approved after reviewing 07.04.2026; accepted for publication 08.04.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_95

Концептуальные основы проектирования процессов управления развитием системы воспитания на региональном, муниципальном и школьном уровнях в условиях стабилизации образования

Людмила Михайловна Перминова^{1*}, Лариса Ивановна Осечкина²

^{1,2}Государственный университет просвещения, Москва, Россия

¹lum1030@yandex.ru*, <http://orcid.org/0000-0003-1698-0878>

²li.osechkina@guppros.ru, <http://orcid.org/http://orcid.org/0000-0003-1698-0878>

Аннотация. В статье обосновываются концептуальные положения проектирования процессов управления развитием систем воспитания на региональном, муниципальном и школьном уровнях в условиях стабилизации образования. Транзитивная фаза развития российского общества, модернизация системы образования связана с: вариативностью образовательной системы, упрощением воспитательной деятельности в образовательных организациях в силу отсутствия системного комплекса ценностей воспитания в образовании, возвращение к которым состоялось в 2010 году в связи с созданием «Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников», разработанной в соответствии с требованиями Закона «Об образовании в РФ» (ст. 7.), появлением массовых форм воспитательной работы – волонтерством, «Движением первых», наставничеством и др.; обозначились риски в развитии образования и воспитания. К концу транзитивной фазы стала очевидной необходимость разработки концептуальных основ управления системой воспитания в стране. Фаза стабилизации развития российского социума связана: с возвращением антропологического смысла образованию и воспитанию, с интеграцией всего лучшего, что наработано в методологии, теории, технологиях и практике образования и воспитания. На основе анализа литературы по проблеме исследования, опыта образовательных организаций в области проектирования управления предложено возможное решение.

Ключевые слова: транзитивная и стабильная фазы развития социума, философия образования, философия воспитания, образовательная система, проект, управление, система воспитания, воспитательная система, культурно-антропологический подход

Для цитирования: Перминова Л. М., Осечкина Л. И. Концептуальные основы проектирования процессов управления развитием системы воспитания на региональном, муниципальном и школьном уровнях в условиях стабилизации образования // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 95–103. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_95.

PEDAGOGY

Original article

Conceptual foundations for designing management processes for the development of the education system at the regional, municipal and school levels in the context of education stabilization

Lyudmila M. Perminova^{1*}, Larisa I. Osechkina²

^{1,2}State University of Education, Moscow, Russia

¹lum1030@yandex.ru*, <http://orcid.org/0000-0003-1698-0878>

²li.osechkina@guppros.ru, <http://orcid.org/http://orcid.org/0000-0003-1698-0878>

Abstract. The article substantiates the conceptual provisions for designing management processes for the development of educational systems at the regional, municipal and school levels in the context of education stabilization. The transitional phase of the development of Russian society, the modernization of the education system, is associated with: variability of the educational system, simplification of educational activities in educational organizations due to the lack of a systematic set of educational values in education. A return to these values took place in 2010 in connection with the creation of the “Concept of Spiritual and Moral Education of Russian Schoolchildren”, developed in accordance with the requirements of the Law “On Education in the Russian Federation” (Article 7), the emergence of mass forms of educational work – volunteering, the Movement of the First, mentoring, etc.; risks in the development of education and upbringing have emerged. By the end of the transition phase, the need to develop conceptual foundations for managing the education system in the country

became obvious. The stabilization phase of Russian society's development is associated with the restoration of an anthropological sense to education and upbringing, and the integration of the best practices in education and upbringing methodology, theory, technology and practice. Based on an analysis of the literature on the research topic and the experience of educational organizations in the field of management design, a possible solution is proposed.

Keywords: transitional and stable phases of social development, philosophy of learning, philosophy of education, academic system, project, management, education system, upbringing system, cultural-anthropological approach

For citation: Perminova L. M., Osechkina L. I. Conceptual foundations for designing management processes for the development of the education system at the regional, municipal and school levels in the context of education stabilization. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):95-103. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_95.

«Распалась связь времен...»
Вильям Шекспир. Гамлет.

«...Время собирать камни...»
Кн. Екклесиаста, 3 Глава 5 стих

Введение

В «Законе «Об образовании в Российской Федерации» (29.12.2012 № 273-ФЗ)¹ образование определяется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения... осуществляемый в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов». «Воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде (п. 2 в ред. Федерального закона от 31.07.2020 № 304-ФЗ). Таким образом, образование, воспитание, обучение – знаково оформленные системы как взаимосвязь содержания, значения и смысла. Это опредмеченная культура. В законе «Об образовании в РФ», в научной литературе образование характеризуется как *процесс, результат, система, деятельность, ценность* (А. Б. Бакурадзе [1], С. В. Иванова и О. Б. Иванов [2], О. Е. Лебедев [3], Л. Н. Лесохина [4], Т. И. Шамова [5], М. Н. Кожевникова, А. Г. Асмолов, С. В. Борисов [6] и др.).

Академик В. П. Зинченко в работе «Аффект и интеллект в образовании» (1995 г.) дает культурно-антропологическое толкование понятия «образование» в его сущностно гуманитарном смысле: «Образование – это образ человека, его лик, личность». Близко к точке зрения психолога мнение педагога Р. М. Асадуллина: «Сущность образования заключается в архитектуре идеального образа человека,

выступающего целью педагогической деятельности» [7, с. 19]. Этот образ формируется с момента рождения ребенка, под влиянием эмоционально-ценностного, вербального (культурно-Знакового) воздействия взрослого на ребенка, который отвечает ему эмоциональной реакцией. Именно эмоция включает в себе ценностный смысл – важнейший показатель результата воспитательного значения.

Придерживаясь культурно-исторической концепции развития ребенка (Л. С. Выготский) о решающей роли культурного Знака в развитии личности в условиях предметно-практической деятельности и общения, отметим, что в процессе усвоения Знака (им может быть слово, число, образ и др.) во взаимосвязи содержательного и ценностного смыслов имеет место индивидуальный характер восприятия, усвоения и присвоения Знака (закон интериоризации), который во многом определяется первым впечатлением.

Эмоция – результат первого впечатления, и только потом – содержание и смысл. Психология первого впечатления в характеристике восприятия личности описана А. А. Бодалевым в книге «Личность и общение» (М., 1995). Размышляя о роли первого впечатления о человеке по комплексу портретных признаков, отвечая на вопрос «Верно ли, что первое впечатление – самое верное?», ученый отмечает: «Первое впечатление может быть не самым верным, но оно самое сильное», и это указывает на ценностное отношение субъекта к воспринимаемым объектам – одушевленным или неодушевленным. Именно этот момент отражает воспитательный аспект образования: эмоция и ценностное отношение как результат, следствие «встречи» субъекта с объектом. Однако взрослый (мать, отец, учитель, вожатый, наставник) *не могут предвидеть силы первого впечатления* у ребенка, подростка, взрослого; у каждого ребенка в классе. Об этой неопределенности сказал поэт: «Нам не дано предугадать, как слово наше отзовется» (Ф. И. Тютчев). Отзовется – это значит, как оно проявится в будущем. И эта неопределенность – отодвинутость человеческой реакции во времени и пространстве всегда будет сопровождать воспитание, воспитательный процесс, воспитательный результат, *ценностное отношение*. Отсюда – переоценка ценностей, взглядов на жизнь. В этом принципиальное отличие воспитательных воздействий (и взаимодействия) от обучающих действий, воспитания от обучения. Этот факт существенно затрудняет характеристику результатов

¹ Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон Российской Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ (ред. действующая).

и качества воспитания, этот момент должен учитывать учитель, воспитатель, составители программ воспитания. На отличительную особенность воспитания нельзя не обратить внимание еще и потому, что философский плюрализм, принцип свободного выбора, трансформационные процессы, аксиологический кризис в условиях геоглобальных процессов в мировой политике многополярного мира, в центре которых находятся ценности, оказывают прямое или косвенное влияние на воспитательную работу в школах, в других образовательных организациях системы непрерывного образования, поскольку ценности неделимы и всепроникающи. Напомним: «Ключевой тезис философии геополитики – водораздел основного конфликта между цивилизациями в сфере культуры, а не экономики» (С. Хантингтон) [цит. по: 8, с. 15]. Соглашаясь с В. П. Зинченко, полагаем, что в воспитании следует исходить из идеи о том, что «личность выступает системообразующим фактором организации всего образовательного процесса». В этих условиях адекватной становится позиция возвращения к образованию антропологического смысла (Р. М. Асадуллин [7]), культурно-антропологической методологии (М. С. Каган [9], К. В. Романов [10; 11, гл. 4]), аксиологического подхода к образованию и воспитанию (С. В. Иванова, О. Б. Иванов [2], Н. Л. Селиванова [12], авторы коллективной монографии «Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения» под редакцией В. А. Караковского, Л. И. Новиковой [13]).

Обзор литературы

Изучение развития методологии и технологии управления в образовании показывает следующую динамику проблемы. Методология и технология проектного управления получила распространение в сфере бизнеса и менеджмента – американского, западноевропейского, японского и др. С повышением наукоемкости человеческой практики (это время отмечено эпохальной инновацией – запуском в СССР искусственного спутника Земли 4 октября 1957 г. и пионерским полетам Ю. А. Гагарина в космос 12 апреля 1961 г.), положившей начало стремительному развитию базовой инновации во всем мире – плановому и системному развитию космонавтики в СССР и за рубежом, возникла потребность в рациональном управлении. В это же время начинается первая волна школьных мировых реформ в образовании (1958 г.), которая в самых развитых странах – СССР и США – шла разными путями: в США – компьютеризация школьного образования; в советской стране, восстанавливающей народное хозяйство и образование после тяжелейшей Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.), не было средств (финансовых, технических) на высокочрезвычайный процесс – компьютеризацию школьного образования, и реформа образования 1958 г. обозначила целевые ориентиры: связь обучения с жизнью, производительным трудом, с политехническим образованием. Управление в системе образования осуществлялось в логике линейного управления, которое сочетает в себе системный и исследовательский подходы (Т. И. Шамова [5]), способствуя оптимизации управления организацией.

Модернизация линейного управления посредством управления проектами, имеющего важные достоинства: рациональное использование ресурсов (человеческих, финансовых, временных), повышение уровня системности управления, взаимная согласованность служб, ритмичность, управляемость, повышение скорости обратной связи, организованность персонала (И. И. Мазур, В. Д. Шапиро и др. [14]), – получила распространение в образовании, особенно в инновационных образовательных организациях – гимназиях и лицеях, в системе высшего образования [15–17]. Первый этап: перестройка управления со стратегии линейного управления, в котором последовательно реализуются взаимосвязанные функции: 1) информационно-аналитическая; 2) мотивационно-целевая; 3) планово-прогностическая; 4) организационно-исполнительская (мониторинг процесса реализации планов и программ); 5) контрольно-диагностическая; 6) регулятивно-коррекционная (устранение недостатков, принятие мер для своевременного достижения целей) [5]. Они перестраиваются в системную структуру для управления проектами, аккумулирующими управленческий цикл [14–16]. Второй этап реализации управления проектами связан с переходом организаций на проектирование управления развитием системы [15–18]. Данная стратегия управления необходима современной системе воспитания в России: практика успешного использования проектирования управления развитием образовательных организаций в эпоху перемен убеждает в правомерности выбора методологии и технологии проектного подхода.

Материалы и методы

В разработке концептуальных основ проектирования процессов управления развитием системы воспитания использована междисциплинарная методология взаимосвязи философского, общенаучного, конкретно-научного и технико-технологических уровней (по В. В. Краевскому): учение о типах научной рациональности (В. С. Степин); социология (Ж. Т. Тощенко, В. А. Ядов), культурно-антропологический подход (К. В. Романов и др.), аксиологический и культурологический подходы (С. В. Иванова, М. С. Каган, Ю. М. Лотман), диалектика, принцип субъекта (Д. И. Дубровский); системный, деятельностный, интегративный подходы, культурно-историческая теория развития личности, психология личности (А. А. Бодалев), педагогическая система А. С. Макаренко, концепция воспитания личности в современной школе (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова), теории управления развитием образовательных систем (Т. И. Шамова, П. И. Третьяков; В. Ю. Кричевский), концептуальные основы управления воспитательной системой в высшей школе (Е. А. Певцова, В. Е. Цибульников, А. С. Зинченко и др.); концепция гуманитарных технологий (Л. Н. Лесохина), исследовательский подход в управлении (Т. И. Шамова), управление проектами как методология.

Методы исследования (эмпирические и теоретические): наблюдение, беседа, изучение литературы по проблемам воспитания (историко-педа-

гогический анализ, рефлексивный анализ, синтез, обобщение, абстрагирование), междисциплинарный анализ и др.

Результаты исследования

Условия проектирования управления развитием систем воспитания на региональном, муниципальном и школьном уровнях

1. Социальная ситуация управления развитием системы воспитания в условиях стабилизации российского образования: посттранзитивная фаза. Транзитивная фаза развития российского общества стимулировала изменения в ценностях, содержании, в тенденциях образования, воспитания, управления, самореализации. Изменения произошли и происходят в науке, в экономике, в политике и культуре, в сознании и поведении людей, в повседневной жизни; находят отражение в новых ценностях образования, в образовательной политике, укореняются в ценностном контенте воспитания, в образовательных программах и технологиях их реализации, в системе управления «по горизонтали» и «по вертикали».

На трансформационные процессы оказали непосредственное влияние глобальные геополитические процессы изменения устройства миропорядка: переход от биполярного к монополярному, а затем и многополярному миру, в котором взаимодействуют разные цивилизации: западная, китайская, японская, латиноамериканская, индуистская, исламская и др. [8]; страны – представители разных цивилизаций создают на основе взаимовыгодных интересов межконтинентальные союзы: БРИКС, МЕРКОСУР и др. В новых социокультурных условиях трансформационные процессы, обратимые и необратимые [3], стимулировали противоречия в силу неоднозначного понимания ценностей благоприятного развития разных стран – в итоге человечество оказалось перед фактом аксиологического кризиса и деструктивных процессов в гуманитарной сфере знания, в образовании.

Академик С. В. Иванова отмечает: «Ценностные представления в последние десятилетия претерпели серьезную трансформацию, а порой и деформацию, под влиянием системного экономического, социального и культурно-гуманитарного кризиса в глобальном обществе; агрессивной экспансии неолиберальных идей... повлекли трансформацию нравственных устоев человека» (Иванова С. В. Доклад на заседании Президиума РАО «Аксиологический кризис эпохи постгуманизма и задачи образования», 24 июня 2024 г.). Не следует усматривать прямой связи между геоглобальными процессами в мире и деятельностью образовательных организаций, однако неделимость ценностей как имманентный признак, отличающий их от целей, дискретность которых представлена задачами (декомпозиция целей), делает ценности, в том числе и ценности воспитания, всепроникающими. Возвращение ценностного баланса и преемственности в вертикаль управления «региональный уровень – муниципальный уровень – школа» есть непосредственная задача руководителей образования.

Социокультурная ситуация проектирования управления развитием системы воспитания на

региональном, муниципальном и школьном уровнях осложнилась новым социально-экономическим явлением – *прекарностью*, являющейся фактором дестабилизации и последующей нестабильности профессиональной деятельности значительного числа специалистов – на социальном, профессиональном и личностном уровнях, и появлением новой экономической прослойки – прекариата (по Ж. Т. Тощенко [19]). Прекариат – это лица, вынужденные или добровольно избравшие формат постоянной трудовой занятости временной работой. В педагогическом ракурсе прекарности и ее особенностей – **темпоральности** (нарушение границ рабочего и личного времени) и **трансверсальности** (междисциплинарность преодоления рисков: адекватность мер реальной ситуации) – отмечается опасность рисков для человека, для социальной организации: психологическая неустойчивость, тревожность и стрессы, стимулирование системных рисков в образовании, особенно в воспитании [20; 21]. Частая смена лиц, функционально связанных с воспитательной деятельностью (в регионе, в школе и др.), снижает возможность получения запланированных результатов, нередко приводит и к утрате сложившегося высокого уровня воспитания. В воспитательной работе не действует принцип «Незаменимых людей нет!». Важнейший результат воспитания сообщества (детского, взрослого, детско-взрослого) – появление традиций, их устойчивость (регулярная воспроизводимость). Поэтому стабильность и преемственность педагогических кадров в воспитательной работе, «школы мастеров» – необходимое условие («неисключаемое благо»), безусловный ресурс жизнеспособности системы. В целях стабилизации социума, модернизации системы воспитания необходима интеграция всего лучшего, что накоплено в теории и практике отечественного воспитания.

2. Междисциплинарность рисков в образовании – дестабилизирующий синдром управления процессом воспитания. Дефицитарный синдром в образовательной системе затруднял управление системой образования на муниципальном уровне и стимулировал появление рисков в ее развитии. Проблема риска нигде не стоит так остро, как в воспитании, поскольку многие риски необратимы, а перед лицом глобальных вызовов оказываются педагог (педагоги), современный школьник и его семья. Петербургский ученый, философ и культуролог, профессор К. В. Романов выявил и проанализировал системные риски как угрозу образованию и ценностям воспитания [10]. Он пишет: «Понятие риска становится одной из центральных категорий в философском осмыслении методологии исследований развития образования» [10, с. 33]. Ученым выявлена опасность рисков как атрибутов аксиологического кризиса, среди которых: 1) *риск* угроз существованию человека и создаваемых им цивилизаций при доминанте «технократического начала» в обучении, образующий «гуманитарный парадокс», который приводит к девальвации культурно-антропологической ценности конкретного содержания, в итоге – к утрате антропологической

сущности образования, провоцируя 2) *риск* утраты национальной идентичности; 3) *риск* поиска идеала вне «духовной навигации» как ценностного личного выбора «жизненного сценария»; 3) *риск* недостаточного философско-методологического и психолого-педагогического сопровождения внедрения ФГОС, предполагающий возможность превращения инновации в рутину, поскольку миссия школы в том, чтобы «школа опережала общество»; 4) *риск игнорирования* философии управления образованием: социально-философский прогноз поможет в разработке «антикризисных ресурсов управления образованием», поскольку маркетинг заинтересован «в точном определении существенных рисков» [10, с. 28–33].

Опасность рисков в том, что они провоцируют: 1) неопределенность последствий, связанных с принятием решений, поскольку рискованные решения ведут к нестабильности системы уже в ближайшем будущем; 2) зависимость рисков от знаний: в принятии рискованных решений обостряется рефлексия субъектов, возникают субъективно-личностные опасения, независимо от человеческих действий (Л. А. Беляева, Г. Бехманн, С. Г. Кара-Мурза, Ж. Т. Тощенко, В. А. Ядов и др.). Важнейшая задача проектирования управления развитием системы воспитания в условиях стабильного развития образования в предупреждении возможности зарождения и развития рисков в воспитательной системе любого уровня – от регионального до школьного.

Педагогическая работа основана на надеждах, требующей стабильности условий, поскольку теоретическую и нормативную основу процессов обучения, и особенно воспитания, составляют принципы систематичности и последовательности, научности, сознательности и активности обучающихся, учета их возрастных и индивидуальных особенностей, прочности результатов образовательной деятельности. Междисциплинарность рисков в сочетании с признаками прекарности делает уязвимыми образовательные структуры и лиц, находящихся в группе прекариата, чье положение осложняется ограничением некоторых социальных прав (сравнительно невысокая зарплата в силу ограниченности педагогической нагрузки – приходится искать дополнительные места трудоустройства и др.). Специфика воспитания, воспитательной деятельности связана преимущественно с долгосрочным планированием работы, поскольку ее непрерывность и преемственность, работа в командах, подготовка к конкурсам, многолетнее сопровождение подшефных школ, учреждений дошкольного образования и дополнительного образования детей, наставничество – требуют кадровой стабильности.

3. *Философия воспитания в современном образовании.* Исходя из закономерности системного управления об адекватности управления управляемой системой как соответствия надстройки базису, особенно в условиях вариативного построения управляемых систем, необходимо выделить философские и философско-педагогические идеи воспитания и обосновать выбор принципов воспитания,

управления системой воспитания.

С позиций социальной философии переход транзитивной фазы, завершающейся стадией *рационализации*, к стабильной фазе развития социума, начинающейся стадией *интеграции*, логичен. Рационализация требует упорядочения методологии развития, определения ценностно-целевых ориентиров развития, рациональных (целесообразных, адекватных) средств достижения целей. Стабильное развитие требует новых ресурсов для интенсивного развития системы и ее институтов: экономики, культуры и в первую очередь – образования, воспитания, обучения. Поэтому необходимым является отбор и интеграция всего лучшего, что создано и накоплено ранее, поскольку интеграция придает системе новое качество в силу системного распределения ресурсов, а не их суммирования.

Философы, социологи, педагоги единодушны в том, что наступило время «гуманистического конструктивного реализма» в развитии образования и его институтов (воспитания, обучения; управления), «инструментом» которого является культурно-антропологический подход – (К. В. Романов др. [9; 10], Р. М. Асадуллин [7], А. Б. Бакурадзе [1], С. В. Иванова, О. Б. Иванов [2], Н. Л. Селиванова [12] и др.). В концепции образования как антропологического феномена (Р. М. Асадуллин [7]) выделяется внутренняя, человекообразующая составляющая, «в котором внешнее (культурные образцы, педагогическое воздействие) и внутреннее (личностное усилие, саморазвитие) непрерывно взаимодействуют: “образование человека” (внутренне детерминированный процесс самостановления, являющийся целью)... характеризует суть реализации воспитательного влияния, самовоспитания» [7, с. 23–24].

В соответствии с культурно-антропологическим подходом в контексте целей образования: «развитие продуктивного мышления, способностей и дарований; общей культуры и культуры взаимодействия; сочетание фундаментальности с профессионализмом, направленность на опережающее развитие» [11, с. 128] – закономерны *цель* «всесторонне гармоническое развитие личности» и *задачи воспитания*:

- формирование целостной и научно обоснованной картины мира;
- формирование гражданского самосознания;
- приобщение детей к общечеловеческим ценностям;
- развитие креативности как черты личности;
- формирование самосознания, осознания собственного «Я», помощь ребенку в самореализации (multiurok.ruinfourok.ru).

Важнейшей философско-педагогической характеристикой воспитания является его культуросообразный характер, описываемый культурно-антропологическими принципами: «*историзм – избирательность – упорядоченность – символизм – аксиологизм*» (К. В. Романов), а «процесс развития воспитательной системы в значительной степени определяется тем, что она является *самоорганизующейся системой*. В результате педагогического управления воспитательной системой и происходящих в ней процессов самоорганизации складываются закономерности ее разви-

тия», – отмечает Н. Л. Селиванова [12, с. 37].

В проектировании управления развитием систем воспитания на региональном, муниципальном и школьном уровнях следует учитывать социально-педагогические особенности каждого уровня. При общем содержании направлений воспитательной работы, значимых для региона, система воспитания будет иметь специфику на каждом уровне системы воспитания и управления ее развитием как связь общего, особенного и конкретного: с этнокультурными особенностями, целями и задачами развития, ценностями, содержанием, формами, воспитательными приоритетами. Все уровни системы воспитания в регионе взаимосвязаны: согласованность управления по «горизонтали» и по «вертикали» осуществляется на основе системного и деятельностного подходов, так как коммуникация, творческое взаимодействие пронизаны общими ценностями, целями, условиями жизни. Практико-ориентированный характер современной философии воспитания в русле идей гуманистического конструктивного реализма и принципов культурно-антропологического подхода воплощен в *методологии и технологии проектирования процессов управления* развитием систем и *управления проектами*, потребность в которых появилась в середине XX в., в условиях повышения наукоемкости человеческой практики [14].

Обсуждение результатов

Проектирование процессов управления развитием систем воспитания на региональном, муниципальном и школьном уровнях

За истекшие 35 лет развития науки, культуры, образования в России в русле философско-методологического плюрализма, междисциплинарности как оснований ценностного выбора моделей и систем образования, и особенно воспитания, закономерно появляется необходимость в концептуальных подходах к процессам управления развитием системы воспитания на всех уровнях российской образовательной системы.

Цель управления и проектирования процессов управления – рационализация деятельности управляемой системы [5; 11–16]. Проектирование управления, в котором главный механизм – интеграция информации, способствует повышению уровня управляемости системы, поскольку проект в его модели (элементах и связях) представляет целенаправленный и ценностно-ориентированный замысел о процессе предстоящей деятельности. В проектировании управления развитием воспитательных систем на всех уровнях целесообразно опираться на следующие методологические положения, раскрывающие культурно-антропологический смысл воспитания и воспитательной работы, которых придерживается научная школа Л. И. Новиковой – Н. Л. Селивановой – В. А. Краковского [12; 13].

Управление не личностью, а процессом ее развития. Это подразумевает опосредованное воздействие педагога, взаимодействие, отказ от прямых призывов и назидательных форм.

Основу содержания воспитания составляют общечеловеческие ценности: «Человек», «Семья», «Труд», «Знания», «Культура», «Отечество», «Земля», «Мир», «Коммуникативная культура».

Главный механизм воспитания – функционирование **воспитательной системы** учебного заведения, в рамках которой создаются благоприятные условия для всестороннего развития учащихся. Под воспитательной системой понимают «целостный социальный организм», возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (целей, субъектов, их деятельности, общения, отношений, материальной базы).

Принципы концепции воспитания (по Н. Л. Селивановой):

Личностный подход – признание личности развивающегося человека высшей социальной ценностью, уважение уникальности и своеобразия каждого ребенка.

Гуманистический подход к построению отношений в воспитательном процессе – уважительные отношения между педагогами и детьми, терпимость к мнению детей, доброе и внимательное отношение к ним.

Средовой подход в воспитательной деятельности – использование возможностей внутренней и внешней среды школы.

Дифференцированный подход к воспитанию детей – отбор содержания, форм и методов воспитательной работы в соответствии с этническими и региональными условиями, особенностями номинальных и реальных групп.

Природосообразность воспитания – учет половозрастных особенностей учащихся, опора на мотивы и потребности учащихся.

Культуросообразность воспитания – опора в воспитательном процессе на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, привычки (studfile.netinfourok.ru).

Очередная волна технологической модернизации в СССР, а затем в России (начало 90-х гг.) связана с изменением методологии управления – переходом к управлению проектами, в развитии которого можно выделить два этапа. В проектировании процессов управления развитием системы уровень интеграции ресурсов, управленческих действий становится еще выше, придавая управляемой системе принципиально новое качество, так как развитие организации требует интенсификации процессов повышения квалификации ее работников, освоения новых специальностей, приводит к «активизации деятельности руководителей проектов, высокой ответственности – их личной и членов команды, ориентации проекта на результат; требует комплексного подхода к реализации проекта, концентрации усилий команды на решение одной задачи», демонстрируя преимущества организационной структуры организации [17, с. 130]. Проектирование процессов управления рассчитано на 3–5 лет и требует предварительной разработки *концепции* проекта с целью повышения теоретико-методологической обоснованности проектирования процессов управления развитием системы. Смысл концепции проекта – в повышении научности управления: описания – объяснения – прогноза. Высокая степень интеграции ресурсов в проектировании процессов управления развитием системы обеспечивается сохранением технологии управления проектами, – так выстраивается модель

«двойного проектирования»: внешнего и внутреннего. Сказанное о проектировании процессов управления развитием организации имеет непосредственное отношение к воспитанию и управлению развитием систем воспитания на региональном, муниципальном и школьном уровнях, поскольку воспитание в настоящее время – и это следует признать в силу известных причин, о которых говорится на самом высоком государственном уровне, носит «догоняющий» характер.

В системе профессионального образования проектирование процессов управления образованием, воспитанием, обучением ориентировано на форсайт-стратегию, на опережающее образование и развитие, на обеспечение готовности к новым вызовам времени. После выхода России из Болонской конвенции (22.04.2022) форсайт-образование, управление проектами нацелено на модернизацию инженерного образования, в котором участвуют 30 топ-университетов России. Преимущества проектирования процессов управления отчетливо продемонстрировала Международная научно-практическая конференция «Форсайт образования: портрет студента будущего» в Финансовом университете при Правительстве РФ (Москва), в составе которого функционируют лицей и два колледжа [22].

Проектирование процессов управления в описательном формате выглядит следующим образом. Традиционные функции управления сохраняются в укрупненном виде: 1) планирование (проекты: «Ценности» – «Цели» «Стратегия» – «Оборудование, ресурсы (люди, финансы)», представленные в 2) планах подразделений; 3) контроль, мониторинг + анализ и организация информации; 4) оценочные действия на основе сравнения с эталоном, критериально-показательным аппаратом; 5) результат, данные которого выполняют самостоятельную и в то же время коррекционную функцию для последующих действий, постоянной обратной связи (схема 1). В проекте ценности выполняют системно-регулирующую функцию.

Проектирование процессов управления развитием системы воспитания на региональном, муниципальном и школьном уровнях представлено в таблице 1.

Основу воспитания образует *ценностное отношение*, поэтому стратегия проектирования должна начинаться со школьного уровня (ответом на вопрос «Какие именно отношения к человеку, к природе, к обществу, к людям, к труду, к искусству мы (педагоги) хотим воспитать у учащихся?»), трансляция и закрепление которого «становятся заботой» муниципального уровня проектирования процессов управления системой воспитания. Концепция проектирования процессов управления на региональном уровне – это метаконцепция, ориентировочная модель для разработки концепций проектирования воспитания (воспитательной работы) на муниципальном и школьном уровнях. Возможно взаимное согласование содержания, форм и методов между концепциями в целях гармонизации процессов управления

Обсуждение и заключение

Стабилизация развития российского общества требует создания условий преодоления рисков трансформационных процессов, кризисных явлений в гуманитарной сфере (аксиологический кризис, прекар-

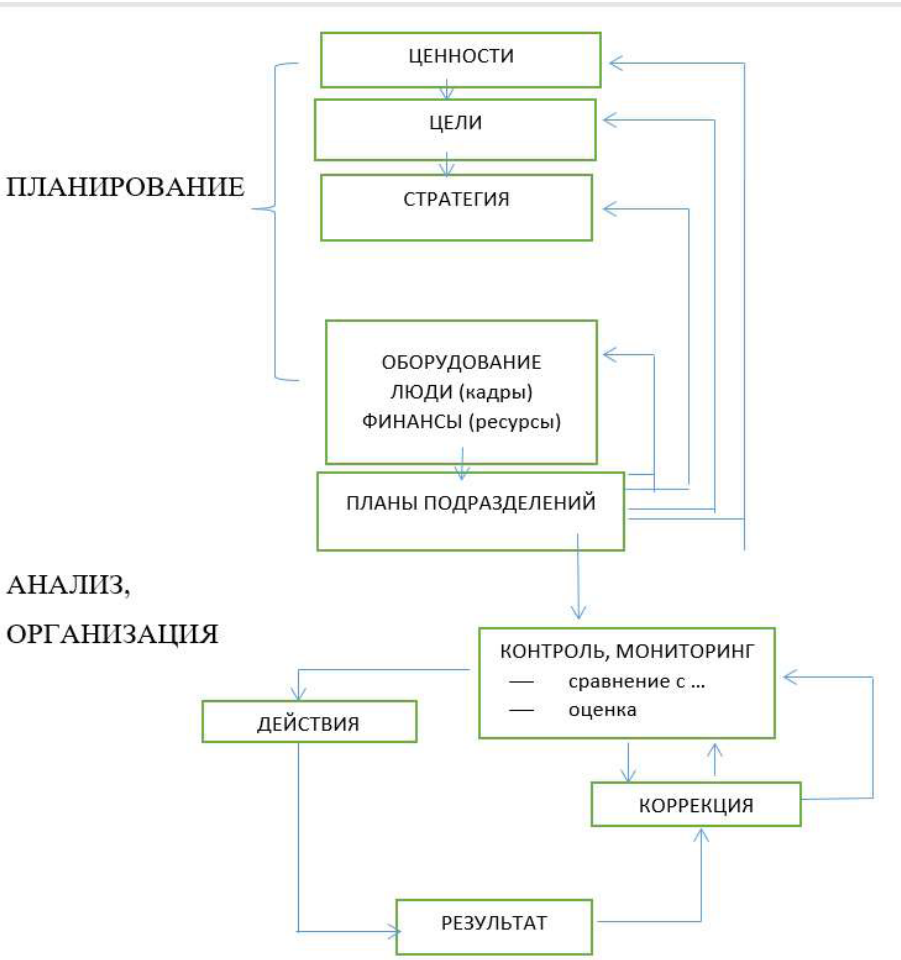


Схема 1. Динамическая модель проектирования процессов управления развитием системы воспитания

Таблица 1
Развитие ценностей в системе взаимодействия «Школа – муниципалитет – регион»

Ценности	Школа	Муниципалитет	Регион
Здоровье	Наличие концепции здорового образа жизни и умений реализовывать концепцию в повседневной жизни. Знание правил ОБЖ, умение применять их	Умение организовывать режим обучения как здоровьесберегающую технологию. Наличие концепции воспитания с учетом условий муниципалитета	Владение здоровье-сберегающими технологиями. Концепция воспитания как метаконцепция для муниципального и школьного уровней
Способности к коммуникации Перспектива в управлении: выделение групп педагогов из наиболее способных: «Педагогическая стратегия», «Педагогические исследователи», «Педагогические новаторы»; «Лидеры образования» на школьном, муниципальном, региональном уровнях	Формирование коммуникативной культуры и умение использовать различные формы коммуникации: владение умениями монологичной, диалогичной речи; участие в беседе, дискуссии (на русском и иностранном языке), культура общения	Формирование школы лидеров. Умение быть в ролях ведущего (лидера), исполнителя, партнера, критика, оценщика, презентанта; умение формулировать проблему, организовывать или мобилизовать людей	Видение общих и частных проблем в профессиональной деятельности. Точность языка, грамотность и культура речи и общения; коммуникабельность. Сформированность общекультурной картины мира, профессионализм. Формирование школ-лидеров на муниципальном и школьном уровнях
	Участие в свободных дискуссиях на профессионально значимые темы; участие в международном сотрудничестве		
Духовно-нравственные ценности	Единство ценностей на всех уровнях управления: «Любовь к Родине, гражданственность, патриотизм, компетентность, знание родного языка, родной культуры»		

ность и др.) транзитивной фазы. Учитывая ведущую роль образования в научно-технологическом развитии стран современного геоглобального мира, в котором развивается Россия, «догоняющий» характер воспитания как ценностного стержня образования и общества, необходимо принять во внимание философские разработки о комплексном характере рисков для всего российского общества, выбрав в качестве методологии воспитания культурно-антропологический, аксиологический, культурологический подходы, антропологический смысл образования как высшую ценность. Опираясь на культурно-антропологический, системный и деятельностный подходы, следует использовать интеграцию ресурсов как всего лучшего, что накоплено в теории и практике воспитания (принципов, содержания, кадровой политики, опыта организаций), разработать инструменты управления развитием систем воспитания на региональном, муниципальном и школьном уровнях в новых условиях. Таким инструментом является проектный подход, интегрирующий аксиологический, системный, деятельностный и исследовательский подходы в технологии проектирования процессов управления развитием систем воспитания.

В свете междисциплинарной методологии применительно к образовательным системам принципами проектирования процессов управления развитием систем воспитания на региональном, муниципальном и школьном уровнях являются: 1) признание в качестве ценностей воспитания феноменов: «Человек», «Семья», «Труд», «Знания», «Культура», «Отечество», «Земля», «Мир», «Коммуникативная культура»; 2) управление процессом, а не личностью; 3) природосообразность воспитания, 5) культуросообразность воспитания; 6) дифференцированный подход; 7) личностный подход; 8) интеграция ресурсов (теоретических; практических; прикладных); 9) сочетание проектирования процесса управления (внешний формат управления) с управлением проектами (внутренний формат управления).

Эффективность проектирования процессов управления развитием систем воспитания на региональном, муниципальном и школьном уровнях доказана практикой работы образовательных организаций общего среднего и профессионального образования, таких как ГБОУ Школа «Энергия» (Лицей № 1502 при МЭИ), ГБОУ Школа № 1504, занимающие устойчиво лидирующие позиции в рейтинге московских школ в течение многих лет (по данным на 2025 г., 1-е места в группах № 1 и № 2 соответственно), Финансовый университет при Правительстве РФ (в 2025 г., по данным Forbes, занял 9-е место в рейтинге лучших университетов России), многолетняя работа которых отражена в исследованиях [15; 16; 18; 22].

Список источников

1. Бакурадзе А. Б. Философско-аксиологический подход к управлению социальной организацией : монография. М. : ИИУ МГОУ, 2015. 201 с.
2. Иванова С. В., Иванов О. Б. Образовательное пространство как модус образовательной политики. М. : Русское слово – учебник, 2020. 160 с.
3. Лебедев О. Е. Образовательная политика как фактор управления трансформационными процессами

ми в системе образования // Педагогика. 2026. № 1. С. 5–17.

4. Лесохина Л. Н. Образование в структуре человеческой деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб. : ИОВ РАО, 1991. 35 с.

5. Внутрискольное управление: вопросы теории и практики / под ред. Т. И. Шаповой. М. : Педагогика, 1991. 192 с.

6. Образование человека в третьем тысячелетии: проблемы, цели и ценности образования в современном мире : материалы круглого стола (Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена) / М. Н. Кожевникова, А. Г. Асмолов, С. В. Борисов [и др.] // Ценности и смыслы. 2021. № 4. С. 117–150.

7. Асадуллин Р. М. Образование: антропологический смысл понятия // Педагогика. 2026. № 1. С. 18–25.

8. Глобальная геополитика : коллективная монография / под ред. И. И. Абылгазиева, И. В. Ильина, И. Ф. Кефели. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2017. 280 с.

9. Каган М. С. Философия культуры. СПб. : ТОО ТК «Петрополис». 1996. 416 с.

10. Романов К. В. Риски в развитии образования: философский взгляд // Педагогика. 2013. № 8. С. 27–34.

11. Философские основы современного образования : коллективная монография / К. В. Романов [и др.] ; под науч. ред. К. В. Романова, Е. М. Сергейчик. СПб. : СПб АППО, 2019. 240 с.

12. Селиванова Н. Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. М. : Педагогическое общество России, 2010. 211 с.

13. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой. М. : Педагогика, 1999. 264 с.

14. Управление проектами : учеб. пособие для студентов / И. И. Мазур [и др.] ; под общ. ред. И. И. Мазура, В. Д. Шапиро. М. : Омега-Л, 2010. 960 с.

15. Шарай Н. А. Теоретические основы управления развитием гимназического образования. М. : Социум, 2000. 627 с.

16. Чудов В. Л. Система интеграции лицея, вуза и производства в интересах устойчивого развития качества образовательной подготовки. М. : Радио Софт, 2004. 192 с.

17. Управление системой воспитательной работы в образовательной организации высшего образования : учеб.-метод. пособие / Е. А. Певцова, В. Е. Цибульникова, М. В. Николаев [и др.] ; науч. ред. А. И. Донцов, Н. Н. Черногор. М. : ИИУ МГОУ, 2021. 208 с.

18. Образовательные ресурсы управления развитием современной школы: междисциплинарный подход : практико-ориентированная монография / науч. ред. Л. М. Перминова, В. П. Рытиков. М. : Изд-во НШУОС, 2024. 208 с.

19. Тощенко Ж. Т. Феномен прекариата: теоретические и методологические основания исследования // Социологические исследования. 2019. № 9. С. 51–63.

20. Афанасьев В. В., Афанасьева И. А. Темпоральная, трансверсальная и прекарная формы профессиональной деятельности педагогов // Педагогика. 2025. № 9. С. 76–87.

21. Байбородова Л. В., Рожков М. И. Воспита-

тельная деятельность : учебник. М. : Академия, 2022. 402 с.

22. Перминова Л. М. Стабилизация профессиональной стратегии образования в системе «СПО – вуз»: аналитический обзор // Педагогика. 2025. № 6. С. 42–48.

References

1. Bakuradze A. B. Philosophical and axiological approach to managing a social organization: monograph. Moscow, Information and Publishing Department of Moscow Regional State University, 2015. 201 p. (In Russ.)

2. Ivanova S. V., Ivanov O. B. Educational space as a modus of educational policy: monograph. Moscow, Russian Word – Textbook, 2020. 160 p. (In Russ.)

3. Lebedev O. E. Educational policy as a factor in managing transformation processes in the education system. *Pedagogika* = Pedagogy. 2026; 1:5-17. (In Russ.)

4. Lesokhina L. N. Education in the Structure of human activity: abstract dis. ...Doc. Ped. Sci. St. Petersburg, Institute of Adult Education of the Russian Academy of Education, 1991. 35 p. (In Russ.)

5. Intra-school management: issues of theory and practice / ed. by T. I. Shamova. Moscow, Pedagogy, 1991. 192 p. (In Russ.)

6. Human education in the third millennium: problems, goals and values of education in the modern world: proceedings of the round table (St. Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia) / M. N. Kozhevnikova, A. G. Asmolov, S. V. Borisov [et al.]. *Tsennosti i smysly* = Values and Meanings. 2021; 4:117-150. (In Russ.)

7. Asadullin R. M. Education: the anthropological meaning of the concept. *Pedagogika* = Pedagogy. 2026; 1:18-25. (In Russ.)

8. Global geopolitics: collective monograph / ed. by I. I. Abylgaziev, I. V. Ilyin, I. F. Kefeli. Moscow, Publishing House of Moscow University, 2017. 280 p. (In Russ.)

9. Kagan M. S. Philosophy of culture. St. Petersburg, TOO TK “Petropolis”, 1996. 416 p. (In Russ.)

10. Romanov K. V. Risks in the development of education: a philosophical view. *Pedagogika* = Pedagogy. 2013; 8:27-34. (In Russ.)

11. Philosophical foundations of modern education: collective monograph / K. V. Romanov [et al.]; ed. by K. V. Romanova, E. M. Sergeychik. St. Petersburg, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, 2019. 240 p. (In Russ.)

12. Selivanova N. L. Education in a modern school: from theory to practice. Moscow, Pedagogical Society of Russia, 2010. 211 p. (In Russ.)

13. Managing the school educational system: problems and solutions / ed. by V. A. Karakovsky, L. I. Novikova. Moscow, Pedagogy, 1999. 264 p. (In Russ.)

14. Project management: textbook for students / I. I. Mazur [et al.]; ed. by I. I. Mazur, V. D. Shapiro. Moscow, Omega-L, 2010. 960 p. (In Russ.)

15. Sharai N. A. Theoretical foundations of managing the development of gymnasium education. Moscow, Sotsium, 2000. 627 p. (In Russ.)

16. Chudov V. L. System of integrating lyceum, university and production in the interests of sustainable development of the quality of education. Moscow, Radio Soft, 2004. 192 p. (In Russ.)

17. Managing the educational work system in an organization of higher education: study guide / E. A. Pevtsova, V. E. Tsibulnikova, M. V. Nikolaev [et al.]; ed. by A. I. Dontsov, N. N. Chernogor. Moscow, Information and Publishing Department of Moscow Regional State University, 2021. 208 p. (In Russ.)

18. Educational resources for managing the development of a modern school: an interdisciplinary approach: practice-oriented monograph / ed. by L. M. Perminova, V. P. Rytikov. Moscow, Publishing House of Scientific School of Educational Systems Management, 2024. 208 p. (In Russ.)

19. Toshchenko Zh. T. The phenomenon of the precariat: theoretical and methodological foundations of the study. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2019; 9:51-63. (In Russ.)

20. Afanasyev V. V., Afanasyeva I. A. Temporal, transversal and precarious forms of professional activity of teachers. *Pedagogika* = Pedagogy. 2025; 9:76-87. (In Russ.)

21. Bayborodova L. V., Rozhkov M. I. Educational activity: textbook. Moscow, Academia, 2022. 402 p. (In Russ.)

22. Perminova L. M. Stabilization of the professional education strategy in the “secondary vocational education – university” system: analytical review. *Pedagogika* = Pedagogy. 2025; 6:42-48. (In Russ.)

Информация об авторах:

Перминова Л. М. – профессор кафедры непрерывного образования, д-р пед. наук, проф.

Осечкина Л. И. – заместитель заведующего управлением организации и обеспечения качества образовательной деятельности, канд. пед. наук, доц.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Perminova L. M. – Professor of the Department of Continuing Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.

Osechkina L. I. – Deputy Head of the Department for Organization and Quality Assurance of Educational Activities, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 14.02.2026; одобрена после рецензирования 19.02.2026; принята к публикации 20.02.2026.

The article was submitted 14.02.2026; approved after reviewing 19.02.2026; accepted for publication 20.02.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378.1

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_104

Интенсификация подготовки будущих учителей: стратегии, тактики и педагогический инструментарий

Елена Валерьевна Приходько^{1,2}

¹Кузбасский педагогический колледж, Кемеровская область – Кузбасс, Кемерово, Россия, prikhelval@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-3470-0886>

²Институт развития образования Кузбасса, Кемерово, Россия

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению повышения эффективности подготовки будущих педагогов в условиях цифровой трансформации. Цель исследования – обоснование и представление интенсификации образовательного процесса как качественного повышения плотности познавательной активности студента за счет комплексной реализации стратегий, тактик и использования цифровых технологий. Стратегическим основанием выступает формирование единой сквозной образовательной траектории, обеспечивающей преемственность между теорией и практикой. Тактический уровень представлен чередованием реверсивной, метапредметной и интегративной тактик, позволяющих перенести освоение теории во внеаудиторный режим и освободить аудиторное время для практико-ориентированной деятельности. Ключевым инструментом является LMS Moodle, где размещаются авторские видеолекции, интерактивные SCORM – пакеты, электронные дневники для рефлексии и проектные задания, способствующие развитию автономии и метакомпетенций обучающихся. Эмпирическая база исследования сформирована на основе трехлетней опытно-экспериментальной работы (2022–2025 гг.) в ГАПОУ «Кузбасский педагогический колледж». Диагностика выпускников проводилась по четырем критериям: мотивационно-ценностному, деятельностному, рефлексивному и коммуникативно-организаторскому – с использованием пятиуровневой системы оценки готовности к профессиональной деятельности. Результаты показали значительный рост доли студентов с оптимальным и высоким уровнями при практически полном исчезновении низких уровней. В заключение подчеркивается, что комплексный подход является надежным механизмом формирования профессионально зрелых, адаптивных и рефлексивно мыслящих педагогов, готовых к реализации профессиональной деятельности в современной образовательной практике.

Ключевые слова: интенсификация образования, подготовка будущих учителей, реверсивная тактика, LMS Moodle, цифровой образовательный контент, профессиональная готовность

Благодарности: выражаю искреннюю благодарность научному руководителю – доктору педагогических наук, профессору Губановой Маргарите Ивановне за профессиональное сопровождение, ценные рекомендации и методическую поддержку на всех этапах исследования. Благодаря ее компетентности, научной интуиции и вниманию к деталям работа приобрела глубину, логическую стройность и практическую значимость.

Для цитирования: Приходько Е. В. Интенсификация подготовки будущих учителей: стратегии, тактики и педагогический инструментарий // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 104–110. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_104.

PEDAGOGY

Original article

Intensification of future teachers' training: strategies, tactics and pedagogical toolkit

Elena V. Prikhodko¹

¹Kuzbass Pedagogical College, Kemerovo Region – Kuzbass, Kemerovo, Russia, prikhelval@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-3470-0886>

²Institute for Development of Education in Kuzbass, Kemerovo, Russia

Abstract. The article is devoted to enhancing the effectiveness of future educators' training in the context of digital transformation. The research aims to substantiate and present the intensification of the educational process

as a qualitative increase in the density of students' cognitive activity through the comprehensive implementation of strategies, tactics and digital technologies. The strategic foundation involves creating a unified, continuous educational trajectory that ensures continuity between theory and practice. At the tactical level, this is achieved by alternating flipped, interdisciplinary and integrative teaching approaches, which shift theoretical learning into independent study and free up classroom time for practice-oriented activities. The key instrument is LMS Moodle, which hosts author-created video lectures, interactive SCORM packages, electronic diaries for reflection and project assignments that foster student autonomy and meta-competencies. The empirical basis of the research was formed through a three-year experimental work (2022–2025) at the Kuzbass Pedagogical College. Final-year students were assessed using a five-level evaluation system across four criteria: motivational-value, activity-based, reflective and communication-organizational readiness for professional activity. Results showed a significant increase in the proportion of students achieving optimal and high levels, with low levels almost entirely disappearing. The conclusion emphasizes that this integrated approach serves as a reliable mechanism for forming professionally mature, adaptable and critically thinking educators, ready to succeed in modern educational practice.

Keywords: intensification of education, future teachers' training, flipped classroom tactic, LMS Moodle, digital educational content, professional competence

Acknowledgments: I sincerely thank my scientific supervisor – Prof. Margarita Ivanovna Gubanova, Dr. Sci. (Pedagogy), for her professional guidance, valuable recommendations and methodological support at all stages of the research. Thanks to her expertise, scientific intuition and attention to detail, this work has gained depth, logical coherence and practical significance.

For citation: Prikhodko E. V. Intensification of future teachers' training: strategies, tactics and pedagogical toolkit. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):104-110. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_104.

Введение

Современная система профессионального образования переживает этап глубокой трансформации, вызванной не столько технологическим прогрессом, сколько системным изменением запросов общества к качеству и характеру подготовки будущих специалистов. Федеральные проекты «Профессионалитет», «Цифровая образовательная среда» и «Молодые профессионалы» акцентируют внимание на необходимости формирования у будущих учителей не только предметных, но и метапрофессиональных компетенций: автономии, рефлексии, способности к непрерывному профессиональному развитию [1]. Однако перед учреждениями среднего профессионального образования (СПО) стоит фундаментальное противоречие между динамично усложняющимися запросами общества и ограниченностью традиционных образовательных ресурсов, что делает поиск новых, системно организованных решений не просто актуальным, а необходимым условием устойчивого развития педагогической науки и практики.

Научная проблема исследования заключается в том, что, несмотря на широкое внедрение цифровых образовательных технологий и отдельных инновационных тактик (например, реверсивного обучения), отсутствует системный подход, обеспечивающий их взаимосвязанное применение для достижения устойчивого повышения уровня профессиональной компетентности студентов СПО. Это приводит к фрагментарности и низкой воспроизводимости образовательных результатов. В этих условиях актуальным остается вопрос: как за сжатые сроки подготовить компетентного педагога, способного к автономии, рефлексии и эффективному решению комплексных профессиональных задач? Проблема заключается в том, что традиционные методы обучения, ориентированные на передачу знаний, не обеспечивают необходимой плотности

познавательной активности обучающихся. Хотя вопросы интенсификации и цифровизации широко обсуждаются рядом исследователей, отсутствует системный подход, объединяющий стратегию, тактики и инструментарий в единый воспроизводимый комплекс обучения. Цель данной статьи – представить такой подход и продемонстрировать его эффективность на основании многолетнего опытно-экспериментального исследования в педагогическом колледже.

Обзор литературы

Теоретическая база исследования опирается на совокупность концепций, которые в своем синтезе создают основу для качественного преобразования образовательного процесса. Во-первых, это субъектно-центрированный подход (И. А. Лескова [2]), который рассматривает студента не как объект воздействия, а как активного субъекта своего развития. Во-вторых, ключевым элементом является концепция учебной автономии (Henri Holec [3]), раскрывающая механизмы становления самостоятельного учащегося. Эти идеи получают практическое воплощение в рамках реверсивной модели обучения (J. Bergmann, A. Sams [4]), которая кардинально меняет расстановку акцентов: теория осваивается во внеаудиторном режиме, а аудиторное время высвобождается для практики. Для достижения целостности подготовки необходим метапредметный (Е. В. Птицына, А. П. Тряпицына, [5; 6]) и интегративный (М. И. Губанова, В. А. Сластенин) [7; 8] подход, позволяющий моделировать реальные профессиональные ситуации. Таким образом, теоретический блок показывает, что интенсификация подготовки возможна только при переходе от парадигмы передачи знаний к парадигме создания условий для самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

Важно отметить, что в рамках реализации данного подхода интенсификация рассматривается не как количественное увеличение нагрузки, а как

«структурная перестройка» (фокус на форме, логике построения и распределении компонентов) и *интегративное развитие* (фокус на содержании и результатах обучения) образовательного процесса, направленное на повышение плотности познавательной активности, оптимизацию временных ресурсов и развитие метакомпетенций обучающихся..

Материалы и методы

Разработанный авторский комплекс средств и методов интенсификации включает три обязательных компонента, каждый из которых призван выполнять свою функцию, а их взаимодействие создает качественное преобразование.

Стратегия: формирование единой сквозной образовательной траектории. Это преднамеренный, спроектированный преподавателем путь профессионального становления студента, в котором каждый этап обучения (учебная дисциплина, модуль, практика, воспитательное событие) логически выстроен и направлен на последовательное, системное формирование профессиональной компетентности. На начальных стадиях доминирует освоение базовых теоретических знаний, далее происходит их активизация через практико-ориентированные формы обучения, а завершающим этапом становится интеграция всех компонентов подготовки, что обеспечивает выпускнику высокий уровень самостоятельности и готовность к эффективной реализации педагогической деятельности в современных условиях.

Тактики: чередование педагогического взаимодействия преподавателя со студентами. Классификация тактик – реверсивной, метапредметной и интегративной – позволяет систематизировать разрозненные практики деятельности преподавателя и применять их целенаправленно. Чередование этих тактик предотвращает монотонность образовательного процесса и воздействует на разные стороны личности студента.

Педагогический инструментарий: LMS Moodle как механизм проектирования и реализации образовательного процесса. В отличие от трактовки платформы как хранилища файлов, в нашем исследовании Moodle рассматривается как пространство проектирования, где реализуются все три педагогические тактики. Создание авторского цифрового образовательного контента: видеолекции, SCORM-пакеты [9], внедрение электронных дневников, а также само- и взаимооценки превращают ее в мощный инструмент формирования метакогнитивных навыков и автономии студентов.

Цель эмпирической части нашего исследования заключалась в изучении эффективности комплексной реализации стратегий, тактик и педагогического инструментария в подготовке будущих учителей.

Объектом исследования являлся процесс подготовки будущих учителей в учреждении СПО.

Предметом исследования выступили организационно-педагогические средства и инструментальные методы интенсификации подготовки студентов, основанные на чередовании педагогических тактик (реверсивной, метапредметной, интегративной) и

использовании цифрового инструментария.

Гипотеза исследования заключалась в комплексном применении стратегии формирования единой сквозной образовательной траектории, педагогических тактик (реверсивной, метапредметной, интегративной) и цифрового инструментария (LMS Moodle), обеспечивающей системный эффект, который проявляется в значительном повышении уровня готовности будущих учителей к осуществлению профессиональной деятельности.

Для проверки гипотезы был применен комплекс методов:

1. Теоретические методы: анализ научно-педагогической литературы и нормативных документов по проблемам интенсификации, цифровизации образования и подготовки педагогических кадров, систематизация и синтез современных подходов к организации внеаудиторной деятельности и проектированию цифровых образовательных сред.

2. Эмпирические методы: опытно-экспериментальная работа, проведенная в три этапа:

– *констатирующий этап (2022 г.):* диагностика исходного уровня профессиональной компетентности студентов, аналитический обзор существующих образовательных практик преподавателей;

– *формирующий этап (2023–2024 гг.):* апробация выбранных организационно-педагогических средств и методов интенсификации в образовательный процесс с использованием LMS Moodle, бинарных занятий, проектной деятельности, реверсивной тактики и системы наставничества;

– *контрольный этап (2025 г.):* повторная диагностика, сравнительный анализ динамики показателей, экспертная оценка эффективности применяемых тактик.

3. Для обработки результатов использовались статистические методы: количественный анализ данных в электронных таблицах, расчет динамики показателей до и после эксперимента, а также параметрический t-критерий Стьюдента ($t = 3,57$), применение которого подтвердило достоверность различий между группами с вероятностью безошибочного прогноза более 99 %.

Методы диагностики. Для оценки уровня сформированности профессиональной готовности будущих учителей к осуществлению профессиональной деятельности применялась пятиуровневая система оценивания: оптимальный, высокий, средний, ниже среднего, низкий. Диагностика проводилась по четырем критериям:

1. Мотивационно-ценностный: анкетирование, интерпретация результатов тестов, анализ продуктов деятельности обучающихся.

2. Деятельностный: экспертная оценка микрообучения, защиты проектов, выполнения практических заданий.

3. Рефлексивный: анализ рефлексивных дневников, чек-листов, самооценки, портфолио.

4. Коммуникативно-организаторский: наблюдение за работой в команде, выступлениями перед аудиторией, защита групповых проектов.

Для сбора данных применялись авторские

анкеты, направленные на выявление отношения к профессии и самооценки уровня сформированности компетенций, непосредственное наблюдение за поведением студентов в учебной и внеучебной деятельности, а также экспертная оценка качества образовательных продуктов (уроки, презентации, игры), созданных в рамках проектной деятельности.

Результаты исследования

В Представленные в статье материалы отражают обобщенные результаты исследовательской работы автора посредством включенного наблюдения и анализа процесса преподавания общеобразовательных и профильных дисциплин в ГАПОУ «Кузбасский педагогический колледж».

Результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной в 2022–2025 гг. на базе Кузбасского педагогического колледжа продемонстрировали высокую эффективность разработанного комплекса организационных средств и инструментария интенсификации подготовки будущих учителей. Эмпирическая база, сформированная на основе триангуляции данных (количественной диагностики, экспертной оценки, анализа продуктов деятельности и самооценки студентов), позволила выявить не только количественные изменения, но и качественную трансформацию образовательного процесса.

Диагностика уровня профессиональной компетентности по четырем критериям (мотивационно-ценностному, деятельностному, рефлексивному и коммуникативно-организаторскому) выявила стабильную положительную динамику во всех группах набора. Наиболее значимым стал структурный переход в распределении уровней готовности: исчезновение низких и резкое сокращение ниже среднего уровня при одновременном доминировании оптимального и высокого. Так, если в начале эксперимента доля студентов с оптимальным уровнем мотивации составляла 0 %, то к концу формирующего этапа этот показатель достиг 78,9 %. Аналогичная картина наблюдалась и по другим критериям: уровень сформированности деятельностных

умений возрос с 6,1 до 84,1 %.

Исследование было спроектировано таким образом, чтобы обеспечить максимальную объективность и валидность полученных результатов. В отличие от традиционной практики с разделением на экспериментальную и контрольную группы, в нашем исследовании был применен метод внутригруппового сравнения, основанный на анализе динамики индивидуальных показателей студентов одного года набора. Это означает, что для каждой группы набора (2020, 2021, 2022 гг.) проводилось сопоставление данных констатирующего этапа (диагностика исходного уровня) с результатами контрольного этапа (итоговая диагностика). Такой подход позволил нам сравнивать не разные выборки, а развитие конкретных студентов в рамках их собственной образовательной траектории. Это исключает влияние внешних переменных, таких как различия в составе контингента, мотивации, преподавательском стиле или образовательной политике между годами.

Ключевое преимущество этого метода – фокус на личностном росте обучающегося. Мы фиксировали, как изменился конкретный студент, какие компетенции он освоил, насколько выросла его автономия и рефлексивность за время обучения. Это дает возможность говорить не об усредненных групповых показателях, а о реальной эффективности педагогического воздействия в отношении каждого субъекта образовательного процесса.

Таким образом, внутригрупповое сравнение повышает достоверность выводов: если мы видим значительный рост по ключевым критериям, это свидетельствует не о случайном совпадении, а о системном эффекте внедряемой модели интенсификации. Полученные данные отражают подлинное изменение профессиональной готовности именно этих студентов, что делает результаты исследования особенно весомыми и практически значимыми.

Представим результаты диагностики уровня готовности к осуществлению профессиональной деятельности студентов 2020 года набора (табл. 1).

На основе анализа представленной таблицы

Таблица 1

Сводные результаты уровня готовности студентов 2020 года по трем критериям (мотивационно-ценностному, деятельностному, рефлексивному)

Критерий / Показатель (П.)	Уровни готовности (%)									
	Оптимальный		Высокий		Средний		Ниже среднего		Низкий	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
<i>Мотивационно-ценностный критерий</i>										
П 1: Демонстрация положительного интереса к профессиональной деятельности	0	76,2	34,2	12,3	11	2,5	53,4	9	1,4	0
П 2: Стремление к личностному и профессиональному росту	0	84,1	31,5	11,5	55,5	4,4	11,6	0	1,4	0
<i>Деятельностный критерий</i>										
П 1: Наличие самостоятельности и инициативности	0	84	5,7	11,5	52,8	4,4	41,5	0	0	0
П 2: Умение продуктивно решать педагогические задачи	0	81,3	7,3	12,3	50,2	6,4	42,5	0	0	0
<i>Рефлексивный критерий</i>										
П 1: Умение осуществлять самодиагностику	0	76,2	6,5	12,3	55,4	11,5	28,1	0	10	0
П 2: Способность к глубокой рефлексии	0	70,9	6,8	11,4	54,7	9,7	15,5	8	23	0

(динамика распределения студентов по уровням готовности до и после эксперимента) можно сформулировать следующие выводы:

Интенсификация привела к формированию устойчивой профессиональной мотивации и положительного отношения к педагогической деятельности как к личностному выбору, а не как к профессии «по стечению обстоятельств».

Внедренный комплекс интенсификации способствует переходу от репродуктивной к продуктивной и проектной деятельности, что подтверждает развитие таких компетенций, как планирование, организация, решение нестандартных задач и сотрудничество.

Регулярное использование электронных дневников, чек-листов и процедур само- и взаимооценки в LMS Moodle способствует формированию метакомпетенций студентов, необходимых для профессионального роста и адаптации в меняющейся образовательной среде.

Отметим, что системный эффект достигается за счет взаимодополняемости компонентов: стратегия единой сквозной образовательной траектории задает долгосрочную цель и обеспечивает преемственность; реверсивная тактика высвобождает аудиторное время для практики; метапредметная тактика обеспечивает глубину анализа и развитие критического мышления студентов; интегративная тактика создает условия для моделирования реальных профессиональных ситуаций, объединяя знания из различных учебных дисциплин в единый учебный проект или профессиональную задачу; а LMS Moodle выступает механизмом всех процессов, обеспечивая единую цифровую образовательную среду для их реализации. Отсутствие любого звена снижает практическую значимость.

Мы считаем, что при комплексной реализации организационных средств и методов интенсификации подготовки будущих учителей, основанной на чередовании реверсивной, метапредметной и интегративной тактик с использованием цифрового инструментария (LMS Moodle), вызывает не линейный, а качественный сдвиг в уровне профессиональной готовности студентов. Это проявляется в полном исчезновении низких и ниже средних уровней, а также в массовом переходе обучающихся в зону оптимального и высокого уровней по всем критериям. Такая динамика свидетельствует не о временной активизации, а об устойчивом формировании профессиональной компетентности, включающей мотивационную устойчивость, продуктивную деятельность и рефлексивную культуру.

Таким образом, полученные результаты подтверждают гипотезу исследования и демонстрируют, что интенсификация подготовки будущих учителей, понимаемая как системное (последовательное, поступательное, комплексное) преобразование образовательного процесса, является эффективным механизмом подготовки будущих учителей в условиях цифровой трансформации. В анкетировании и интервью студенты отмечают, что работа в LMS Moodle помогает им лучше планировать свое время, структурировать материал и глубже пони-

мать содержание. Цитаты студентов: «Теперь я заранее знаю, что будет на занятии, и могу подготовиться именно к тому, что будет обсуждаться. Это делает меня увереннее», «Электронный дневник помог мне увидеть, где я ошибаюсь, и исправить это» – иллюстрируют развитие учебной автономии выпускников. Особый интерес представляет трансформация роли преподавателя. Чередование тактик (реверсивной, метапредметной, интегративной) требует от него выхода за рамки традиционной роли лектора. Он становится тьютором, фасилитатором и наставником, создающим условия для самостоятельной познавательной активности. Это подтверждается данными наблюдения: на аудиторных занятиях преобладают формы активного взаимодействия: микрообучение, проектные презентации, групповые обсуждения case-задач. Преподаватель перестает быть единственным источником знаний и превращается в организатора профессионального диалога.

Обсуждение и заключение

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что эффект интенсификации достигается не за счет увеличения объема информации или темпа ее передачи, а за счет оптимизации структуры и содержания образовательного процесса. Интеграция стратегии единой сквозной траектории, педагогических тактик и цифрового инструментария создает синергетический эффект, проявляющийся в формировании не просто выпускника, а компетентного профессионала.

Проведенное исследование подтвердило, что интенсификация подготовки будущих учителей в системе среднего профессионального образования возможна и эффективна при условии перехода от фрагментарного внедрения инноваций к реализации целостного педагогического комплекса организационных форм, средств и методов обучения. Авторская модель, основанная на взаимосвязанном функционировании стратегии (единой сквозной образовательной траектории), тактик (реверсивной, метапредметной, интегративной) и цифрового инструментария (LMS Moodle), генерирует положительный эффект: формирование не просто компетентного специалиста, а профессионально зрелой, автономной и рефлексивно мыслящей личности.

Эмпирические данные, полученные в ходе трехлетней опытно-экспериментальной работы на выборке 424 студентов и 152 преподавателей, свидетельствуют о структурной перестройке уровня профессиональной готовности: полное исчезновение низких и ниже средних уровней при доминировании оптимального – это не статистическая коррекция, а качественное изменение в становлении педагога как субъекта своей профессии.

Личный вклад автора состоит в теоретическом обосновании, практической апробации комплекса средств и методов интенсификации подготовки будущих учителей. Автором определены критерии и показатели готовности выпускников, разработаны диагностические инструменты, осуществлены выборка, сбор и статистическая обработка данных, интерпретация результатов и их представление

в научном сообществе. Результаты исследования уже были частично представлены педагогической общественностью в научных статьях, посвященных использованию цифрового образовательного контента для реализации реверсивной тактики преподавания [9; 10], что подтверждает преемственность и системность проводимой работы. Настоящая статья является логическим продолжением и углублением предыдущего исследования, раскрывая комплексный характер интенсификации через взаимосвязь стратегий, тактик и педагогического инструментария.

Проведенное исследование не претендует на завершенность и полноту, но подтверждает, что комплексная реализация стратегии единой сквозной образовательной траектории, тактик (реверсивной, метапредметной, интегративной) и цифрового инструментария (LMS Moodle) является надежным механизмом качественного преобразования и результативности профессиональной подготовки в современной практике. Полученные эмпирические данные свидетельствуют о формировании у выпускников целостной профессиональной культуры, характеризующейся автономией, рефлексивностью и готовностью к ответственному осуществлению педагогической деятельности.

В заключение отметим, что интенсификация подготовки будущего учителя, понимаемая нами как качественное преобразование образовательного процесса, выступает не только как методологический прием, а как новая система взглядов на подготовку педагогических кадров в условиях цифровой трансформации профессионального образования. Результаты исследования вносят теоретический и практический вклад в развитие педагогической науки и могут служить основой для масштабирования в других образовательных организациях системы профессионального образования.

Список источников

1. Индикаторы образования: 2025 : статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Т. А. Варламова, Л. М. Гохберг [и др.] ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : ИСИЭЗ ВШЭ, 2025. 452 с. ISBN 978–5–7598–3030–6.
2. Лескова И. А. Субъектоориентированный подход к проектированию содержания образования как основа решения проблем бессубъектности процесса обучения в вузе // Казанский педагогический журнал. 2015. № 2. С. 46–53.
3. Holec H. Autonomy in foreign language learning. Oxford : Pergamon, 1981. 87 p.
4. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom: Reach every student in every class every day // Eugene: International Society for Technology in Education. 2012. 132 p.
5. Стратегические ориентиры развития педагогического образования в России в контексте вызовов современности XXI века / Ю. А. Комарова, В. В. Лаптев, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына // Россия – Китай: образование и общественный прогресс : К 270-летию МГУ имени М. В. Ломоносова. Москва-Пекин : МАКС Пресс, 2025. С. 253–266.

6. Птицына Е. В., Талых А. А. Профессиональная подготовка будущего учителя технологии: культурологический аспект // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75–1. С. 125–128.

7. Губанова М. И. Психолого-педагогические аспекты полифункциональности профессиональной деятельности современного преподавателя // СибСкрипт. 2023. Т. 25, № 5 (99). С. 677–686. DOI: 10.21603/sibscript-2023-25-5-677-686.

8. Слостенин В. А. Качество образования: опыт философско-феноменологического анализа // Педагогический журнал Башкортостана. 2006. № 2 (2). С. 5–13.

9. Приходько Е. В. Интенсификация профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа: необходимость и возможность // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2025. Т. 44, № 3. С. 516–529. DOI: 10.52575/2712-7451-2025-44-3-516-529.

10. Приходько Е. В. Цифровой образовательный контент в рамках реализации реверсивной тактики преподавателя СПО // Калининградский вестник образования. 2025. № 2 (26). С. 79–91.

References

1. Indicators of education: 2025: statistical digest / N. V. Bondarenko, T. A. Varlamova, L. M. Gokhberg, [et al.]; National Research University “Higher School of Economics”. Moscow, HSE, 2025. 452 p. (In Russ.)
2. Leskova I. A. Subject-oriented approach to designing educational content as a basis for solving the problem of subjectlessness in the learning process at university. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* = Kazan Pedagogical Journal. 2015; 2:46-53. (In Russ.)
3. Holec H. Autonomy in foreign language learning. Oxford, Pergamon, 1981. 87 p.
4. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *Eugene: International Society for Technology in Education*. 2012. 132 p.
5. Strategic guidelines for the development of pedagogical education in Russia in the context of modern challenges of the 21st century / Yu. A. Komarova, V. V. Laptev, S. A. Pisareva, A. P. Tryapitsyna. *Ros-siya – Kitay: obrazovanie i obschestvennyy progress: k 270-letiyu MGU imeni M. V. Lomonosova* = Russia – China: Education and Social Progress: on the Occasion of the 270th Anniversary of Lomonosov Moscow State University. Moscow-Peking, MAKS Press, 2025. Pp. 253-266. (In Russ.)
6. Ptitsyna E. V., Talykh A. A. Professional training of a future technology teacher: cultural aspect. *Problem sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education, 2022; 75-1:125-128. (In Russ.)
7. Gubanova M. I. Psychological and pedagogical aspects of the multifunctional nature of a modern teacher’s professional activity. *SibSkript*. 2023; 25(5-99):677-686. (In Russ.)
8. Slastenin V. A. Quality of education: experience in philosophical and phenomenological analysis. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana* =

Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2006; 2(2):5-13. (In Russ.)

9. Prikhodko E. V. Intensification of professional training for students of a pedagogical college: necessity and opportunity. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniya* = Journal of Journalism, Pedagogy and Linguistics. 2025; 44(3):516-529. (In Russ.)

10. Prikhodko E. V. Digital educational content within the framework of implementing the flipped learning strategy by a vocational education teacher. *Kaliningradskiy vestnik obrazovaniya* = Kaliningrad Educational Bulletin. 2025; 2(26):79-91. (In Russ.)

Information about the author:

Prikhodko E. V. – Teacher; Postgraduate.

Статья поступила в редакцию 05.03.2026; одобрена после рецензирования 14.03.2026; принята к публикации 16.03.2026.

The article was submitted 05.03.2026; approved after reviewing 14.03.2026; accepted for publication 16.03.2026.

Информация об авторе:

Приходько Е. В. – преподаватель; аспирант.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37033

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_111

Педагогические условия формирования ответственного природопользования старших подростков в учреждениях дополнительного образования

Михаил Олегович Сергеев^{1,2*}, Елизавета Алексеевна Гринева³

^{1,3}Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, Ульяновск, Россия

¹sergeev.1999@inbox.ru, <https://orcid.org/0009-0008-7297-365X>

³eliz.grin9@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9468-2695>

²Детский эколого-биологический центр, Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования проблемы формирования ответственного природопользования старших подростков в учреждениях дополнительного образования. На основе анализа философской, психолого-педагогической литературы и нормативных документов обоснована актуальность проблемы, раскрыта сущность понятия «ответственное природопользование старших подростков» как интегративной характеристики личности, включающей когнитивный, эмоционально-ценностный, мотивационный и деятельностный компоненты. Подробно описаны и проанализированы три педагогических условия, реализованные в ходе опытно-экспериментальной работы: создание эколого-развивающей среды, стимулирующей практико-ориентированную деятельность; внедрение авторской программы «Школа экологии»; использование системы учебных ситуационных заданий (кейсов), моделирующих реальные экологические противоречия. Реализация комплекса условий позволила учащимся не только углубить экологические знания, но и развить эмпатию к природе, устойчивую внутреннюю мотивацию к природоохранной деятельности и приобрести практический опыт реализации экологических проектов. Сделан вывод о том, что комплексная реализация данных условий обеспечивает эффективное формирование всех компонентов ответственного природопользования и становление субъектной позиции учащихся во взаимодействии с природой.

Ключевые слова: дополнительное образование, ответственное природопользование, педагогические условия, эколого-развивающая среда, ситуационные задания

Для цитирования: Сергеев М. О., Гринева Е. А. Педагогические условия формирования ответственного природопользования старших подростков в учреждениях дополнительного образования // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 111–114. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_111.

PEDAGOGY

Original article

Pedagogical conditions for fostering responsible environmental stewardship among older adolescents in additional education institutions

Mikhail O. Sergeev^{1,2*}, Elizaveta A. Grineva³

^{1,3}I. N. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia

¹sergeev.1999@inbox.ru, <https://orcid.org/0009-0008-7297-365X>

³eliz.grin9@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9468-2695>

²Children's Ecology and Biology Center, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article presents the results of a study on the development of responsible environmental stewardship among older adolescents in additional education institutions. Based on an analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature as well as regulatory documents, the relevance of the issue is substantiated, and the essence of the concept of “responsible environmental stewardship among older adolescents” is revealed as an integrative personality trait encompassing cognitive, emotional-value, motivational and activity-based components. Three pedagogical conditions implemented during the pilot study are described and analyzed in detail: the creation of an eco-developmental environment that stimulates practice-oriented activities; the implementation of the author's “School of Ecology” program; the use of a system of educational situational tasks (case studies) that simulate real-world ecological conflicts. The implementation of this set of conditions allowed students to deepen their ecological knowledge as well as to develop empathy for nature, a sustainable internal motivation

for environmental protection activities and to gain practical experience in implementing ecological projects. It was concluded that the comprehensive implementation of these conditions ensures the effective formation of all components of responsible nature management and the development of students' active engagement with nature.

Keywords: additional education, responsible environmental stewardship, pedagogical conditions, eco-developmental environment, situational tasks

For citation: Sergeev M. O., Grineva E. A. Pedagogical conditions for fostering responsible environmental stewardship among older adolescents in additional education institutions. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):111-114. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_111.

Введение

Современная экологическая ситуация, характеризующаяся усилением антропогенного давления на природу, актуализирует потребность общества в личности, способной к ответственному взаимодействию с окружающей средой.

Обзор литературы

Специалисты в области экологического образования (А. Н. Захлебный, И. Н. Пономарева, Е. Н. Дзятковская) отмечают, что экологическая ответственность не может быть сформирована исключительно через трансляцию информации; она требует создания особых образовательных ситуаций, обеспечивающих личностное включение, переживание и практическое действие. А. Н. Захлебный и Е. Н. Дзятковская подчеркивают, что формирование ответственного отношения к природной среде требует построения модели экологического образования, в которой учитываются личностные факторы обучающегося, его потребности и ценностные ориентации, выступающие мотивационной основой деятельности [1]. Е. Н. Дзятковская обосновывает, что экологическое образование для устойчивого развития должно формировать у обучающихся основы ценностного выбора природосообразного поведения с опорой на российские духовно-нравственные ценности [2]. Традиционное школьное образование, ориентированное на трансляцию знаний, не всегда в полной мере решает задачу формирования ценностного отношения к природе и практических навыков природоохранной деятельности [3]. Как указывают исследователи, в школьном экологическом образовании преобладает знаниевый компонент, тогда как практико-ориентированная деятельность в большей степени представлена в дополнительном образовании.

В этом контексте особый потенциал приобретает система дополнительного образования, отличающаяся вариативностью, практико-ориентированностью и личностной направленностью. Опыт учреждений дополнительного образования, в частности станций юных натуралистов, показывает, что экологическое образование здесь осуществляется по специальным программам с учетом интересов учащихся, а работа направлена на формирование экологической культуры и экологической ответственности личности [4]. Как отмечают Н. Ф. Винокурова и Ю. Э. Щенникова, включение обучающихся в познавательную, коммуникативную и практико-ориентированную деятельность в рамках объединений дополнительного образования обеспечивает становление экологической ответственности [5]. Таким образом, именно в системе дополнительного образова-

ния создаются наиболее благоприятные условия для перехода от формального усвоения экологических знаний к личностно принятым ценностям и реальным природоохранным действиям.

Цель данной статьи – теоретическое обоснование и описание апробации комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование ответственного природопользования учащихся учреждений дополнительного образования.

Материалы и методы

В рамках исследования под ответственным природопользованием понимается интегративная характеристика личности, включающая: систему знаний о взаимосвязях в природе и способах решения экологических проблем (когнитивный компонент); экоцентрическую позицию, эмпатию к природе и личную ответственность как ценность (эмоционально-ценностный компонент); устойчивый познавательный интерес и внутреннюю готовность к природоохранной деятельности (мотивационный компонент); а также практические навыки ресурсосбережения и опыт участия в решении экологических проблем (деятельностный компонент). Взаимосвязь данных компонентов обеспечивает целостность процесса формирования ответственного природопользователя: знания, подкрепленные ценностным отношением и внутренней мотивацией, закономерно транслируются в устойчивую практику экологически целесообразного поведения [6].

С опорой на метод моделирования (Н. М. Боротко, В. А. Штофф) нами была разработана структурно-функциональная модель, интегрирующая целевой, теоретико-методологический, содержательный, процессуальный и результативно-оценочный блоки. Эффективность реализации данной модели, согласно гипотезе исследования, обеспечивается соблюдением комплекса педагогических условий, апробированных в ходе опытно-экспериментальной работы на базе учреждений дополнительного образования [7].

1. Организация эколого-развивающей среды, стимулирующей практико-ориентированную деятельность. С учетом идей средового подхода (Ю. С. Мануйлов, В. А. Ясвин) и воспитывающей роли природы (В. А. Сухомлинский) данное условие предполагало трансформацию образовательного пространства в «живую лабораторию» [8]. Целью создания такой среды стал выход за пределы традиционной классно-урочной системы. Среда насыщалась материальными ресурсами (мобильные лаборатории для мониторинга воды и почвы, контейнеры для раздельного сбора отходов, информационные стенды, экспериментальные зоны) и становилась полем для активной деятельности учащихся. Практи-

ческая реализация включала:

- **Мониторинговые проекты:** составление экологического паспорта территории, оценка состояния деревьев методом биоиндикации, ведение полевых дневников.

- **Исследовательские практикумы:** химический анализ проб воды и почвы с использованием цифровых лабораторий, определение pH, содержания нитратов, оценка мутности и цветности.

- **Экологические акции:** «Вода России» (уборка водоемов), «Покормите птиц» (изготовление кормушек с последующим наблюдением за видовым составом), сбор вторсырья. Погружение в реальные исследовательские задачи позволило сформировать у учащихся не только знания, но и инициативность, переведя их из позиции пассивных наблюдателей в активных преобразователей среды. Переход от разовых, ситуативных действий к системной, осмысленной практике стал возможен именно благодаря созданию насыщенной, проблемной и деятельностной образовательной среды.

2. Вовлечение учащихся в освоение авторской программы дополнительного образования «Школа экологии». Программа «Школа экологии» (144 часа) выступила содержательным стержнем модели. Она была разработана с учетом возрастных особенностей подростков 15–17 лет, их стремления к самостоятельности и профессиональному самоопределению. Ее модульная структура обеспечивала последовательное формирование всех компонентов ответственного природопользования:

- **Модуль 1 («Введение»):** изучение глобальных проблем, концепции ноосферы В. И. Вернадского, просмотр и обсуждение научно-популярных фильмов экологической направленности.

- **Модуль 2 («Экология как социальное явление»):** анализ социальной рекламы (в том числе РЭО, движения «ЭКА»), экологических мемов, знакомство с деятельностью волонтерских движений (ВЭОД «Экосистема», ВОД «Волонтеры Леса») и оформление плакатов-коллажей.

- **Модуль 3 («Экология в XXI веке»):** освоение методов мониторинга, работа с лабораторным комплексом, решение практических кейсов.

- **Модуль 4 («Благоустройство городских ландшафтов»):** изучение принципов устойчивого развития, разработка и защита собственных проектов на итоговой TED-конференции. Освоение программы позволило учащимся овладеть современной экологической терминологией («антропогенная нагрузка», «биоиндикация», «зеленая экономика», «рециклинг», «экологический каркас территории») и методологией исследования, а также сформировать активную гражданскую позицию.

3. Включение учащихся в решение комплекса учебных ситуационных заданий (кейсов), моделирующих реальные экологические противоречия.

Данное условие базировалось на понимании ситуации как единицы анализа воспитательного процесса (Н. М. Борытко, И. А. Соловцова). Разработанная типология кейсов была направлена на формирование опыта принятия решений и базировалась на сущностной характеристике понятия «ответствен-

ное природопользование»:

1. **Ситуации анализа последствий («Мой след»):** мини-исследование состава семейных отходов, расчет «водного следа», составление плана «Ноль отходов», ведение дневника водопотребления.

2. **Ситуации ценностного выбора («Дилемма потребителя»):** сравнение «дешевого» и «экологичного» сценариев потребления, анализ экомаркировок, выявление гринвошинга, ролевая игра «Покупатель и консультант».

3. **Ситуации социально-экологического взаимодействия («Преобразование»):** разработка и проведение своп-вечеринки, создание проекта экологической тропы с взаимодействием с местным сообществом и органами местного самоуправления.

4. **Ситуации эмоционально-ценностного контакта («Диалог с природой»):** ведение дневника фенологических наблюдений, творческие задания на природе («Точка на карте»), которое выполняется во время выездного мероприятия (похода, экскурсии, полевой практики). Задания этой группы были направлены на развитие у учащихся способности воспринимать природные объекты как равноправных партнеров.

Решение таких кейсов способствовало переходу знаний в личностно-освоенные смыслы и конкретные действия, развивая критическое мышление и способность принимать экологически и нравственно обоснованные решения в условиях неопределенности.

Результаты исследования

Реализация описанного комплекса педагогических условий показала положительную динамику в формировании ответственного природопользования учащихся экспериментальной группы. Они не только углубили знания в области экологии, но и продемонстрировали развитие эмпатии к природе, устойчивую внутреннюю мотивацию к природоохранной деятельности, а также приобрели практический опыт реализации экологических проектов и инициатив. Была сформирована способность к комплексной оценке экологической ситуации, прогнозированию последствий антропогенного воздействия и готовность к организации экологических привычек других людей.

Обсуждение и заключение

Проведенное исследование подтверждает, что формирование ответственного природопользования в учреждениях дополнительного образования требует не фрагментарных мероприятий, а создания целостной педагогической системы. Выделенные и апробированные педагогические условия (эколого-развивающая среда, авторская программа и система ситуационных заданий) являются необходимыми и достаточными для становления экологически ответственной личности, способной к осознанному и деятельному взаимодействию с окружающим миром. Предложенный комплекс условий может быть рекомендован к внедрению в практику работы учреждений дополнительного образования эколого-биологической направленности.

Список источников

1. Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н. Зарубеж-

ный опыт включения идей устойчивого развития в содержание учебных предметов // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2015. № 2. С. 43–53.

2. Дзятковская Е. Н. Новая концепция экологического образования: эволюция ключевых понятий // Ценности и смыслы. 2022. № 5 (81). С. 112–125.

3. Никитина Е. А. Формирование экологической ответственности обучающихся начального общего образования (из опыта работы) // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2018. № 1. С. 169–189.

4. Сергеев М. О., Гринева Е. А. Влияние внеучебной деятельности на формирование ответственного природопользования у учащихся в учреждениях дополнительного образования // Профессионально-педагогическая деятельность в современных условиях: проблемы, решения, перспективы : материалы III Международной научно-практической конференции, посвященной памяти Н. Н. Никитиной. Ульяновск : УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2025. С. 69–79.

5. Винокурова Н. Ф., Щенникова Ю. Э. Формирование экологической ответственности в гео-экологическом объединении дополнительного образования «Школьное лесничество» // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69–4. С. 40–44.

6. Сергеев М. О., Гринева Е. А. Организационно-педагогические условия формирования ответственного природопользования учащихся учреждений дополнительного образования // Экологическое образование как фактор благополучия России : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 21–22 ноября 2025 г. / под ред. Е. А. Гриневой, М. Н. Алексеевой, А. В. Чиликиной. Ульяновск : ОГАНОО Центр «Алые паруса», 2025. С. 70–78. ISBN 978-5-6051324-1-7.

7. Боротко Н. М. Образование как социокультурная инновация // Народное образование. 2015. № 8 (1451). С. 32–37.

8. Ясвин В. А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии // Психология. Журнал ВШЭ. 2020. № 2. С. 295–314.

References

1. Zakhlebny A. N., Dzyatkovskaya E. N. Foreign experience of integrating sustainable development ideas into subject content. *Vestnik BGU. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo* = BSU Bulletin. Education. Personality. Society. 2015; 2:43-53. (In Russ.)

2. Dzyatkovskaya E. N. A new concept of environmental education: evolution of key concepts. *Tsennosti i smysly* = Values and Meanings. 2022; 5(81):112-125. (In Russ.)

3. Nikitina E. A. Formation of environmental responsibility among primary school students (from work experience). *Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, yazyk* = Crede Experto: Transport, Society, Education, Language. 2018; 1:169-189. (In Russ.)

4. Sergeev M. O., Grineva E. A. The influence of extracurricular activities on the formation of responsible nature management among students in institutions of additional education. *Professional'no-pedagogicheskaya deyatel'nost' v sovremennykh usloviyakh: problemy,*

resheniya, perspektivy = Professional and Pedagogical Activity in Modern Conditions: Problems, Solutions, Prospects: proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference dedicated to the memory of N. N. Nikitina. Ulyanovsk, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, 2025. Pp. 69-79. (In Russ.)

5. Vinokurova N. F., Shchennikova Yu. E. Formation of environmental responsibility in the geo-ecological association of additional education “School Forestry”. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2020; 69-4:40-44. (In Russ.)

6. Sergeev M. O., Grineva E. A. Organizational and pedagogical conditions for forming responsible nature management among students of additional education institutions. *Ekologicheskoe obrazovanie kak faktor blagopoluchiya Rossii* = Environmental Education as a Factor of Russia's Well-being: proceedings of the 3rd All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation, November 21-22, 2025 / ed. by E. A. Grineva, M. N. Alekseeva, A. V. Chilikina. Ulyanovsk, Regional State Autonomous Non-Standard Educational Institution “Alye Parusa”, 2025. Pp. 70-78. ISBN 978-5-6051324-1-7. (In Russ.)

7. Borytko N. M. Education as a socio-cultural innovation. *Narodnoe obrazovanie* = National Education. 2015; 8(1451):32-37. (In Russ.)

8. Yasvin V. A. Formation of the theory of personality development environment in Russian pedagogical psychology. *Psikhologiya. Zhurnal VShE* = Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2020; 2:295-314. (In Russ.)

Информация об авторах:

Сергеев М. О. – аспирант; педагог дополнительного образования.

Гринева Е. А. – профессор кафедры педагогики и социальной работы, канд. пед. наук.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Sergeev M. O. – Postgraduate; Teacher of Additional Education.

Grineva E. A. – Professor of the Department of Pedagogy and Social Work, Ph.D. (Pedagogy).

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 25.03.2026; одобрена после рецензирования 07.04.2026; принята к публикации 08.04.2026.

The article was submitted 25.03.2026; approved after reviewing 07.04.2026; accepted for publication 08.04.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378.147

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_115

Гибридная обратная связь как компонент профессиональной компетентности учителя иностранного языка

Анастасия Юрьевна Сорока^{1*}, Игорь Давидович Рудинский²

^{1,2}Балтийский федеральный университет имени И. Канта, Калининград, Россия

¹aiusoroka@stud.kantiana.ru*, <https://orcid.org/0009-0006-4549-3330>

²irudinskii@kantiana.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8365-5402>

Аннотация. Цифровая трансформация образования обостряет противоречие между требованиями ФГОС к систематической обратной связи по письменным работам и дефицитом времени у учителя иностранного языка. На основе концептуального моделирования в статье разработана гибридная модель педагогической обратной связи, распределяющая функции между автоматизированной системой проверки письма (AWF) и педагогом. Модель реализуется как двухэтапный итерационный цикл: AWF-система формирует диагностический отчёт по микроструктурным характеристикам текста, после чего педагог осуществляет содержательную модерацию с учётом зоны ближайшего развития обучающегося. Обоснована четырёхкомпонентная структура профессиональной компетентности учителя, необходимой для реализации модели: когнитивный, технологический, оценочный и рефлексивный компоненты. Показано, что предложенная архитектура снижает рутинную нагрузку на педагога и создаёт содержательную основу для программ вузовской подготовки и повышения квалификации в области формирующего оценивания.

Ключевые слова: профессиональная компетентность учителя иностранного языка, гибридная педагогическая обратная связь, автоматизированная проверка письма, формирующее оценивание, цифровая образовательная среда

Благодарности: при подготовке данной рукописи авторы использовали бот ScholarGPT (ChatGPT, OpenAI) для предварительного поиска литературы по теме исследования; все предложенные источники были самостоятельно верифицированы в научных базах данных. Для улучшения стиля, грамматики и читаемости текста использовался Claude (Anthropic). Авторы внимательно проверили и отредактировали все результаты и несут полную ответственность за содержание публикации. Все научные концепции, выводы и интерпретации являются исключительно результатом интеллектуального труда авторов.

Для цитирования: Сорока А. Ю., Рудинский И. Д. Гибридная обратная связь как компонент профессиональной компетентности учителя иностранного языка // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 115–118. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_115.

PEDAGOGY

Original article

Hybrid feedback as a component of the foreign language teacher's professional competence

Anastasia Yu. Soroka^{1*}, Igor D. Rudinskiy²

^{1,2}Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

²aiusoroka@stud.kantiana.ru, <https://orcid.org/0009-0006-4549-3330>

³irudinskii@kantiana.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8365-5402>

Abstract. The digital transformation of education intensifies the contradiction between the requirements of the Federal State Educational Standard for systematic written feedback and the chronic time constraints faced by foreign language teachers. Drawing on conceptual modelling, the article develops a hybrid pedagogical feedback model that distributes functions between an automated writing feedback (AWF) system and the teacher. The model operates as a two-stage iterative cycle: the AWF system generates a diagnostic report on the micro-level linguistic features of the text, after which the teacher provides substantive moderation informed by the student's zone of proximal development. A four-component structure of the professional competence required to implement the model is substantiated, comprising cognitive, technological, evaluative and reflective components. It is demonstrated that the proposed architecture reduces the teacher's routine workload and provides a substantive foundation for pre-service and in-service teacher education programmes in the area of formative assessment.

Keywords: foreign language teacher's professional competence, hybrid pedagogical feedback, automated writing feedback, formative assessment, digital educational environment

Acknowledgements: in preparing this manuscript the authors used the ScholarGPT bot (ChatGPT, OpenAI) for preliminary literature search on the research topic; all suggested sources were independently verified in academic databases. Claude (Anthropic) was used to improve the style, grammar and readability of the text. The authors carefully reviewed and edited all outputs and take full responsibility for the content of the publication. All scientific concepts, findings and interpretations are exclusively the result of the authors' own intellectual work.

For citation: Soroka A. Yu., Rudinskiy I. D. Hybrid feedback as a component of the foreign language teacher's professional competence. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):115-118. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_115.

Введение

Цифровая трансформация школьного образования усиливает требования к профессиональной подготовке педагогов, в частности к их способности интегрировать цифровые инструменты в педагогическую практику. Учитель иностранного языка оказывается в ситуации, когда автоматизированные системы проверки письменной речи становятся доступнее, однако профессиональная готовность к их педагогически обоснованному использованию остаётся недостаточно сформированной.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования предписывает формирование у учащихся умений создавать письменные тексты различных жанров¹. Эти требования предполагают систематическую обратную связь по письменным работам. Между тем учитель, работающий одновременно с несколькими классами, объективно не располагает достаточным временем для развёрнутой обратной связи. По данным С. С. Хапаевой, наиболее острыми проблемами при переходе на дистанционную работу оказались отсутствие умений работы в цифровой образовательной среде и увеличение трудозатрат на проверку работ [1].

Цель настоящей статьи – разработать концептуальную модель гибридной педагогической обратной связи при обучении иноязычной письменной речи и обосновать структуру профессиональной компетентности учителя, необходимой для её реализации.

Обзор литературы

Ключевым понятием для описания профессиональной компетентности учителя в области обратной связи является оценочная грамотность учителя (*teacher feedback literacy*). Д. Карлесс и Х. Уинстон разработали трёхмерную модель этой компетентности: конструктивное измерение (проектирование оценочных процессов), реляционное измерение (управление межличностными аспектами обратной связи) и прагматическое измерение (умение работать в условиях институциональных ограничений) [2]. Авторы подчёркивают взаимную обусловленность оценочной грамотности учителя и обучающегося.

Концепция зоны ближайшего развития (ЗБР) Л. С. Выготского задаёт требование к профессиональной компетентности учителя. Педагогически

значимый комментарий должен указывать на следующий шаг развития, доступный обучающемуся при наличии ориентира [3]. Дж. Хэтти и Х. Тимперли в метаанализе установили, что обратная связь входит в топ-10 факторов учебных достижений ($d = 0,79$), выделив четыре уровня её фокуса: уровень задачи, процесса, саморегуляции и личности [4].

Х. Ши и В. Арьядуст в систематическом обзоре 83 статей фиксируют устойчивый рост исследовательского интереса к автоматизированной обратной связи по письму (Automated Writing Feedback – AWF) [5]. К. Гуо с соавт. установили, что после работы с Grammarly около 85 % указанных ошибок успешно корректировалось студентами [6]. При этом Дж. Барро отмечает, что языковые модели испытывают затруднения при оценке эмоциональной глубины, авторского голоса и риторической гибкости текста [7]. Это разграничение становится ключевым для понимания распределения функций между AWF и педагогом.

Материалы и методы

Методологической основой исследования выступает концептуальное моделирование. Оно позволяет описать двухэтапную структуру предлагаемой модели гибридной обратной связи, а также четырёхкомпонентную структуру профессиональной компетентности учителя. Теоретический анализ опирается на работы в области оценочной грамотности учителя [2], метаанализ эффективности обратной связи [4], исследования автоматизированных систем проверки письма [5–7], а также нормативные документы российского образования². Вслед за С. Линк с соавт., и исходим из того, что простой доступ учителя к AWF-системе не перестраивает его оценочную практику без целенаправленной профессиональной подготовки [8].

Результаты исследования

Проведенный теоретический анализ позволил нам выстроить четырёхкомпонентную структуру профессиональной компетенции учителя иностранного языка.

В качестве первого компонента структуры мы выделили когнитивный. Он заключается в необходимости понимания и различия видов обратной связи. Без полного понимания учитель не способен осмысленно использовать систему гибридной об-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. М.: Минпросвещения России, 2021. 45 с.

² Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий: Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2020 г. № Р-44. М., 2020. 26 с.; О направлении методических рекомендаций по вопросам внедрения целевой модели цифровой образовательной среды: письмо Минпросвещения России от 14 января 2020 г. № МР-5/02. М., 2020. 6 с.

ратной связи и давать предметный развивающий комментарий. Технологический компонент на практике оказывается сложнее, чем предполагалось, так как прочитав отчет может каждый, но осмысление того, насколько он точен и применим к конкретному жанру и уровню ученика, требует отдельной профессиональной подготовки. Так, по данным С. Линк с соавт., простой доступ к AWF-системе без обучения не меняет оценочную практику учителя [5; 8]. Следующий, оценочный, компонент является центральным в предлагаемой системе. Он задаёт границу между тем, что делает система, и тем, что может только преподаватель. Автоматические системы фиксируют ошибки на уровне предложений, в то время как учитель видит зону ближайшего развития конкретного обучающегося и выстраивает свой комментарий с ее учетом [3]. Последний компонент, рефлексивный, замыкает структуру. Без данного компонента три предыдущих остаются статичными: учитель осваивает предложенный инструмент, но не анализирует, как меняется его собственная педагогическая практика по мере работы с AWF-отчётами.

Концептуальная модель гибридной обратной связи. Модель строится как двухэтапный цикл работы с письменным текстом, в котором функции ИИ-системы, педагога и обучающегося чётко разграничены.

Первый этап включает в себя автоматизированный анализ. Обучающийся загружает работу в систему, которая формирует диагностический отчёт по микроструктурным характеристикам (грамматика, орфография, лексическое разнообразие, связность). Отчёт поступает учителю на проверку.

Второй этап предполагает педагогическую модерацию. Учитель изучает отчёт, дополняет его комментариями по аргументации, структуре и жанровой адекватности. Получив обратную связь, обучающийся проводит ревизию текста и даёт рефлексивный отклик, замыкающий итерационный цикл (функции участников модели гибридной педагогической обратной связи представлены в табл. 1).

Таблица 1

Функции участников модели гибридной педагогической обратной связи		
Участник	Функции	Педагогический результат
ИИ-система (этап 1)	Диагностика микроструктурных характеристик текста; формирование отчёта об ошибках	Оперативная, масштабируемая обратная связь на уровне языковой корректности
Педагог (этап 2)	Модерация отчёта; обратная связь по аргументации, структуре, жанру с учётом ЗБР	Личностно адресованная, развивающая обратная связь; формирование саморегуляции
Обучающийся	Ревизия текста; рефлексивный отклик; самооценка прогресса	Активная позиция; развитие оценочной грамотности и метапредметных умений

Обсуждение и заключение

Предложенная модель отвечает на реальное противоречие российской школы между требованиями ФГОС к письменным умениям учащихся и ограниченным ресурсом учителя. Двухэтапная архитектура позволяет сосредоточить профессиональный ресурс педагога там, где он незаменим: на аргументации, жанровой адекватности и диалоге с конкретным обучающимся.

Модель соответствует нормативным требованиям: ориентирована на использование доступных инструментов грамматической проверки, что делает её применимой в условиях инфраструктурного неравенства школ. Распределение задач между AWF и педагогом позволяет снизить перегрузку учителя, так как рутинная диагностика делегируется системе, высвобождая ресурс для педагогически значимого взаимодействия.

Четырёхкомпонентная структура создаёт содержательную основу для программ вузовской подготовки и повышения квалификации – в частности, для модулей по формирующему оцениванию и работе с AWF-платформами [2; 4]. В качестве следующего шага мы планируем апробировать программу подготовки учителей на базе БФУ им. И. Канта и проверить модель в школьной практике. Также отдельной задачей стоит разработка AWF-инструментария под форматы ЕГЭ, поскольку существующие платформы не адаптированы к российским образовательным стандартам.

Список источников

1. Хапаева С. С. Цифровая образовательная среда: проблемы взаимодействия // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2021. Т. 17, № 3. С. 781–789.

2. Carless D., Winstone N. Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy // Teaching in Higher Education. 2020. № 28 (69). DOI: 10.1080/13562517.2020.1782372.

3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1982. 504 с.

4. Hattie J., Timperley H. The power of feedback // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77, No. 1. Pp. 81–112.

5. Shi H., Aryadoust V. A systematic review of AI-based automated written feedback research // RECALL. 2024. Vol. 36, No. 2. Pp. 187–209.

6. Guo Q., Feng R., Hua Y. How effectively can EFL students use automated written corrective feedback (AWCF) in research writing? // Computer Assisted Language Learning. 2021. Т. 35, № 9. Pp. 2312–2331. DOI: 10.1080/09588221.2021.1879161.

7. Barrot J. S. Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials // Assessing Writing. 2023. Vol. 57. P. 100745.

8. Link S., Mehrzad M., Rahimi M. Impact of automated writing evaluation on teacher feedback, student revision, and writing improvement // Computer Assisted Language Learning. 2020. Vol. 35, No. 4. Pp. 605–634. DOI: 10.1080/09588221.2020.1743323.

References

1. Khapaeva S. S. Digital learning environment:

problems of interaction. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie* = Modern Information Technologies and IT Education. 2021; 17(3):781-789. (In Russ.)

2. Carless D., Winstone N. Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*. 2020; 28(69). DOI: 10.1080/13562517.2020.1782372.

3. Vygotsky L. S. Collected works: in 6 vols. Vol. 2: Problems of general psychology. Moscow, Pedagogy, 1982. 504 p. (In Russ.)

4. Hattie J., Timperley H. The power of feedback. *Review of Educational Research*. 2007; 77(1):81-112.

5. Shi H., Aryadoust V. A systematic review of AI-based automated written feedback research. *ReCALL*. 2024; 36(2):187-209.

6. Guo Q., Feng R., Hua Y. How effectively can EFL students use automated written corrective feedback in research writing? *Computer Assisted Language Learning*. 2021; 35(9):2312-2331. DOI: 10.1080/09588221.2021.1879161.

7. Barrot J.S. Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*. 2023; 57:100745.

8. Link S., Mehrzad M., Rahimi M. Impact of automated writing evaluation on teacher feedback, student revision, and writing improvement. *Computer Assisted Language Learning*. 2020; 35(4):605-634. DOI: 10.1080/09588221.2020.1743323.

Информация об авторах:

Сорока А. Ю. – аспирант ОНК «Институт образования и гуманитарных наук».

Рудинский И. Д. – профессор ОНК «Институт образования и гуманитарных наук», д-р пед. наук, канд. техн. наук, проф.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Soroka A. Yu. – Postgraduate at the Institute of Education and Humanities.

Rudinskiy I. D. – Professor of the Institute of Education and Humanities, Dr. Sci. (Pedagogy), Ph.D. (Engineering), Prof.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 20.03.2026; одобрена после рецензирования одобрена после рецензирования 07.04.2026; принята к публикации 08.04.2026.

The article was submitted 20.03.2026; approved after reviewing 07.04.2026; accepted for publication 08.04.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 378.14

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_119

Формирование конкурентоспособности будущих педагогов в воссоединенных регионах: из опыта Запорожской области

Евгения Александровна Торовец

Азовский государственный педагогический университет имени П. Д. Осипенко, Бердянск, Россия,
minkova10121985@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0007-1904-5988>

Аннотация. В статье анализируются вопросы конкурентоспособности будущих педагогов воссоединенных регионов Российской Федерации, необходимые условия и методы формирования кадрового потенциала. Представлен обзор термина «конкурентоспособность» и основных механизмов формирования личностных и профессиональных компетенций в образовательной системе. Формирование конкурентоспособности будущих педагогов исторических регионов требует поддержания социокультурной среды, сопровождения профессионального становления и практико-ориентированную направленность процессов обучения и воспитания. Ценностные ориентиры являются основой для становления будущих специалистов. Активные методы обучения повышают потенциал конкурентоспособности, стимулируют к саморазвитию и профессиональному росту. Автор проанализирован кадровый потенциал Запорожской области и практический опыт формирования конкурентоспособных будущих педагогов Азовским государственным педагогическим университетом имени П. Д. Осипенко (АГПУ им. П. Д. Осипенко) в процессе интеграции в общероссийское образовательное пространство.

Ключевые слова: конкурентоспособность, воссоединенные регионы, будущие педагоги, технологии, ценностные ориентиры, социокультурная среда

Благодарности: статья выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026-0016).

Для цитирования: Торовец Е. А. Формирование конкурентоспособности будущих педагогов в воссоединенных регионах: из опыта Запорожской области // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 119–125. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_119.

PEDAGOGY

Original article

Developing the competitiveness of future teachers in reunited regions: from the experience of the Zaporozhye region

Evgeniya A. Torovets

Azov State Pedagogical University named after P. D. Osipenko, Berdyansk, Russia,
minkova10121985@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0007-1904-5988>

Abstract. The article analyzes the competitiveness of future teachers in the reunited regions of the Russian Federation, as well as the necessary conditions and methods for developing their human resource potential. It provides an overview of the term “competitiveness” and the main mechanisms for developing personal and professional competencies in the educational system. Building the competitiveness of future teachers in the historical regions requires maintaining a socio-cultural environment, supporting professional development and ensuring a practice-oriented approach to training and education. Value guidelines form the foundation for the development of future specialists. Active teaching methods enhance competitiveness and encourage self-development and professional growth. The author analyzes the human resource potential of the Zaporozhye region and the practical experience of developing competitive future teachers at the Azov State Pedagogical University named after P. D. Osipenko (ASPU named after P. D. Osipenko) during its integration into the national educational system.

Keywords: competitiveness, reunited regions, future teachers, technology, value guidelines, socio-cultural environment

Acknowledgments: the article was prepared with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the state assignment in science (topic number OTGE-2026-0016).

For citation: Torovets E. A. Developing the competitiveness of future teachers in reunited regions: from the experience of the Zaporozhye region. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):119-125. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_119.

Введение

Современные и перспективные условия социально-экономического развития Российской Федерации требуют модернизации системы образования и подготовки высококвалифицированных педагогов, способных быстро адаптироваться под критерии рынка труда, общества и мировых образовательных тенденций. Вхождение Запорожской области в состав Российской Федерации требует четкого взаимодействия государственных структур и образовательной системы воссоединенных регионов. Социально-профессиональная адаптация к нормативно-правовым, методическим, структурным нормам, трансформация образовательной среды через внедрение в общероссийское образовательное пространство, формирование четкой профессиональной идентичности – все это является характерным в нашем историческом периоде для педагогической отрасли региона и требует масштабных изменений в условиях подготовки будущих педагогов. ИКТ-компетенции, мобильность, владение социально-информационным пространством, непрерывное профессиональное образование сегодня являются обязательными факторами конкурентоспособного потенциала будущего педагога [1]. Навыки кризисного управления, обеспечение безопасности учебного процесса, международное сотрудничество, владение элементами технологического развития являются актуальными требованиями рынка труда к будущим педагогическим работникам воссоединенных регионов, что, в свою очередь, формирует качественные показатели для конкуренции.

Образовательная система, имея большой кадровый потенциал, формирует свои требования к уровню конкурентоспособности будущих педагогических работников, повышая тем самым качественные показатели трудовых резервов и мотивируя к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию специалистов отрасли. В связи с этим особо важной составляющей становится система подготовки будущих педагогических работников, ее академическая, профессиональная и практическая составляющая, формирующая спектр необходимых навыков, знаний и умений. Такой подход к показателям конкурентоспособности педагога требует создания необходимых условий в вузе, формирования социокультурной среды, активной воспитательной деятельности, участия в студенческих и профессиональных конкурсах. Эти условия должны в полной мере развивать когнитивные, нравственные, мотивационные, деятельностно-практические сферы личности будущих специалистов педагогической отрасли [2].

Обзор литературы

Конкурентоспособность – умение личности успешно соперничать благодаря более качественным знаниям и навыкам, демонстрируя превосходство над конкурентами в данных условиях для решения поставленных задач [3]. М. Портер рассматривает механизмы конкуренции как жизненно важ-

ные саморазвивающиеся процессы, необходимые для развития и деятельности личности, общества. Г. Д. Азоев определяет конкурентоспособность как соперничество разных личностей по достижению ими одной и той же цели.

Конкурентоспособность формируется под влиянием социокультурной среды, традиций, ценностей, этнических, национальных особенностей. Конкурентоспособная личность характеризуется активностью, стрессоустойчивостью, самостоятельностью, гибкостью и быстротой мышления, умением учиться и постоянно обновлять свои знания, с творческим подходом к решению поставленных задач и владением современными технологиями [2; 4]. В. И. Андреев характеризует конкурентоспособность личности как склонность к результативности и повышению качества выполняемых работ, к постоянной борьбе за лидерские позиции [5]. Л. М. Митина рассматривает конкурентоспособность личности как необходимый фактор для успеха в рыночных условиях существования сегодняшнего процесса образования [6]. В. И. Шаповалов определяет ее как системное качество единства процессов обучения и воспитания. С. Н. Ширококов конкурентоспособность квалифицирует как показатель профессиональных знаний и коммуникативных способностей, стимулирующих профессиональное развитие и рост. О. А. Макарова рассматривает конкурентоспособность личности во взаимосвязи с конкурентоспособностью вуза, а О. Ю. Зайцева, Н. В. Лысенко ассоциируют ее с конкурентоспособностью общества и государства.

Современные конструкты формирования конкурентоспособности будущих педагогических работников выделяют два типа: индивидуальный и корпоративный. Первый направлен на преимущественное удовлетворение личностных потребностей путем реализации профессиональных амбиций в самостоятельном русле. Второй подразумевает в приоритете целенаправленное удовлетворение коллективных показателей защиты от конкурентов и формирования качественных показателей организации. Оба типа тесно взаимосвязаны, без оптимальной личностной самореализации и саморазвития, коллективные показатели будут занижены.

Ученые А. Г. Асмолов, Е. Г. Белякова, А. Р. Ерментаева, В. А. Сластенин определяют ряд критериев, составляющих основу накопления опыта конкурентоспособности: соблюдение нравственно-этической составляющей, развитие профессиональной мобильности, формирование готовности к коммуникации с другими людьми и к изменчивости социальной среды, непрерывность самообразования и самосовершенствования, принцип состязательности и связи процессов обучения с общественной жизнью. Конкурентоспособный педагог имеет устойчивые профессиональные убеждения, принципы и ценности, отвечающие стандартам профессиональной подготовки.

А. Р. Баянова среди основных показателей конкурентоспособности выделяет разные виды компетенций: Self-компетенции (самокомпетенции) – самосознание, самореализация, самоуправление, саморазвитие, саморефлексия; Soft-компетенции (гибкие компетенции) – коммуникативность, лидерство, цифровая грамотность, командная работа; Hard-компетенции (жесткие компетенции) – предметные, дидактические, исследовательские [7]. В. И. Андреев в качестве базовых условий формирования конкурентоспособной личности рассматривает преимущество ценностного саморазвития и самообразования, мотивирование формирования качественных показателей деятельности, лидерских качеств, творческих и креативных способностей, механизмов самооценки [5].

Формирование конкурентоспособных будущих педагогов воссоединенных регионов проходит через создание необходимых условий подготовки, позитивного климата адаптации, социокультурной, конкурентной образовательной среды в вузе, что позволяет расширить кругозор, сформировать стиль мышления, стимулировать постоянную потребность в саморазвитии, профессиональном росте и повышении мастерства. Создание условий здоровой конкуренции возможно за счет активации внутреннего потенциала обучающихся при использовании современных педагогических методов и технологий: кейсовых, проблемных, интерактивных, проектных и др.

Важным фактором формирования готовности педагога к дальнейшей профессиональной деятельности является практическая подготовка, оптимальное соотношение теоретической и практической составляющих процесса обучения: 72 % объема образовательной программы с учетом практической подготовки приходится на профессиональный блок, на практику рекомендуется отводить в обязательной части от 51 з.е.¹ Практико-ориентированная система подготовки педагогов является обязательным условием формирования конкурентоспособности в профессии, поскольку не только адаптирует к трудовой деятельности, но и позволяет стимулировать сознание на решение конкретных профессиональных проблем и задач, научный поиск и саморазвитие, формирование необходимых знаний и умений [8]. Практический компонент подготовки будущих педагогов можно формировать в рамках индивидуально-личностного подхода через проектные технологии, индивидуальные задания, отчеты о прохождении практики и т. д. Моделирование проблемных ситуаций, дебаты, тренинги также способствует формированию и раскрытию требуемых профессиональных и личностных компетенций, стимулирует самосовершенствование будущих педагогических работников. Проведение интеллектуальных сорев-

¹ Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования») – нормативный акт, одобренный Коллегией Министерства просвещения Российской Федерации 29 сентября 2023 г. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/Ps_MON_5_203212_151102023.pdf (дата обращения: 22.03.2026).

нований, конкурсов профессионального мастерства, предметных олимпиад поддерживает конкурентную среду вуза, что дает возможность развивать здоровую конкуренцию среди студентов и формирует навыки участия в рейтингах, профоценивании и самооценке. Так, проект «Флагманы образования» не только позволяет выявить мотивированных лидеров сферы образования, но и способствует профессиональному развитию через конкурсные треки, мероприятия и т. д.

Опорой при формировании профессиональных и личностных качеств конкурентоспособности является духовно-нравственная составляющая процесса обучения и воспитания будущих педагогов². Оптимальное профессиональное становление и расширение внутреннего мировоззрения возможно только через осознание и принятие сферы деятельности, поставленных задач и целей, постоянное морально-нравственное совершенствование [9]. Сочетание созданной социокультурной атмосферы с целенаправленным ценностно-ориентированным процессом обучения повысит качественные профессиональные показатели выпускников педвуза и укрепит их гражданскую, нравственную, социокультурную позицию.

Довузовская профессиональная подготовка через курсы, психолого-педагогические классы для старшеклассников направляет обучающегося в сторону профессионального формирования и дальнейшего развития, стимулируя таким образом показатели личностного роста и конкуренции еще задолго до осознанной профессиональной деятельности, совершенствуя механизмы адаптации будущих педагогов. Курсы повышения квалификации, механизмы наставничества, консультационные центры педагогического образования поддерживают кадровый потенциал педагогов на рынке труда на современном, качественном уровне, стимулируют профессиональное, социальное, академическое развитие в соответствии с современными требованиями и вызовами [10]. Участие учителей-ветеранов в подобных программах параллельно с государственной поддержкой отрасли формирует позитивное отношение в направлении перспектив и возможностей профессии («Совет по защите профессиональной чести и достоинства педагогических работников» Приказ Минпросвещения РФ от 10 сентября 2025 года № 657).

Оптимизация индивидуальной профессиональной траектории через владение дистанционными технологиями, создание цифровых контентов, сообществ, повышение уровня компьютерной и информационной грамотности, использование инструментов самопрезентации – все это повышает конкурентоспособность будущих педагогов, их позиции на отечественном и международном кадровом рынке.

Наращивание показателей конкурентоспособности будущих преподавателей возможно через

² Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019>. (дата обращения: 22.03.2026).

гармонизацию **компетентностного** подхода в образовательной, научно-исследовательской и воспитательной деятельности вуза. Гибкость, динамичность, адаптированность знаний и умений в сфере научных, академических исследований, накопление профессиональных компетенций через участие в научно-исследовательской работе, новаторской, патентной деятельности университета является в современных условиях важной составляющей формирования профессиональной конкурентоспособности педагога. Управленческая задача учебного заведения при этом состоит в выявлении индивидуальных траекторий обучающихся и содействии выстраиванию профессионального роста, созданию оптимальных условий для личностных и профессиональных характеристик [11].

Многогранность деятельности педагога расширяет направления формирования конкурентоспособности, среди которых также можно выделить способности к гармонизации внутренних взаимоотношений всех участников образовательного процесса, умение решать противоречия, владение диагностическим инструментарием, создание позитивного климата, стимулирование интереса обучающихся к предметным знаниям. Психолого-педагогические критерии профессиональной деятельности, практические способности в работе с девиантными, проблемными детьми, школьниками с ОВЗ, с одаренными детьми сегодня также являются показателями конкурентоспособности специалиста педагогической отрасли [12].

К перечисленным элементам формирования конкурентоспособности педагогов также можно отнести активные и интерактивные методы обучения (деловые и ролевые игры, эвристические беседы, проблемное обучение, кейс-стади и т. д.), элективные курсы, методы критического мышления, тестовые и модульные технологии. Обязательным условием получения позитивного результата применения всех конструктов формирования конкурентоспособности будущих педагогов является их комплексность и взаимосвязь [13].

Кроме методов формирования конкурентоспособности, важное значение имеют механизмы ее определения и оценивания. Ряд государственных нормативных документов описывают требования к выпускникам педагогических вузов с учетом экономической и кадровой политики (профстандарты, аттестация, компетенции и т. д.). Применение проблемных или проектных технологий позволяет сразу оценить уровень знаний и умений студентов педагогических вузов, что в перспективе дает возможность дальнейшего корректирования процесса обучения и воспитания с целенаправленной деятельностью на повышение этих показателей. Научно-исследовательскую деятельность оценивают количественными показателями по результатам интеллектуальной работы – количеству грантов, публикаций и др. Исследователи акцентируют внимание на оценке конкурентоспособности через механизмы саморефлексии личностных, профессиональных качеств и результатов деятельности. Самооценка и владение эмоциональным интеллектом

стимулируют индивидуальные показатели к постоянному росту и развитию, мотивируют профессиональное самосовершенствование [14]. Оценивание соревнований, олимпиад, конкурсов учитывает рейтинг по местам, с возможностью дополнительных преимуществ (выход на международные этапы, поощрения через экскурсии, путевки, курсы и т. д.). Формирование рейтинга для повышенной, именной стипендии, дополнительные баллы, участие в мотивационных лагерях, тренинги с профессионалами, экскурсии на передовые базы, демонстрация лучших практик или технологий – все это также относится к методам стимулирования конкурентоспособности и механизмам ее оценивания. Экспертная оценка сформированных профессиональных компетенций со стороны руководства, коллег, а также отзывы обучающихся как потребителей образовательных услуг позволяют усовершенствовать практическую профессиональную деятельность и выявить направления для повышения качества трудовых показателей [15; 16].

Из всех перечисленных конструктов формирования конкурентоспособности будущих педагогов основополагающими являются создание необходимых условий через социокультурную среду для оптимального ценностного развития будущих специалистов, психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления, практико-ориентированная направленность процессов обучения и воспитания. С. Ю. Лаврентьев, Д. А. Крылов среди условий формирования конкурентоспособности также выделяют важность взаимодействия между субъектами образовательного процесса, организациями социального партнерства и применение активных методов обучения [17].

Материалы и методы

Интеграция воссоединенных регионов в общее российское образовательное пространство требует изучения и оптимизации ряда показателей, среди которых важное место занимает конкурентоспособность будущих педагогов Запорожской области. Исследование опыта формирования конкурентоспособности специалиста педагогической отрасли опиралось на анализ и обобщение научно-методической литературы, нормативных документов и стандартов, сравнительный и сопоставительный подход к определению термина «конкурентоспособность» и необходимых условий формирования этого качества у будущих педагогов. При изучении темы были использованы методы сравнения, систематизации, анализа, синтеза, обобщения, благодаря которым в полной мере раскрылась актуальность изучения проблемы формирования конкурентоспособности специалиста сферы образования. Исследование данной проблематики и апробация требуемых конструктов проходили на базе АГПУ им. П. Д. Осипенко, Запорожская область, г. Бердянск.

Результаты исследования

В воссоединенных регионах рынок образовательных услуг характеризуется острой нехваткой высококвалифицированных педагогов, что обуславливает повышенные требования к кадрам педагоги-

ческой отрасли [18]. В Запорожской области АГПУ им. П. Д. Осипенко – самый молодой педагогический вуз, обеспечивающий отрасль и регион молодыми педагогами на данной территории. Университет активно участвует в решении региональных проблем системы образования, ориентируясь на этнокультурные особенности, социальные потребности и требования рынка труда [19].

Формирование региональной модели конкурентоспособного специалиста педагогической отрасли требует учета ряда факторов, среди которых: престижность профессии в социуме и экономике, кадровый потенциал вуза и его материально-техническое оснащение, качество подготовки абитуриентов в системе общего школьного образования, наличие в регионе системы управления качественными показателями обучения и воспитания, наработанные вузом педагогические технологии формирования конкурентоспособности специалистов [20]. АГПУ им. П. Д. Осипенко за время своего существования, благодаря рациональной управленческой стратегии и проводимому комплексу мероприятий, сформировал позитивную социокультурную среду. Для ее поддержки, а также для формирования личностных и профессиональных ценностных ориентиров и показателей молодежи воссоединенных регионов в университете осуществлены следующие мероприятия: внедрение «Ядра высшего педагогического образования» в систему подготовки будущих педагогов; открытие технопарка «Кванториум»; внедрение программы «Орлята России»; формирование студенческого самоуправления молодежных организаций; развитие волонтерства и донорства; организация киносред, краеведческих экскурсий, проведение кураторских часов в формате «Разговоров о важном»; встречи с участниками СВО, представителями духовенства и социальных организаций; создание научно-образовательного центра имени Н. Я. Данилевского и научного центра РАО на базе АГПУ им. П. Д. Осипенко и др.

Обсуждение и заключение

Тщательный анализ региональных аспектов, изучение элементов краеведения, внедрение программно-методических материалов с учетом региональных особенностей, оптимизация практической составляющей, создание групп кадрового резерва, рациональное послевузовское трудоустройство и поддержка системы образования региона через центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических кадров – все это помогает АГПУ им. П. Д. Осипенко сформировать качественное портфолио профессиональных достижений своих выпускников, что, в свою очередь, поддерживает конкурентоспособный кадровый потенциал региональной системы образования. Практический опыт и механизмы формирования необходимых условия для развития конкурентоспособности будущих педагогов АГПУ им. П. Д. Осипенко могут быть использованы на территории других воссоединенных регионов РФ.

Таким образом, формирование конкурентоспособности будущих педагогов включает целый комплекс технологий и методов, использование ко-

торых требует, в свою очередь, создания определенных условий и кадрового потенциала в вузе. Учет региональных и этнокультурных особенностей, традиционных ценностных ориентиров в процессе подготовки будущих специалистов педагогической отрасли стимулирует повышение качественных показателей в системе образования региона, обеспечивая тем самым перспективы экономического, социального и ценностного развития края. Запорожская область имеет сильный кадровый потенциал в педагогической сфере благодаря активной учебной, воспитательной, научной деятельности АГПУ им. П. Д. Осипенко.

Список источников

1. Николаев В. А., Селиверстов С. Н., Гринев Е. А., Алексахина С. А. Формирование конкурентоспособности будущих педагогов средствами информационно-компьютерных технологий // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 2 (99). С. 285–289.
2. Ефимова Г. З. Вовлеченность научно-педагогических работников в практики профессионального развития // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 10. С. 36–59.
3. Осадчук О. Л., Рыбакова Н. Н. Формирование конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения в вузе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2023. Т. 17, № 3. С. 131–142.
4. Александрова Л. Ю. Потенциал и конкурентоспособность преподавателя высшей школы: сравнительный анализ // Педагогический журнал. 2024. Т. 14, № 4А. С. 498–506.
5. Андреев В. И. Принцип конкурентоспособности и конкурентный подход в совершенствовании качества высшего образования студента как конкурентоспособной личности // Мониторинг качества воспитания и творческого саморазвития конкурентоспособной личности : сб. материалов науч.-практ. конф. Казань : ЦИТ, 2005. 468 с.
6. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Модэк. 2003. 399 с.
7. Баянова А. Р. Организационные практики развития конкурентоспособности преподавателя высшей школы : учебно-методическое пособие. Казань : Отечество. 2020. 72 с.
8. Омирбаева Г. Ш., Карамолдаева Д. О., Агбо С. Повышение конкурентоспособности педагогических кадров посредством связи с работодателем на примере зарубежного опыта // Вестник Казахского государственного женского педагогического университета. 2018. № 1. С. 184–189.
9. Газиева И. А., Бурашникова А. А. Компетентностный функциональный профиль преподавателя вуза : ценностный подход // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 3. С. 26–53.
10. Степанюк Е. И. Социокультурная среда вуза как основа формирования национальной системы образования (на примере вузов новых субъектов Российской Федерации) // Государственная ценностная политика в системе образования : материалы II Всероссийского образовательного фору-

ма, Москва, 14–15 мая 2024 г. М. : Московский педагогический государственный университет. 2024. С. 91–93.

11. Суходимцева А. П. К проблеме конкурентоспособности педагогов на российском рынке труда // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. № 5–6. С. 24–26.

12. Харисова Ф. Ф. Готовность педагогов к работе с учащимися с ОВЗ как фактор эффективности инклюзивного образования // Молодой ученый. 2020. № 23 (313). С. 573–575.

13. Галкина Т. В. Маркетинговая образовательная стратегия как средство ориентации студентов на профессиональные ценности // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2007. № 3 (25). С. 90–96.

14. Егурнова А. А. Самомаркетинг как средство повышения международной конкурентоспособности преподавателя // Прикладная психология и педагогика. 2021. Т. 6, № 2. С. 141–148.

15. Сандлер Д. Г. Успешность профессорско-преподавательского состава как фактор повышения конкурентоспособности вуза // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2022. № 1 (122). С. 57–64.

16. Суходаева Т. С. Конкурентоспособность преподавателя через баланс интересов участников образовательного процесса в высшей школе // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. 2025. № 2 (25). С. 120–126.

17. Лаврентьев С. Ю., Крылов Д. А. Технологии формирования конкурентоспособности будущего специалиста : монография. Йошкар-Ола : Марийский гос. ун-т, 2017. 175 с.

18. Суровицкая Г. В. Модели повышения конкурентоспособности научно педагогических работников региональных университетов // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. 2020. № 3 (35). С. 76–83.

19. Торовец Е. А. Краеведение как средство формирования духовно-нравственных качеств будущих учителей // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2025. № 5 (189). С. 263–280.

20. Дашиноробоев В. Д., Платонова Р. И. Региональные аспекты формирования конкурентоспособного специалиста в условиях педагогического вуза // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2008. № 7 (41). С. 27–31.

References

1. Nikolaev V. A., Seliverstov S. N., Grineva E. A., Aleksakhina S. A. Formation of competitiveness of future teachers by means of information and computer technologies. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta* = Scientific Notes of Oryol State University. 2023; 2(99):285-289. (In Russ.)

2. Efimova G. Z. Involvement of scientific and pedagogical workers in professional development practices. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. 2024; 33(10):36-59. (In Russ.)

3. Osadchuk O. L., Rybakova N. N. Formation of competitiveness of future teachers of vocational train-

ing at the university. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. = Science of Man: Humanitarian Research. 2023; 17(3):131-142. (In Russ.)

4. Aleksandrova L. Yu. Potential and competitiveness of higher education teachers: a comparative analysis. *Pedagogicheskiy zhurnal* = Pedagogical Journal. 2024; 14(4A):498-506. (In Russ.)

5. Andreev V. I. The principle of competitiveness and a competitive approach to improving the quality of higher education of students as competitive individuals. *Monitoring kachestva vospitaniya i tvorcheskogo samorazvitiya konkurentosposobnoi lichnosti* = Monitoring the Quality of Education and Creative Self-Development of a Competitive Individual: collection of materials from scientific and practical conference. Kazan, Information Technology Center, 2005. 468 p. (In Russ.)

6. Mitina L. M. Psychology of competitive personality development. Moscow, Publishing House of Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh, Modek, 2003. 399 p. (In Russ.)

7. Bayanova A. R. Organizational practices for developing the competitiveness of higher education teachers: study guide. Kazan, *Otechestvo* = Otechestvo, 2020. 72 p. (In Russ.)

8. Omirbaeva G. Sh., Karamoldaeva D. O., Agbo S. Increasing the competitiveness of teaching staff through employer relationships based on foreign experience. *Vestnik Kazakhskogo gosudarstvennogo zhenskogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of the Kazakh State Women's Pedagogical University. 2018; 1:184-189. (In Russ.)

9. Gazieva I. A., Burashnikova A. A. Competency-based functional profile of a university teacher: value-based approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. 2023; 32(3):26-53. (In Russ.)

10. Stepanyuk E. I. The socio-cultural environment of the university as a basis for the formation of a national education system (using universities in new constituent entities of the Russian Federation as an example). *Gosudarstvennaya tsennostnaya politika v sisteme obrazovaniya* = State Value Policy in the Education System: proceedings of the 2nd All-Russian Educational Forum, Moscow, May 14-15, 2024. Moscow, Moscow State Pedagogical University, 2024. Pp. 91-93. (In Russ.)

11. Sukhomidseva A. P. On the problem of teachers' competitiveness in the Russian labor market. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda* = Professional Education and Labor Market. 2015; 5-6:24-26. (In Russ.)

12. Kharisova F. F. Teachers' readiness to work with students with disabilities as a factor in the effectiveness of inclusive education. *Molodoi uchenyy* = Young Scientist. 2020; 23(313):573-575. (In Russ.)

13. Galkina T. V. Marketing educational strategy as a means of orienting students to professional values. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta* = Scientific Notes of P. F. Lesgaft University. 2007; 3(25):90-96. (In Russ.)

14. Egunova A. A. Self-marketing as a means of improving the international competitiveness of a teacher. *Prikladnaya psikhologiya i pedagogika* = Ap-

plied Psychology and Pedagogy. 2021; 6(2):141-148. (In Russ.)

15. Sandler D. G. Success of the faculty as a factor in improving the competitiveness of a university. *Gumanitarnye i sotsial'no-ehkonomicheskie nauki* = Humane, Social and Economic Sciences. 2022; 1(122):57-64. (In Russ.)

16. Sukhodaeva T. S. Competitiveness of a teacher through the balance of interests of participants in the educational process in higher education. *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta putei soobshcheniya: Gumanitarnye issledovaniya* = Bulletin of the Siberian State Transport University: Humanitarian Research. 2025; 2(25):120-126. (In Russ.)

17. Lavrentiev S. Yu., Krylov D. A. Technologies for forming the competitiveness of future specialists: monograph. Yoshkar-Ola, Mari State University, 2017. 175 p. (In Russ.)

18. Surovitskaya G. V. Models for improving the competitiveness of scientific and pedagogical workers of regional universities. *Modeli, sistemy, seti v ehkonomie, tekhnike, prirode i obshchestve* = Models, Systems and Networks in Economics, Technology, Nature and Society. 2020; 3(35):76-83. (In Russ.)

19. Torovets E. A. Local history as a means of forming spiritual and moral qualities of future teachers. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of the

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University. 2025; 5(189):263-280. (In Russ.)

20. Dashinorboev V. D., Platonova R. I., Regional aspects of forming a competitive specialist in a pedagogical university. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta* = Scientific Notes of the P. F. Lesgaft University. 2008; 7(41):27-31. (In Russ.)

Информация об авторе:

Торовец Е. А. – ст. преподаватель кафедры физического воспитания, спорта и естественно-научных дисциплин.

Information about the author:

Torovets E. A. – Senior Lecturer of the Department of Physical Education, Sports and Natural Sciences.

Статья поступила в редакцию 03.03.2026; одобрена после рецензирования 19.03.2026; принята к публикации 20.03.2026.

The article was submitted 03.03.2026; approved after reviewing 19.03.2026; accepted for publication 20.03.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 57.044

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_126

Историко-педагогическое обоснование разработки социально-педагогической модели трудового воспитания детей с участием общественных институтов

Мария Илларионовна Шелудько

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург,
Россия, mariahscheludko@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-2517-8529>

Аннотация. В представленной статье подробно исследуется многовековая историческая трансформация системы трудового воспитания на территории России, начиная с глубоких древнерусских традиций, формировавшихся в условиях общинного уклада и патриархального быта, и завершая сложными, многоуровневыми институциональными моделями, функционирующими в условиях современного информационного общества и динамично развивающейся экономики. Особое внимание уделяется последовательному анализу ключевых историко-педагогических этапов становления и развития трудовой этики, включая дореволюционный, советский и постсоветский периоды. Подробно раскрывается фундаментальная роль семьи, а также образовательных, культурных и государственных институтов в механизмах трансляции профессиональных ценностей, навыков коллективного труда и социальной ответственности подрастающему поколению. Кроме того, в работе комплексно оценивается глубокое влияние масштабных социально-экономических преобразований, происходивших в различные эпохи, на содержательное наполнение, методологические основы и практические формы организации трудового воспитания.

Ключевые слова: трудовое воспитание, профессиональная преемственность, семейные традиции, родители, воспитательные проекты, педагогические коммуны, непрерывное образование, моделирование, регион

Для цитирования: Шелудько М. И. Историко-педагогическое обоснование разработки социально-педагогической модели трудового воспитания детей с участием общественных институтов // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 126–131. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_126.

PEDAGOGY

Original article

Historical and pedagogical substantiation of the development of a socio-pedagogical model of labor education of children with the participation of public institutions

Maria I. Sheludko

A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia, mariahscheludko@yandex.ru,
<https://orcid.org/0009-0002-2517-8529>

Abstract. The presented article examines in detail the centuries-old historical transformation of the labor education system in Russia, starting with deep ancient Russian traditions formed in a communal and patriarchal way of life, and ending with complex, multilevel institutional models operating in a modern information society and a dynamically developing economy. Special attention is paid to the consistent analysis of the key historical and pedagogical stages of the formation and development of work ethics, including the pre-revolutionary, Soviet and post-Soviet periods. The fundamental role of the family, as well as educational, cultural and state institutions in the mechanisms of transmission of professional values, skills of collective work and social responsibility to the younger generation is revealed in detail. In addition, the work comprehensively evaluates the profound impact of large-scale socio-economic transformations that took place in various epochs on the content, methodological foundations and practical forms of organizing labor education.

Keywords: labor education, professional continuity, family traditions, parents, educational projects, pedagogical communities, continuing education, modeling, region

For citation: Sheludko M. I. Historical and pedagogical substantiation of the development of a socio-pedagogical model of labor education of children with the participation of public institutions. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):126-131. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_126.

Введение

В отечественной культурной парадигме трудовое воспитание традиционно рассматривалось как краеугольный элемент становления гармоничной личности. Как подчеркивал В. А. Мосолов, труд выступает одновременно и как базис существования, и как вектор личностного развития [1, с. 24]. Вместе с тем его содержание, методологические формы и институциональные носители неоднократно трансформировались под воздействием исторических и социально-экономических преобразований.

Обзор литературы

Изучению феномена трудового воспитания посвящены работы представителей различных эпох и научных направлений. От средневековых мыслителей (Иосиф Волоцкий, Сергей Радонежский) до деятелей эпохи Просвещения (В. Н. Татищев, А. Н. Радищев, И. Т. Посошков), от классиков отечественной педагогики (К. Д. Ушинский, П. П. Блонский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский) до советских и современных исследователей (Н. К. Крупская, В. И. Ленин, В. В. Агафонов, П. Р. Атутов, С. Я. Батышев, Н. М. Борытко, А. Н. Букина, З. И. Васильева и др.). Акцент при этом неизменно делался на формировании внутренней мотивации, осмысленном отношении к труду и его этических составляющих. Природу моделей и моделирование рассматривали в своих трудах С. И. Архангельский, Л. П. Крайзмер, А. Г. Потапов, М. В. Ядровская. Также в отечественной науке сформировалась теоретико-методологическая база профессиональной ориентации: концепции профессионального самоопределения (Е. А. Климов, Н. С. Пряжников); модель профессиональной пригодности (А. А. Бодалев, В. Д. Шадриков, А. Е. Голломшток, О. А. Махаева); исследования психологических характеристик профессий и методологии профконсультирования (Е. И. Гарбер, Ю. М. Забродин, Е. М. Иванова и др.).

Материалы и методы

Ядро источниковой базы исследования включает в себя исторические данные о трансформации труда как основы развития социума в диахронии.

В качестве теоретико-методологического фундамента работы выступают системный, диалектический и аксиологический принципы. Их интеграция дает возможность трактовать формирование трудовой культуры у подрастающего поколения не как застывшую схему, а как ценностно нагруженный компонент социального становления, который эволюционирует, сохраняя преемственность педагогических традиций и одновременно подвергаясь содержательным обновлениям в ответ на вызовы новых исторических условий. Опора на институциональную парадигму позволяет детализировать архитектуру межсекторного партнерства, где ключевыми агентами воспитания выступают родительское окружение, формальные образовательные структуры, гражданские инициативы и отраслевые объединения, координирующие совместные практики наставничества и профориентации. Деятельностная логика, в свою очередь, постулирует, что именно осмысленная практическая вовлеченность

в трудовые отношения становится катализатором личностной зрелости, формирует чувство социальной ответственности, развивает рефлексию и закладывает фундамент для осознанного профессионального самоопределения обучающегося.

Результаты исследования

В древние времена сущность труда определялась императивами выживания и удовлетворением базовых жизненных потребностей. Лишь в процессе социокультурной эволюции труд обрел черты осмысленной, целеполагающей деятельности, становясь не только основой существования, но и частью модели для развития личности и общества.

К периоду VIII–IX вв. родоплеменные структуры у восточных славян постепенно уступали место новым социально-хозяйственным формам. Рост производительных сил и изменение уклада жизни способствовали распаду крупных родовых общин: домохозяйства все чаще оформлялись как автономные ячейки, ведущие самостоятельное экономическое существование. Одновременно зарождались урбанистические центры – многонациональные пространства, где переплетались культуры не только соседних племен, но и далеких стран [2, с. 241].

Православная традиция выстраивала гармоничное отношение к труду, предостерегая от трех крайностей: лени как источника порока, чрезмерного труда в ущерб божественному установлению о покое и погони за несправедливой выгодой. Владимир Мономах в «Поучении» напоминал: «Сон в полдень Богом установлен: и зверь, и птица, и люди почивают в это время» [3, с. 167].

В менталитете Древней Руси труд воспринимался как естественная, одухотворенная часть бытия, несущая в себе радость созидания и духовное удовлетворение. Эта установка находила отражение в народной мудрости: «Кто пахать не ленится – у того и хлеб родится», «Худо подметешь пол – муж рябым будет». Фольклор, земледельческие календари, ремесленные традиции, игровые обряды и сказания формировали целостную систему передачи трудовых ценностей из поколения в поколение. Крестьяне и ремесленники опирались на проверенные временем практики, обогащая их собственным опытом. В обозначенный период времени появляются также типы и умственного труда. Таким был труд кормильца/кормилицы.

В период феодальной раздробленности, наступившей после упадка Древнерусского государства, ключевую роль стали играть аристократические центры – Новгород и Псков. Социально-экономическое положение простого населения («черных людей») ухудшалось из-за роста налоговых обязательств и различных повинностей. При этом крестьянин воспринимал как свою собственность не сам земельный надел, а лишь результаты своего труда на нем. Развитие внешнеэкономических связей стимулировало возникновение новых форм занятости.

Уже в XIV–XV столетиях наметилась тенденция к ограничению правосубъектности крестьянства, зарождались институты крепостничества. Происходило постепенное сближение правового

статуса крестьян и холопов, что создало фундамент для будущего крепостного права. Параллельно формировались основы педагогической деятельности, начинало распространяться обучение грамоте.

Ситуация принципиально изменилась с развитием отечественного торгового капитализма во второй половине XVI в. Стремительный переход от натуральной экономики к капиталистическим отношениям сделал невозможным сохранение крестьянской свободы. Массовый производитель не мог самостоятельно адаптироваться к рыночным условиям и нуждался в экономической поддержке со стороны землевладельцев. Эту поддержку крестьянин получал ценой личного закрепощения. При Иване Грозном значительно расширилась торговля продукцией сельского хозяйства и скотоводства. Новгород и Псков активно поставляли на внутренние и внешние рынки лен, пеньку, кожи и сало.

Первоначальный этап экономической революции спровоцировал глубокий социальный кризис и столкновение старых и новых укладов – период, известный как Смутное время. Однако к 1640-м гг. начало формироваться новое хозяйство, ориентированное на рынок: появлялись первые мануфактуры и дворянские имения нового типа. Реформы Петра Великого характеризовались становлением русской промышленной индустрии на базе торгового капитализма. Труд воспринимался как ответственность перед собой, семьей и обществом.

В дворянской среде XVIII в. профессиональный выбор нередко вступал в конфликт с родовыми традициями. В крестьянской среде трудовое приобщение начиналось с раннего детства: младенца качали в люльке так, чтобы мать могла заниматься рукоделием; едва ребенок делал первые шаги, его вовлекали в несложные хозяйственные заботы – кормить птицу, присматривать за скотиной. Воспитание осуществлялось в тесном взаимодействии с родителями, дедами и бабушками, что укрепляло межпоколенческие связи. Крестьянство было социально неоднородным: различия проявлялись в формах землевладения, ремесленной специализации, уровне грамотности, участии в отхожих промыслах и правовом статусе (крепостные, государственные, удельные, свободные хлебопашцы). Трудовая культура органично вплеталась в обрядово-календарную ткань жизни. Сезонные ритуалы – от первой борозды до дожинок – закрепляли связь труда с природным циклом.

Период XIX века ознаменует развитие педагогики, попытки понятийного осмысления трудового воспитания и моделирование системы труда. И. Б. Новик под понятием модели понимал «формализованную (представленную в определенной форме) информацию об объекте исследования, которая способна замещать этот объект для его изучения посредством этой информации» [4, с. 212]. Процесс моделирования базируется на анализе и трансформации накопленных данных об исследуемом предмете. На основе этих сведений формируются определенные образы, служащие фундаментом для приращения нового знания.

К. Д. Ушинский впервые в отечественной пе-

дагогике обосновал труд как психолого-воспитательную категорию, призывая к «равновесному» отношению к нему [2]. Нами труд представляется как категория в том числе социальная, поскольку именно социум определяет востребованность той или иной профессии и специальности, формирует ее престиж. Одновременно в крестьянской среде рос интерес к грамоте и умственному труду, ранее воспринимавшемуся настороженно. Н. И. Пирогов в статье «Вопросы жизни» предложил анализ взаимосвязи универсальных человеческих ценностей и национально-нравственного наследия. Он предостерегал: узкоспециализированная подготовка без нравственного фундамента обрекает человека на внутреннюю пустоту, превращая его в «специалиста без совести» – несчастного, растерянного в жизненных выборах. Особенно остро он критиковал родительский произвол в определении будущего детей, задавая риторический вопрос: «Для чего родители так самонаравно распоряжаются участью своих детей, назначая их, едва выползших из колыбели, туда, где по разным соображениям и расчетам предстоит им более выгодная карьера?» [5, с. 83].

Обратимся к понятию педагогического моделирования как процесса формулирования концептуального замысла и целевых установок, необходимых для проектирования и/или конструирования образовательных систем, процессов или конкретных ситуаций, а также определения ключевых механизмов их реализации. Основой проектной деятельности являются модели. Одним из проектов, который знаменовал гуманистический подход к трудовому воспитанию, стало дело княгини Е. П. Голицыной. Основав в Москве Дом трудолюбия и сиротские училища, она организовала в селе Большие Вяземы корзиночный промысел с участием крестьян. Пригласив швейцарских мастеров, она способствовала передаче (умений) плетения из раkitника, превратив ремесло в источник достоинства и экономической устойчивости.

На стыке XIX и XX столетий в России оформилось кооперативное движение, ставшее феноменом социально-экономической жизни. Производственные, потребительские и кредитные объединения, особенно в сельской местности, быстро приобрели массовый характер. Одним из ключевых последствий этих трансформаций стало переосмысление роли семьи. Социологические исследования фиксируют: «Уже в XIX, а особенно в XX веке происходит редукция социокультурных функций семьи – экономико-производственной, религиозной, образовательной, рекреационной, воспитательной, которые постепенно “перекладываются” на другие социальные институты. В результате семья в условиях индустриального общества превращается в “элементарное рядом-жительство рождающих и рожденных (родителей и детей)”» [6, с. 44].

Сопутствовало этим изменениям появление в 1901 г. первых профсоюзов – событие, положившее начало новой эпохе в истории трудовых отношений России. Профсоюзное движение стало не только защитным механизмом для рабочих, но и важным элементом формирующейся гражданской культуры,

дополняя кооперативные практики новыми формами коллективной самореализации и социального диалога, формирования профессиональных сообществ. Семейный устой, преемственность в профессиональных традициях уходили на второй план.

Переломный момент наступил после 1917 г. Функции воспитания, веками распределявшиеся между семьей и церковью, были монополизированы государством. Школа превратилась в ключевой инструмент не только образования, но и целевой профессиональной ориентации, формируя у подрастающего поколения установки, соответствующие задачам плановой экономики и идеологическим приоритетам страны¹.

История отечественной педагогики хранит примеры преобразующей силы коллективного труда и его системного использования. Колония имени А. М. Горького (1920, УССР), созданная для несовершеннолетних правонарушителей, построила воспитательную модель вокруг сельскохозяйственного производства. Воспитанники не просто трудились на полях, они осваивали логику хозяйствования: работали в мастерских, ухаживали за скотом, эксплуатировали мельницу, применяли передовые методы агрономии и животноводства. Выбор деятельности сочетал производственную необходимость с личными склонностями, формируя у подростков чувство ответственности и профессиональное самоуважение. Еще более масштабным стал эксперимент А. С. Макаренко: коммуна имени Ф. Э. Дзержинского (1927), организованная при поддержке ГПУ для борьбы с беспризорностью. Здесь труд вышел за рамки учебной практики: подростки выпускали фотоаппараты «ФЭД» и электронные инструменты мирового уровня, работая на основе строгого хозрасчета. Жизнь коллектива регулировалась внутренней «Конституцией», разработанной самими коммунарами: четко определялись права и обязанности, система самоуправления, формы поощрения и ответственности. Отрядная структура, коллективное планирование и ритуалы общих собраний создавали устойчивую социальную среду, где личность раскрывалась через служение общему делу.

Научно-техническая революция второй половины XX в. переосмыслила человеческие представления о смысле жизни, иерархии ценностей, соотношении труда и досуга. Эти трансформации потребовали глубокой модернизации образовательных систем, теоретической основой которой стала концепция непрерывного образования как ответ на возрастающую динамику профессиональных требований и технологических изменений. При этом в общественном дискурсе нередко игнорировался позитивный опыт ряда профессионально-технических училищ, где уже достигалось подлинное единство обучения и производительного труда. Проблема трудового воспитания сместилась с организации

самого труда на формирование глубинной мотивационной структуры личности. Этот сдвиг резко обострился с проникновением рыночных отношений в социальную ткань России, когда экономические стимулы начали вытеснять идеологические ориентиры. Корни этих преобразований уходят в решения XIX съезда КПСС (1952 г.)², последнего при жизни И. В. Сталина, где впервые официально закрепились формулировка «осуществление политехнического обучения», положившая начало системным научным изысканиям в Академии педагогических наук и задавшая вектор дальнейшему развитию советской педагогики. Так формировался мост от идеологических установок к живой практике, где труд становился не формальностью, а путем к личностному и социальному самоопределению.

Отечественная педагогика этого времени узнает имя В. А. Сухомлинского, который в «Письмах к сыну» выделяет три неразрывных основы формирования личности: «Сотни тысяч слов в нашем языке, но на первое место я бы поставил три слова: хлеб, труд, народ. Это три корня, на которых держится наше государство. Это самая сущность нашего строя» [7, с. 143]. Происходит возрождение традиции коммунаарства – начинает свою деятельность Коммуна имени А. С. Макаренко (КиМ) при ЛГПИ им. А. И. Герцена под научным руководством И. П. Иванова. Объединяя студентов, педагогов и школьников, КиМ развивала методику «коллективных творческих дел»: лагерные сборы, кимовские среды, десанты. Управление осуществлялось через советы командиров и делегатов, а высшим органом оставался общий сбор. Здесь акцент сместился с производственного труда на «труд-заботу» – деятельность, направленную на развитие эмпатии, ответственности и гражданской инициативы. Эти принципы легли в основу последующих педагогических инициатив, в частности семейно-педагогических клубов, развивавшихся в 1970–1980-е гг. при активном участии семьи Никитиных. В формате «обжитой деревни» семьи совместно трудились на огородах, занимались экологией, здоровьем и воспитанием.

В постсоветский период педагогическая мысль оказалась в состоянии методологического поиска, пытаясь найти баланс между рыночной рациональностью и духовными ориентирами. Современный этап развития общества, несмотря на растущую технологичность и специализацию современного труда, требующего углубленной подготовки в профильных учреждениях, позволяет и предопределяет школе сохранять статус института формирования трудовой культуры личности. Законодательная база создает условия для постепенной трудовой социализации: согласно статье 63 Трудового кодекса РФ (от 30.12.2001 № 197-ФЗ), подростки с 16 лет могут официально трудоустроиваться³. Такой опыт способствует формированию уважения ко всем профессиям, ответственности за результат.

¹ Декрет ВЦИК, СНК РСФСР от 19.12.1917 «О расторжении брака». URL: <https://docs.cntd.ru/document/456017704> (дата обращения: 19.02.2026); Декрет СНК РСФСР от 23.01.1918 «Об отделении церкви от государства и школы от церкви». URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_181.htm (дата обращения: 19.02.2026).

² Девятнадцатый съезд КПСС. Москва. 5–14 октября 1952 г. Резолюции съезда // Печатается по тексту газеты «Правда». 1952.

³ Трудовой кодекс Российской Федерации : от 30.12.2001 № 197-ФЗ. URL: <https://consultant.edu.gov.ru/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=523253> (дата обращения: 14.01.2026).

Воспитательная функция образования закреплена на законодательном уровне. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ определяет воспитание как «деятельность, направленную на развитие личности через формирование трудолюбия, ответственного отношения к труду и его результатам, а также через укрепление связи с традиционными духовно-нравственными ценностями России»⁴. На современном этапе наблюдается активное внедрение методов моделирования в различные сферы деятельности, в том числе педагогической, суть которого заключается в конструировании и последующем изучении моделей оригинала.

Современное понимание трудового воспитания концептуализируется как целостный социально-педагогический проект, нацеленный на формирование устойчивой трудовой идентичности, внутренней трудовой этики и готовности к осознанной профессиональной самореализации. В этом контексте общественность выступает как динамичное многосубъектное пространство, объединяющее негосударственные организации, профессиональные сообщества, благотворительные инициативы, гражданские движения и семью. Совместными усилиями эти акторы способствуют становлению у подрастающего поколения трудовой культуры, ценностного отношения к профессии и практических компетенций. Опираясь на представленный исторический анализ, мы можем выделить ключевые уроки, которые могут быть использованы в модели трудового воспитания. Во-первых, успешные практики прошлого (коммуны Макаренко, движение коммунаров) демонстрируют важность самоуправления и сочетания производительного труда с воспитанием. Во-вторых, ошибки принудительного труда и формального подхода (критика Н. К. Крупской, утрата семейной преемственности) показывают необходимость опоры на внутреннюю мотивацию и учета интересов личности. В-третьих, снижение роли семьи в передаче профессиональных традиций требует активного привлечения иных общественных институтов. Таким образом, новая модель должна компенсировать эти исторические дефициты, сохраняя лучшие традиции коллективной ответственности и трудового воспитания.

Обсуждение и заключение

В современных условиях трудовое воспитание целесообразно трактовать не как фрагментарную педагогическую практику, а как целостную системную конструкцию, в которой органично синтезируются ценностно-воспитательный, когнитивно-образовательный, профориентационный и прикладной профессиональный блоки. Подобная интеграция обеспечивает непрерывность формирования трудовых компетенций и создает условия для их поэтапного развития на протяжении всего периода социализации личности. При этом принципиально важно отказаться от устаревшей бинарной оппозиции, противопоставляющей интеллектуальную и

физическую деятельность: в рамках предлагаемой парадигмы они выступают взаимодополняющими модальностями, где аналитические и рефлексивные навыки усиливают качество практической реализации, а эмпирический опыт, в свою очередь, углубляет теоретическое осмысление технологических и организационных процессов. Учитывая высокую динамичность современного социума, регулярную трансформацию рынка занятости и стремительное обновление технологических укладов, разрабатываемая модель принципиально ориентирована на структурную открытость и адаптивность. Ее архитектура предусматривает встроенные механизмы мониторинга обратной связи, модульную перестройку содержательных траекторий и институциональную готовность к оперативному включению новых партнерских практик, что позволяет педагогической системе адекватно реагировать на эволюционирующий общественный запрос, не нарушая ценностно-педагогической преемственности.

Список источников

1. Мосолов В. А. Парадигмы воспитания в педагогической мысли России XI–XX вв. СПб., 2000. 366 с.
2. Ушинский К. Д. Моя система воспитания. О нравственности. М. : Педагогика, 1957. 574 с.
3. Поучение Владимира Мономаха / сост. К. С. Жуков. М. : ОЛМА Медиа Групп, 2014. 302 с.
4. Новик И. Б. О моделировании сложных систем : философский очерк. М. : Мысль, 1965. 335 с.
5. Пирогов Н. И. Вопросы жизни // Избранные педагогические сочинения. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. С. 45–112.
6. Мухамеджанова Н. М. Трансформации института семьи: от домодерна к метамодерну // Социодинамика. 2024. № 4. DOI: 10.25136/2409-7144.2024.4.70603.
7. Сухомлинский В. А. Письма к сыну. Киев : Радянська школа, 1981. 148 с.

References

1. Mosolov V. A. Paradigms of education in the pedagogical thought of Russia in the 11th-20th centuries. St. Petersburg, 2000. 366 p. (In Russ.)
2. Ushinsky K. D. My system of education. About morality. Moscow, Pedagogy, 1957. 574 p. (In Russ.)
3. The teaching of Vladimir Monomakh / comp. by K. S. Zhukov. Moscow, OLMA Media Group, 2014. 302 p. (In Russ.)
4. Novik I. B. On modeling complex systems: philosophical essay. Moscow, Mysl, 1965. 335 p. (In Russ.)
5. Pirogov N. I. Questions of life // *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya* = Selected Pedagogical Writings. Moscow, Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1957. Pp. 45-112. (In Russ.)
6. Mukhamedzhanova N. M. Transformations of the institute of the family: from premodern to metamodern. *Sociodinamika* = Sociodynamics. 2024. № 4. DOI: 10.25136/2409-7144.2024.4.70603. (In Russ.)
10. Sukhomlinsky V. A. Letters to his son. Kiev, Radyanka School, 1981. 148 p. (In Russ.)

⁴Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://consultant.edu.gov.ru/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=510818> (дата обращения: 21.01.2026 г.).

Информация об авторе:

Шелудько М. И. – соискатель кафедры истории педагогики и образования Института педагогики.

Статья поступила в редакцию 08.04.2026; одобрена после рецензирования 17.04.2026; принята к публикации 20.04.2026.

Information about the author:

Sheludko M. I. – Applicant for the Department of History of Pedagogy and Education at the Institute of Pedagogy.

The article was submitted 08.04.2026; approved after reviewing 17.04.2026; accepted for publication 20.04.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 373.2(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_132

Виртуальные экскурсии как средство воспитания любви к Родине у старших дошкольников

Надежда Николаевна Щемерова^{1*}, Елена Николаевна Киркина², Людмила Викторовна Земляченко³, Екатерина Петровна Шалаева⁴

^{1,2,3,4}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹nadya.shem@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8306-9040>

²kirkinaelena@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8506-2715>

³milazemlyachenko@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0235-3208>

⁴yekaterina.shalayeva@inbox.ru, <https://orcid.org/0009-0006-5175-6061>

Аннотация. В рамках исследования ставится задача теоретического обоснования и экспериментальной проверки эффективности применения виртуальных экскурсий в воспитании любви к Родине у детей подготовительной группы. Цель работы заключается в определении влияния цифровых технологий на формирование патриотических чувств, расширение знаний о культурном и историческом наследии страны, развитие эмоционально-ценностного отношения к родному краю. В исследовании использован комплекс методов: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы по проблемам патриотического воспитания и внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в дошкольную образовательную организацию (ДОО), систематизация и обобщение) и эмпирические (наблюдение, беседа, анализ продуктов детской деятельности, анкетирование родителей и педагогов, педагогический эксперимент). Авторами выявлены критерии оценки уровня воспитанности любви к Родине у старших дошкольников: когнитивный (знания о символике, культуре и природе страны); эмоционально-ценностный (проявление интереса и эмоциональных переживаний); коммуникативно-поведенческий (активность в обсуждениях) и деятельностно-творческий (инициатива в играх и творчестве патриотической тематики). По итогам диагностики определены три группы детей с высоким, средним и низким уровнями сформированности патриотических чувств. Результаты исследования доказали, что целенаправленное и систематическое использование виртуальных экскурсий в образовательном процессе обеспечивает значительную положительную динамику в формировании всех компонентов патриотической воспитанности дошкольников.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, дошкольный возраст, дети подготовительной группы, патриотическое воспитание, любовь к Родине, виртуальные экскурсии, информационно-коммуникативные технологии, диагностика уровней воспитанности, педагогический эксперимент

Благодарности: исследование выполнено в рамках научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров (ЧГПУ имени И. Я. Яковлева и МГПУ имени М. Е. Евсевьева) по теме «Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников. Разговоры о важном в детском саду».

Для цитирования: Щемерова Н. Н., Киркина Е. Н., Земляченко Л. В., Шалаева Е. П. Виртуальные экскурсии как средство воспитания любви к Родине у старших дошкольников // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 132–137. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_132.

PEDAGOGY

Original article

Virtual excursions as a means of fostering love for the Motherland in older preschoolers

Nadezhda N. Shchemerova^{1*}, Elena N. Kirkina², Lyudmila V. Zemlyachenko³, Ekaterina P. Shalaeva⁴

^{1,2,3,4}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹nadya.shem@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8306-9040>

²kirkinaelena@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8306-9040>

³milazemlyachenko@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0235-3208>

⁴yekaterina.shalayeva@inbox.ru, <https://orcid.org/0009-0006-5175-6061>

Abstract. The study aims to provide a theoretical justification and experimental verification of the effectiveness of virtual excursions in fostering love for the Motherland in children in the preschool group. The goal of the study is to determine the impact of digital technologies on the development of patriotic feelings, expanding knowledge about the country's cultural and historical heritage and developing an emotional and value-based attitude toward their native land. The study utilized a combination of methods: theoretical (analysis of psychological and pedagogical literature on patriotic education and the implementation of information and communication technology in preschool educational institutions, systematization and generalization) and empirical (observation, interviews, analysis of children's activities, questionnaires for parents and teachers and a pedagogical experiment). The authors identified criteria for assessing the level of love for the Motherland in older preschoolers: cognitive (knowledge of the country's symbolism, culture and nature); emotional and value-based (expression of interest and emotional experiences); communicative-behavioral (active discussions) and activity-creative (initiative in games and creative activities on patriotic themes). Based on the assessment results, three groups of children were identified: those with high, medium and low levels of patriotic feelings. The study results demonstrated that the targeted and systematic use of virtual tours in the educational process provides significant positive dynamics in the development of all components of patriotic education in preschoolers.

Keywords: preschool educational organization, preschool age, children of the preparatory group, patriotic education, love for the Motherland, virtual excursions, information and communication technologies, diagnostics of levels of upbringing, pedagogical experiment

Acknowledgements: the research was carried out within a grant for conducting research in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic "Moral and patriotic education for preschoolers: Conversations on important issues in kindergarten".

For citation: Shchemerova N. N., Kirkina E. N., Zemlyachenko L. V., Shalaeva E. P. Virtual excursions as a means of fostering love for the Motherland in older preschoolers. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):132-137. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_132.

Введение

В современных условиях особое значение приобретает проблема воспитания любви к Родине у подрастающего поколения. Патриотическое воспитание является важной составляющей духовно-нравственного развития личности и должно начинаться уже в дошкольном возрасте. Именно в этот период у ребенка формируются первые представления о родной стране, родном крае, семье, культурных традициях и историческом прошлом [1; 2].

Дети подготовительной группы обладают определенными возрастными и психологическими особенностями, которые позволяют им осознанно воспринимать информацию о Родине, проявлять эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру, интерес к истории и культуре своей страны. В связи с этим воспитание у них любви к Родине является одной из приоритетных задач дошкольной образовательной организации и соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО)¹. В то же время традиционные формы патриотического воспитания не всегда позволяют в полной мере заинтересовать современных дошкольников. Ограниченные возможности проведения реальных экскурсий и возросший интерес детей к цифровым технологиям обуславливают необходимость поиска новых педагогических средств. Одним из таких средств являются виртуальные экскурсии, которые позволяют познакомить детей с достопримечательностями, культурными и

историческими объектами Родины в наглядной и доступной форме.

Использование виртуальных экскурсий способствует расширению кругозора детей, развитию познавательного интереса, формированию эмоционального отклика и положительного отношения к Родине. Однако проблема применения виртуальных экскурсий именно как средства воспитания любви к Родине у детей подготовительной группы остается недостаточно изученной, что определяет актуальность данного исследования.

Обзор литературы

Проблемы патриотического и нравственного воспитания детей дошкольного возраста рассматривались в трудах отечественных педагогов и психологов, таких как К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Т. А. Куликова, Н. В. Микляева и др. Так, К. Д. Ушинский отмечал: «Любовь к Родине начинается с любви к родному дому, родным людям, родному языку и культуре»², а В. А. Сухомлинский подчеркивал, что «патриотизм – это любовь к людям, к их судьбе, к их труду, к земле, на которой они живут»³.

По мнению Л. С. Выготского, эмоциональная сфера ребенка выступает фундаментом для построения более высоких форм социального сознания, поскольку через эмоциональные связи ребенок осваивает социальные нормы и ценности [1]. В этом контексте любовь к Родине выступает как система эмоционально-ценностных отношений, которые ребенок начинает усваивать в непосредственном контакте с окружающей действительностью. До-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Министерство образования и науки Российской Федерации, 2014. URL: http://www.minsobrnauki.gov.ru/documents/10180/2937_513/OOOC+OOO.pdf (дата обращения: 11.10.2025).

² Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Педагогические сочинения. СПб.: Азбука, 2017. С. 255.

³ Сухомлинский В. А. Сердце отдают детям. М.: Просвещение, 1972. С. 125.

школьный возраст является особенно благоприятным периодом для начала формирования патриотических чувств [3; 4].

Особенности формирования любви к Родине у дошкольников обусловлены возрастной спецификой. Н. В. Микляева указывает, что дети этого возраста активно развивают эмоциональную сферу, формируют первичные социальные знания и мировосприятие через непосредственное взаимодействие с миром. В этот период ребенок усваивает государственные и культурные символы через переживание конкретных смыслов: через рассказы о родном городе, участие в народных праздниках, художественную литературу, музыкальные и творческие занятия. Такие методы способствуют не только накоплению знаний, но и формированию эмоционального отклика, что является важнейшей составляющей любви к Родине [5].

Современные исследователи подчеркивают, что в дошкольном возрасте важно опираться на конкретные, чувственно переживаемые образы, поэтому образовательный процесс должен строиться на основе наглядности, художественности, игрового и эмоционально насыщенного восприятия.

Анализ современных достижений теории и практики подтверждает важность применения мультимедийных средств. Ряд авторов (И. В. Бондарева [6], Е. В. Дмитриева [7], Е. В. Кузнецова [8], О. П. Назарова [9] и др.) считают, что использование мультимедийных средств стимулирует познавательный интерес детей, активизирует внимание и способствует возникновению эмоциональных переживаний, что является важнейшим условием формирования устойчивых ценностных ориентаций, в том числе любви к Родине.

Таким образом, можно утверждать, что виртуальные экскурсии являются одной из инновационных форм применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в педагогической практике. Это интерактивные мультимедийные путешествия, осуществляемые посредством цифровых устройств (компьютеры, планшеты, интерактивные панели), которые позволяют детям визуально «посетить» культурные, исторические и природные объекты без физического присутствия на месте. Виртуальные экскурсии выступают как перспективное средство реализации воспитательных задач, в частности – формирования любви к Родине у детей дошкольного возраста.

Материалы и методы

В ходе исследования нами использовались методы теоретического анализа на основе изучения педагогической литературы. Метод системного анализа и синтеза стал основным.

Результаты исследования

Одной из инновационных форм применения ИКТ в педагогической практике являются виртуальные экскурсии – интерактивные мультимедийные путешествия, осуществляемые посредством цифровых устройств (компьютеры, планшеты, интерактивные панели), которые позволяют детям визуально «посетить» культурные, исторические и природные объекты без физического присутствия

на месте. Виртуальные экскурсии выступают как перспективное средство реализации воспитательных задач, в частности – формирования любви к Родине у детей дошкольного возраста [10].

В педагогической практике различают несколько форм виртуальных экскурсий, которые могут быть использованы с детьми дошкольного возраста:

- панорамные экскурсии (переходы между панорамными изображениями, которые позволяют детям наблюдать музейные залы, природные объекты, исторические места под различными углами);

- интерактивные экскурсии с элементами игры (включают задания, вопросы, интерактивные объекты, которые дети могут активировать, что повышает уровень вовлеченности);

- видеоэкскурсии (предварительно подготовленные видеоматериалы с комментариями, музыкой, звуковыми эффектами, которые создают эффект присутствия).

Все указанные форматы экскурсий направлены на то, чтобы дети осмыслили конкретный материал, раскрывающий понятия о Родине, ее природном богатстве, культурном наследии и историческом пути. Выбор подхода определяется задачами занятия, возрастом воспитанников и техническими возможностями учреждения.

При всей своей эффективности внедрение виртуальных экскурсий в работу с дошкольниками сопряжено с рядом трудностей: 1) технического характера: дефицит устройств и сбой в работе программного обеспечения; 2) методического характера: необходимость специальной подготовки педагогов для грамотной интеграции цифровых инструментов; 3) индивидуального восприятия: отдельным детям требуется больше помощи, чтобы установить взаимосвязь между изображением на экране и реальным миром. Тем не менее потенциал развития виртуальных экскурсий в этой сфере остается весьма высоким.

Развитие образовательных онлайн-платформ, создание специализированных программ для дошкольников, подготовка методических рекомендаций – все это способствует расширению и углублению применения виртуальных технологий в воспитательно-образовательной работе.

Одним из ключевых этапов данного экспериментального исследования является диагностика исходного уровня проявления у детей подготовительной группы чувства любви к Родине. Выявление данного уровня позволяет обосновать необходимость и направленность педагогической работы, а также определить критерии и показатели, по которым будет оцениваться эффективность внедряемых технологий, в частности виртуальных экскурсий.

Целью диагностического этапа являлось уточнение уровня воспитанности любви к Родине у детей подготовительной группы в условиях дошкольной образовательной организации.

Задачи диагностического этапа:

1. Определить уровень знаний детей о своей стране, ее символах, истории и культуре.
2. Выявить эмоциональное отношение детей к

Родине и ее историко-культурным объектам.

3. Проанализировать проявление патриотических чувств в повседневной деятельности и игровой практике детей.

4. Сформировать диагностическую базу для последующей коррекционно-педагогической работы.

Методика исследования. Диагностика воспитанности любви к Родине проводилась с использованием комплекса психолого-педагогических методов, основу которых составили:

наблюдение – систематическое фиксирование эмоциональных и поведенческих проявлений детей в игровом и образовательном контексте;

беседы и интервью – структурированные беседы с детьми на темы «что для тебя Родина?», «что ты знаешь о своей стране?», «что ты чувствуешь, когда слышишь гимн?»;

тестовые задания – познавательные задания, позволяющие оценить объем знаний о символах государства, его природе, достопримечательностях;

рисуночные проективные задания – выполнение детьми рисунков на темы «моя Родина», «что для меня значит Родина»;

анкетирование воспитателей и родителей – оценка наблюдаемых проявлений патриотических чувств в повседневной жизни ребенка.

Диагностика проводилась в течение двух недель с учетом возрастных и психофизиологических особенностей детей.

Критерии и показатели диагностики. Для оценки уровня воспитанности любви к Родине были определены следующие критерии:

– когнитивный – объем знаний о Родине, ее символах, истории, культуре;

– эмоционально-ценностный – эмоциональная отзывчивость, проявление положительных чувств к Родине;

– коммуникативно-поведенческий – участие в коллективных обсуждениях, склонность проявлять заботу о других, выражение уважения к культурным объектам;

– продуктивная активность – активность выполнения заданий творческого характера, связанных с темой Родины (рисунки, рассказы, инсценировки).

– Каждому критерию соответствовали показатели, по которым проводилась балльная оценка. Для интерпретации полученных данных была использована шкала уровней, представленная в таблице 1.

Таблица 1

Шкала уровней	
Уровень	Диагностическая характеристика
Высокий	Устойчивое положительное эмоциональное отношение к Родине, достаточно полные знания, активное участие в обсуждениях и творческих заданиях
Средний	Частичное знание о Родине, проявление интереса, однако эмоциональные реакции нестабильны
Низкий	Ограниченные знания, слабая эмоциональная связь, пассивность в обсуждениях и заданиях

– В исследовании участвовали 25 детей подготовительной группы (12 мальчиков и 13 девочек) в возрасте 6–7 лет. В таблице 2 отражены результаты диагностики по каждому критерию.

Таблица 2

Распределение уровня познавательной готовности

Уровень	Количество детей	%
Высокий	6	24 %
Средний	13	52 %
Низкий	6	24 %

Результаты показывают, что только у 24 % детей наблюдаются достаточно сформированные знания о Родине. Большинство детей имеет средний уровень познавательной готовности, что свидетельствует об ограниченности знаний о государственных символах, истории и культуре страны (табл. 3).

Таблица 3

Эмоционально-ценностное отношение к Родине

Уровень	Количество детей	%
Высокий	8	32 %
Средний	10	40 %
Низкий	7	28 %

Эмоциональные проявления были более выраженными, чем познавательные показатели: 32 % детей испытывают устойчивые положительные чувства, 40 % – умеренный уровень эмоционального отклика, у 28 % наблюдалась нерезкая эмоциональная реакция на обсуждение темы Родины (табл. 4).

Таблица 4

Коммуникативно-поведенческие проявления

Уровень	Количество детей	%
Высокий	5	20 %
Средний	12	48 %
Низкий	8	32 %

Показатели коммуникативно-поведенческой активности демонстрируют, что менее трети детей активно включаются в обсуждения и проявляют инициативу. Большинство занимает умеренную позицию, выделяется треть детей, проявляющих пассивность в беседе и при выполнении творческих заданий (табл. 5.).

Таблица 5

Продуктивная активность в творческих заданиях

Уровень	Количество детей	%
Высокий	7	28 %
Средний	11	44 %
Низкий	7	28 %

В творческих заданиях дети демонстрировали разные уровни заинтересованности и оригинальности: 28 % отличились высоким уровнем активности, 44 % выполнили задания на среднем уровне, 28 % показали низкую продуктивную активность.

Для комплексной оценки был рассчитан инте-

гральный балл по всем критериям с последующей классификацией (табл. 6).

Таблица 6

Обобщенная таблица уровней

Категория	Высокий	Средний	Низкий
Количество детей	4	14	7
%	16 %	56 %	28 %

Лишь 16 % детей подготовительной группы продемонстрировали высокий уровень воспитанности любви к Родине по всем критериям. У большинства (56 %) наблюдается средний уровень, что свидетельствует о наличии базовых представлений, но недостаточном эмоциональном и деятельностном погружении в тему. Низкий уровень сформированности выявлен у 28 % детей, что указывает на необходимость целенаправленной педагогической работы.

Интерпретация результатов. Диагностический этап показал, что у значительной части детей имеются знания о символах Родины и некоторые эмоциональные представления, однако они носят фрагментарный характер. Недостаточно сформированы коммуникативные и деятельностные проявления, которые являются важными компонентами устойчивого чувства любви к Родине. Среди основных затруднений следующие: 1) недостаточный объем знаний о государственных символах, географии и культуре страны; 2) ограниченная способность активно выражать свои эмоциональные переживания в контексте темы Родины; 3) пассивность и низкая инициативность в коллективных обсуждениях; 4) сложности в продуктивной деятельности, связанной с работой над тематическими заданиями. Одной из причин затруднений, на наш взгляд, является недостаточное использование образовательных технологий, ориентированных на личностное переживание содержания. Традиционные формы обучения не всегда обеспечивают активное включение детей в обсуждение и творческую деятельность.

Результаты диагностики исходного уровня воспитанности любви к Родине у детей подготовительной группы свидетельствуют о том, что на момент начала экспериментальной работы у большинства детей уровень сформированности данной ценностной ориентации находится на среднем уровне, а у значительной части – на низком, что подчеркивает необходимость целенаправленного педагогического воздействия. Полученные данные стали основанием для разработки и внедрения системы педагогических мероприятий, включающей использование виртуальных экскурсий как средства формирования эмоциональных, познавательных и деятельностных компонентов любви к Родине. Виртуальные экскурсии в данном контексте выступают как средство, интегрирующее знание, чувство и практическую активность: дети узнают о культурных, исторических и природных объектах своей страны, эмоционально переживают увиденное и выражают свои впечатления через последующие виды деятельности.

Обсуждение и заключение

В рамках исследования решены теоретические и практические задачи, связанные с воспитанием патриотизма у детей подготовительной группы средствами виртуальных экскурсий. Теоретический этап включал обоснование значимости патриотического воспитания в дошкольной педагогике, анализ возрастных и психологических особенностей становления чувства любви к Родине у старших дошкольников, а также выявление потенциала виртуальных экскурсий как инструмента развития эмоционально-ценностного отношения к родному краю.

Результаты диагностики показали, что на начальном этапе у большинства воспитанников подготовительной группы уровень сформированности любви к Родине соответствовал средним показателям, тогда как у значительной части детей фиксировался низкий уровень развития данной ценностной ориентации. Данные факты подтвердили необходимость выстраивания системной педагогической работы с опорой на современные технологии, обеспечивающие эмоциональную включенность детей и обогащение их представлений о Родине. Следовательно, включение виртуальных экскурсий в образовательный процесс дошкольного учреждения подтвердило свою результативность в воспитании любви к Родине. Разработанная система мероприятий соответствует актуальным ориентирам дошкольного образования и ФГОС ДО, поскольку объединяет различные образовательные области, сочетая наглядность, доступность материала и глубокую эмоциональную вовлеченность воспитанников.

Прикладное значение работы заключается в том, что представленные методические разработки могут быть использованы педагогами для формирования устойчивых патриотических чувств у старших дошкольников, а также для развития их познавательной и творческой активности. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением арсенала цифровых средств, разработкой новых форматов виртуальных экскурсий и их интеграцией в целостную воспитательную систему дошкольной организации.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает: планомерное использование виртуальных экскурсионных технологий способствует воспитанию любви к Родине у детей подготовительной группы, что становится важным условием их социально-личностного и духовно-нравственного развития, а также качественной подготовки к обучению в школе.

Список источников

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Педагогика, 1983. 512 с.
2. Филиппов А. С. Методика организации познавательной деятельности дошкольников. М. : Просвещение, 2019. 324 с.
3. Романова В. А. Межличностное развитие дошкольников в условиях информационного общества // Современное дошкольное образование. 2023. № 2. С. 19–31.

4. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969. 214 с.
5. Микляева Н. В. Развитие эмоциональной сферы дошкольников: пособие для педагогов. М. : Владос, 2018. 160 с.
6. Бондарева И. В. Педагогические технологии в дошкольном образовании: теория и практика // Вестник дошкольного образования. 2021. № 1 (76). С. 12–24.
7. Дмитриева Е. В. Интерактивное обучение в условиях цифровой образовательной среды // Образование и технологии. 2023. Т. 5. С. 102–115.
8. Кузнецова Е. В. Виртуальные экскурсии как средство развития познавательных интересов дошкольников // Психолого-педагогические исследования. 2021. № 10. С. 45–58.
9. Назарова О. П. Интерактивные методы обучения в дошкольном образовании // Образование и общество. 2019. № 4. С. 98–107.
10. Щемерова Н. Н. Сотрудничество педагогов и семьи в вопросах воспитания двуязычного ребенка // Гуманитарные науки и образование. 2018. № 3 (35). С. 127–137.

References

1. Vygotsky L. S. Child development psychology. Moscow, Pedagogy, 1983. 512 p. (In Russ.)
2. Filippov A. S. Methodology for organizing the cognitive activity of preschoolers. Moscow, Prosveshchenie, 2019. 324 p. (In Russ.)
3. Romanova V. A. Interpersonal development of preschoolers in the information society. *Sovremennoe doshkolnoe obrazovanie* = Modern Preschool Education. 2023; 2:19-31. (In Russ.)
4. Leontiev A. A. Language, speech, speech activity. Moscow, Prosveshchenie, 1969. 214 p. (In Russ.)
5. Miklyaeva N. V. Development of the emotional sphere of preschoolers: manual for teachers. Moscow, Vlados, 2018. 160 p. (In Russ.)
6. Bondareva I. V. Pedagogical technologies in preschool education: theory and practice. *Vestnik doshkolnogo obrazovaniya* = Bulletin of Preschool Education. 2021; 1(76):12-24. (In Russ.)
7. Dmitrieva E. V. Interactive learning in a digital educational environment. *Obrazovanie i tekhnologii* = Education and Technology. 2023; 5:102-115. (In Russ.)
8. Kuznetsova E. V. Virtual excursions as a means of developing cognitive interests of preschoolers. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* = Psychological and Pedagogical Research. 2021; 10:45-58. (In Russ.)
9. Nazarova O. P. Interactive teaching methods in preschool education. *Obrazovanie i obshchestvo* = Education and Society. 2019; 4:98-107. (In Russ.)

10. Shchemerova N. N. Cooperation of teachers and families in matters of raising a bilingual child. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 3(35): 127-137. (In Russ.)

Информация об авторах:

Щемерова Н. Н. – доцент кафедры дошкольного и начального образования, канд. филол. наук, доц.

Киркина Е. Н. – доцент кафедры дошкольного и начального образования, канд. филол. наук, доц.

Земляченко Л. В. – доцент кафедры дошкольного и начального образования, канд. пед. наук, доц.

Шалаева Е. П. – студент направления подготовки Педагогическое образование, профиль Музыка. Дошкольное образование.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Shchemerova N. N. – Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Ph.D. (Philology), Doc.

Kirkina E. N. – Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Ph.D. (Philology), Doc.

Zemlyachenko L. V. – Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Ph.D. (Pedagogica), Doc.

Shalaeva E. P. – Student majoring in Pedagogical Education, the Music. Preschool Education profile.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 26.05.2026; одобрена после рецензирования 01.06.2026; принята к публикации 02.06.2026.

The article was submitted 26.05.2026; approved after reviewing 01.06.2026; accepted for publication 02.06.2026.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 37.016:57(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_138

Знаково-символическая наглядность как средство формирования экологических знаний старшеклассников на межпредметной основе

Михаил Александрович Якунчев^{1*}, Иван Федорович Маркинов², Владимир Витальевич Антонов³

^{1,2,3}Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹mprof@list.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-0555-6900>

²mark33@lsit.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2932-7993>

³allsnab.antonov@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-4593-0298>

Аннотация. В статье актуализирована проблема использования знаково-символической наглядности для формирования экологических знаний старшеклассников. Их приоритетными выразителями выступают понятия о природной экосистеме и социоэкосистеме, имеющие межпредметный характер. Для этого авторами в опытно-экспериментальной работе апробированы специально разработанные уроки. Они проведены при изучении двух предметов – биологии и обществознания. В первом случае с привлечением знаний из географии, химии и физики выражалось понятие о природной экосистеме, устанавливались и описывались ее составные части, выявлялись и характеризовались главные функции. Во втором случае с опорой на знания из истории, географии и биологии формулировалось понятие о социоэкосистеме, определялись и описывались ее составные части с фиксированием внимания на социально-экономическом контексте. Также характеризовались различные связи в социоэкосистеме, обеспечивающие существование общества и человека. Для полноценного формирования знаний о названных понятиях старшеклассники анализировали знаково-символические изображения природной экосистемы и социоэкосистемы, сравнивая их. Полученные знания закреплялись с помощью специально разработанных заданий с привлечением учебного материала из разных предметов. Предложенные старшеклассникам материалы обеспечили достижение результатов метапредметного, личностного и предметного смыслов.

Ключевые слова: общеобразовательная организация, старшеклассники, знаково-символическая наглядность как средство формирования экологических знаний на межпредметной основе

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Реализация потенциала деятельностного подхода в формировании нравственно-экологической позиции обучающихся».

Для цитирования: Якунчев М. А., Маркинов И. Ф., Антонов В. В. Знаково-символическая наглядность как средство формирования экологических знаний старшеклассников на межпредметной основе // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 138–144. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_138.

PEDAGOGY

Original article

Sign and symbolic visual aids as a means of forming environmental knowledge of high school students on an interdisciplinary basis

Mikhail A. Yakunchev^{1*}, Ivan F. Markinov², Vladimir V. Antonov³

^{1,2,3}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹mprof@list.ru*, <http://orcid.org/0000-0002-0555-6900>

²mark33@lsit.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2932-7993>

³allsnab.antonov@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-4593-0298>

Abstract. The article highlights the problem of using sign and symbolic visual aids to form environmental knowledge among high school students. The concepts of natural ecosystem and socio-ecosystem, which are interdisciplinary in nature, serve as the primary means of expressing these ideas. To address this issue, the authors

have developed and tested specially designed lessons in their experimental work. These lessons were conducted in the context of two subjects: biology and social studies. In the first case, the concept of a natural ecosystem was expressed using knowledge from geography, chemistry and physics, and its components were identified and described, as well as its main functions. In the second case, the concept of a socioecosystem was formulated using knowledge from history, geography and biology, and its components were identified and described, focusing on the socioeconomic context. Various connections within the socioecosystem were also characterized, ensuring the existence of society and individuals. In order to fully develop their knowledge of these concepts, high school students analyzed the symbolic representations of natural ecosystems and socioecosystems and compared them. They then reinforced their knowledge by completing specially designed tasks that incorporated educational material from various subjects. These materials helped high school students achieve metasubject, personal and subject-specific outcomes.

Keywords: educational organization, high school students, sign and symbolic visual aids as a means of forming environmental knowledge of high school students on an interdisciplinary basis

Acknowledgements: the research was carried out within a grant for conducting research in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Realizing the potential of an activity-based approach in shaping students’ moral and environmental attitudes”.

For citation: Yakunchev M. A., Markinov I. F., Antonov V. V. Sign and symbolic visual aids as a means of forming environmental knowledge of high school students on an interdisciplinary basis. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 2026; 17(3-67):138-144. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_138.

Введение

В условиях интенсивного использования естественных ресурсов состояние окружающей среды характеризуется высокой степенью изменения ее различных показателей. Вразрез со всеобщим мнением о том, что критичное антропогенное воздействие на среды обитания живых существ, включая и самого человека, является феноменом последних десятилетий, история взаимодействия человека и природы насчитывает многие годы. Следует согласиться с рассуждениями ученых, определяющими масштабы воздействия человека на природу в отдельные исторические периоды с позиции их сопоставимости с современными. Однако принципиальное отличие текущего этапа, касающееся названного явления, заключается в невероятном уровне информированности общества [1]. Глобальная сеть Интернет, с одной стороны, обеспечивает широкий доступ к экологической информации, способствует популяризации знаний о различных аспектах взаимодействия человека и природы, воздействии техники и технологий на состояние окружающей среды, роли общественных объединений и волонтерских инициатив в сохранении первозданных и измененных экологических систем глобального, регионального и локального масштабов. С другой стороны, избыток информации в обозначенном ключе порождает проблему верификации знаний, ибо наравне с достоверными научными данными широкое распространение получают поверхностные, а иногда и сомнительные сведения экологического содержания [2].

С опорой на сформулированные положения можно уверенно говорить об объективной необходимости в формировании у подрастающего поколения экологических знаний, которые отражались бы на научной основе. Особенно это относится к общеобразовательным организациям, призванным при изучении различных предметов предоставлять обучающимся возможности для изучения материала с позиции современной комплексной экологии, име-

ющей междисциплинарный характер [3; 4]. Ее приоритетными выразителями, как известно, выступают классическая, или общая, экология; социальная экология, или экология общества; производственная, или прикладная, экология. Учитывая сказанное сегодня важен поиск и применение эффективных средств формирования у обучающихся, особенно у старшеклассников, завершающих получение общего образования и «выходящих» в самостоятельную жизнь, экологических знаний на межпредметной основе, к которым справедливо относят знаково-символическую наглядность [5; 6].

Обзор литературы

В публикациях последних лет обнаруживаются материалы о применении средств знаково-символической наглядности для формирования экологических знаний разных категорий обучающихся. И. А. Третьякова с соавт. представили старшеклассникам «эмблему жизни» в виде обобщенной модели, отражающей фундаментальные основы живой и неживой материи на основе превращения вещества, энергии, информации, обеспечивающей самоорганизацию и функционирование естественных систем разного уровня организации, включая биосферу Земли [7]. О. В. Никонов писал о дидактическом потенциале изображений экологических объектов с помощью компьютерных технологий. В обозначенном ключе автор сделал обзор имеющихся программ применительно к предметам естественно-научного цикла, а также представил варианты применения определенных компьютерных технологий для освоения обучающимися экологических знаний [8]. А. В. Теремов в учебном пособии, посвященном применению знаково-символической наглядности, рассмотрел сущность условных обозначений, определил их дидактическую роль, предложил пиктограммы и идеограммы для лучшего овладения обучающимися материалом о живой природе, включая и материал экологического содержания [9]. Н. З. Смирнова и И. А. Зорков раскрыли теоретические и методические аспекты применения знаково-

символической наглядности при изучении общебиологических закономерностей, фиксируя внимание и на закономерностях экологического смысла [10]. Е. Ф. Цагараева рассмотрела возможности применения знаков и символов для формирования у обучающихся экологических знаний о животных – реакциях на факторы среды, взаимодействиях с другими живыми существами, роли в сообществах как консументов разных порядков [11].

Однако публикаций по применению знаково-символической наглядности при согласованном изучении старшеклассниками нескольких предметов для формирования экологических знаний явно недостаточно. Поэтому подготовленная статья посвящена именно использованию названной категории наглядности. Прежде чем представить разработанные и апробированные нами материалы, обратим внимание на то, что экологические знания, имеющие общеобразовательное назначение, к сожалению, затруднительны для освоения обучающимися в силу сложного состава понятий. Сюда, несомненно, входит понятие об экосистеме (экологической системе), которое, по справедливому утверждению известного отечественного ученого В. И. Данилова-Данильяна, стало неотъемлемой частью понятийного аппарата всей современной науки [12]. С позиции комплексной экологии оно выражает не только объекты природные, но и объекты искусственные, сформированные благодаря деятельности человека. Названное понятие выступает в качестве родового, видовыми выразителями которого для общего образования являются понятия «природная экосистема» и «социоэкосистема». Оба в силу их сложного состава успешнее формируются в старших классах, когда обучающиеся «получили» и накопили определенные знания из разных предметов.

Материалы и методы

Материалом для исследования выступила специально подобранная педагогическая, методическая и экологическая литература, в которой отражена проблема формирования знаний на основе использования знаково-символической наглядности. Также был изучен материал, раскрывающий метапредметный контекст задействия названной категории наглядности. Среди использованных методов – анализ, систематизация данных с последующим их обобщением, индукция и дедукция, сравнение и сопоставление, которые позволили сформулировать объективные выводы, раскрывающие значение использования знаково-символической наглядности как средства эффективного формирования экологических знаний, выразителями которого выступают фундаментальные научные понятия комплексной экологии – природная экосистема и социоэкосистема.

Результаты исследования

Понятие о природной экосистеме, как показала опытно-экспериментальная работа, старшеклассники лучше осваивают при изучении биологии. Для этого следует выделить два урока: первый – для актуализации знаний метапредметного смысла, введения понятия об экосистеме, выражения ее структуры и приоритетных функций в знаково-сим-

волической форме, второй – для выполнения заданий по применению освоенных знаний и их оценке.

Представим материалы первого урока. В содержательном плане он должен состоять из двух частей – метапредметной и предметной.

Метапредметная часть урока посвящалась материалу универсального назначения, имеющему смысл для понимания сущности экосистемы. Учителю на уроке необходимо реализовать две процедуры. Первая из них – актуализация знаний о системе как определенной совокупности нескольких частей, связанных между собой и образующих что-то целостное и упорядоченное; при этом каждая часть выполняет свою роль, но от их взаимодействия зависит результат. Для этого лучше организовать фронтальную беседу с приведением примеров биологических, экономических и социальных систем, о которых старшеклассники знают из биологии, географии и истории. Вторая процедура – актуализация знаний о знаках и символах. При этом старшеклассникам предлагалась видеозарисовка, после просмотра которой общими усилиями формулировались суждения о сущности названных терминов, указывающих на отвлеченные средства выражения реальных объектов (предметов, явлений, процессов) для лучшего структурирования, восприятия, передачи и запоминания изучаемого материала. Фиксировалось внимание на пиктограммах как схематичных и упрощенных графических знаках, «сообщающих» информацию без применения и (или) с минимальным применением слов, а также на идеограммах как условных символах или рисунках, обозначающих слово, суждение, идею. Для их конкретизации старшеклассники побуждались к изображению на доске знаков и символов из математики, химии, физики, биологии. Учитель дополнял их материалами для лучшего представления экологических объектов (прерывистая линия – условные границы экосистемы; однонаправленная стрелка – поток энергии в экосистеме; взаимонаправленная стрелка – связи в экосистеме, БТК – биотический компонент экосистемы; АТК – абиотический компонент экосистемы и др.).

Предметная часть урока посвящалась введению понятия об экосистеме, выражению ее структуры и приоритетных функций в знаково-символической форме. Учитель развертывал работу со старшеклассниками по определенной содержательной линии: «выражение понятия об экосистеме – установление и описание составных частей экосистемы – выявление и характеристика главных функций экосистемы». Экосистема представлялась как основная природная единица на земной поверхности, в составе которой совместно обитающие организмы (биотический компонент – биоценоз) и условия их существования (абиотический компонент – биотоп) находятся в закономерной взаимосвязи друг с другом, образуя единый и целостный комплекс. В ходе фронтальной беседы с привлечением знаний из географии и биологии учитель побуждал обучающихся к тому, чтобы они привели примеры экосистем (лес, луг, озеро, море и др.).

Далее их внимание фиксировалось на кон-

кретизации материала о биотическом и абиотическом компонентах экосистемы, указанных в составе сформулированного понятия. Для этого на экране высвечивался материал о группах живых организмов и условиях их существования. В ходе его обсуждения с обращением к материалам из биологии обучающиеся подводились к тому, что биотический компонент, или биоценоз, – это совокупность всех живых организмов в составе экосистемы (растения, животные, микроорганизмы), объединенных разными связями, приоритетными из которых выступают пищевые. Поэтому они имеют и другие названия – растения (продуценты / производители органического вещества / автотрофы), животные (консументы разного порядка / потребители / гетеротрофы), микроорганизмы (редуценты / разрушители / гетеротрофы). С привлечением материала из географии и химии обучающиеся подводились к осмыслению сущности абиотического компонента, или биотопа экосистемы. Для этого они анализировали специально составленный текст о неживой основе экосистемы – воде, воздухе, земной тверди, климате, почве, создающих условия и среды обитания растениям, животным и микроорганизмам. Подчеркивалось, что совместное существование биотического (биоценоза) и абиотического (биотопа) компонентов экосистемы крайне важно для нашей планеты, ибо они обеспечивают ее устойчивое и длительное существование в силу выполнения определенных функций.

Обучающимся предлагалось в предположительном ключе высказать свое мнение о приоритетных функциях природных экосистем. Учитель, поддерживая их мнения, высвечивал на экране и комментировал суждения, отражающие эти функции: 1) круговорот веществ, или постоянный обмен химическими элементами между организмами и неживой средой; 2) однонаправленный поток энергии от Солнца через систему «продуценты – консументы – редуценты»; 3) регулирование состояния окружающей среды – стабилизация климата, очищение воды, воздуха, поддержание плодородия почв; 4) саморегуляция – способность к восстановлению после нарушений за счет внутренних связей. Учитывая тот факт, что названные функции в природной экосистеме выполняются благодаря ее биотическому компоненту (организмам в составе биоценоза), его справедливо стали называть центральным объектом. Изучение именно названного компонента позволяет ученым выяснять состояние любой экосистемы, предсказывать последствия антропогенных воздействий, разрабатывать и выполнять меры по ее сохранению [13; 14].

Учитель передавал на экран знаково-символическое изображение природной экосистемы с указанием и краткими комментариями ее смысловых доминант (рис. 1). После этого обучающиеся выполняли индивидуальную самостоятельную работу с использованием полученных от учителя распечаток показанного изображения для выполнения кратких записей по структуре экосистемы, взаимосвязям между элементами биотического компонента (биоценоза), между абиотическим (биотопом) и

биотическим (биоценозом) компонентами.

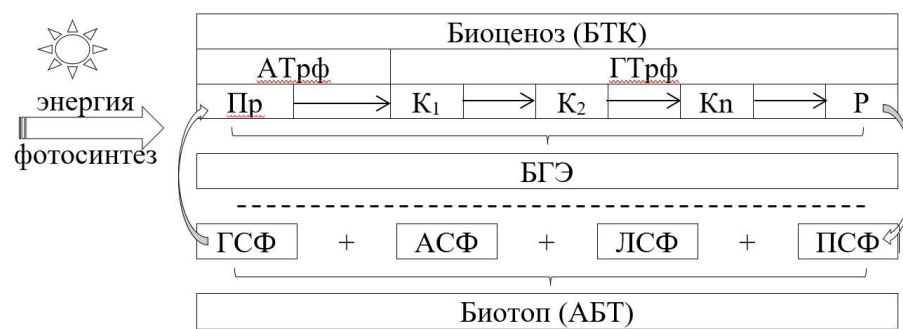


Рис. 1. Знаково-символическое изображение природной экосистемы

Легенда к рисунку:

БТК – биотический компонент / биоценоз: АТрф – автотрофы; ГТрф – гетеротрофы; Пр – продуценты, К – консументы, Р – редуценты; БГЭ – биогенные элементы;

АБТ – абиотический компонент / биотоп: ГСФ – гидросфера, АСФ – атмосфера, ЛСФ – литосфера, ПСФ – педосфера;

--- – разграничение биотического и абиотического компонентов экосистемы;

← – поток энергии в экосистеме;

→ – круговорот биогенных элементов в экосистеме.

Второй урок посвящался выполнению заданий для применения освоенных знаний и их оценке. Как показала опытно-экспериментальная работа, их лучше предлагать в трех форматах. Первый – работа старшеклассников с терминами и их смыслами: выбрать верные утверждения в отношении биотического и абиотического компонентов экосистемы; продуцентов, консументов, редуцентов; биогенных элементов. Второй формат – анализ и построение взаимосвязей в экосистеме: составить пищевые цепи и сети для смешанного леса, суходольного луга, озера; установить причинные отношения типа «как скажется исчезновение сов на численности мышевидных грызунов в экосистеме леса?»; найти сходства и различия между экосистемами смешанного леса и болота по составу их биотических компонентов. Третий формат – использование полученных знаний в новых ситуациях: предсказать явления в экосистеме типа «что произойдет, если в любой природной экосистеме неожиданно исчезнут продуценты или редуценты?», решить проблемную задачу варианта «что произойдет в экосистеме смешанного леса, если на значительной площади будут вырублены древесные растения?». Урок заканчивался рефлексией, элементом которой была оценка применения знаково-символических средств для формирования знаний о природной экосистеме.

Понятие об искусственной экосистеме – социоэкосистеме, как показала опытно-экспериментальная работа, старшеклассники лучше осваивают при изучении обществознания. Для овладения программным материалом о роли человека в обществе и природе, его экономической деятельности и проблемах устойчивого развития общества надо также выделить два урока: первый – для актуализации знаний о природной экосистеме, введения понятия о социоэкосистеме, выражения ее структуры и приоритетных функций в знаково-символической фор-

ме, второй – для выполнения заданий по применению освоенных знаний, а также их оценки. Важно, чтобы эти уроки проводились после изучения природной экосистемы.

Представим материалы первого урока. Вначале в ходе фронтальной беседы со старшеклассниками актуализировались знания о системе как метапредметном понятии, сущности природной экосистемы, с опорой на которые лучше разворачивалась работа по содержательной линии: «введение понятия о социоэкосистеме – определение и описание составных частей социоэкосистемы – характеристика связей в социоэкосистеме».

На экране высвечивалось определение: социоэкосистема – это комплекс двух взаимосвязанных подсистем – природной как множества разных естественных экосистем с биотическими и абиотическими компонентами, в результате взаимодействия которых образовались ресурсы и условия, а также социально-экономической как деятельности общества (человека) по их использованию в производственной и непроизводственной сферах. В ходе фронтальной беседы и демонстрации специально подобранных материалов учитель уточнял материалы о том, что скрывается за терминами ресурсы и условия, производственная и непроизводственные сферы, обращая особое внимание на их приоритетных выразителей (промышленная, экономическая, энергетическая, аграрная, транспортная, а также социокультурная).

Далее на экране демонстрируется знаково-символическое изображение социоэкосистемы (рис. 2).



Рис. 2. Знаково-символическое изображение социоэкосистемы

Легенда к рисунку:

ЭС – природная экосистема;

БЦ – биотический компонент / биоценоз: Пр – продуценты, К – консументы, Р – редуценты;

БТ – абиотический компонент / биотоп: ГСФ – ги-

дросфера, АСФ – атмосфера, ЛСФ – литосфера, ПСФ – педосфера;

ОП – охрана природы; ЗТ – «зеленые технологии»; ЭПр – экологическое право.

- - - - условные границы социоэкосистемы и ее подсистем;

→ – поток энергии;
→ – взаимосвязи в социоэкосистеме.

С использованием знаний из химии, биологии и физики учитель давал комментарии в отношении природных ресурсов и условий, образовавшихся благодаря функционированию естественных экосистем, фиксировал внимание на понятии «экосистемная услуга». Обучающиеся побуждались к приведению примеров ресурсов и условий, используемых в нашей стране и регионе. С опорой на знания из истории и географии объяснялся материал о структуре социально-экономической подсистемы и связях, реализуемых обществом.

Обязательно приводились примеры социоэкосистем: глобальной – «природа Земли (ресурсы и условия) – общество – человек»; региональных – «природа конкретной области, республики (ресурсы и условия) – общество – человек», локальных – «естественные участки природы и искусственные зеленые зоны – привлеченные ресурсы и условия – население города – производственная и непроизводственная деятельность» (урбоэкосистема или городская экосистема). Как и в предыдущем случае, старшеклассники получали от учителя распечатки изображения социоэкосистемы для выполнения кратких записей в отношении ее компонентов и реализуемых взаимосвязей. Отмечалось, что, в отличие от природной экосистемы, центральным объектом в социоэкосистеме выступает «общество – человек». На экране демонстрировалась таблица «Сравнение природной экосистемы и социоэкосистемы», на основе которой формулировались суждения об их различиях по происхождению, источнику энергии, видовому разнообразию, круговороту веществ, состоянию устойчивости и саморегуляции процессов.

Второй урок посвящался выполнению заданий для применения освоенных знаний, а также их оценке. Как показала опытно-экспериментальная работа со старшеклассниками, эти задания лучше предлагать также в трех форматах. Первый – работа с терминами и их смыслами: прочитать внимательно несколько определений понятия «социоэкосистема», выбрать из них верное и обосновать его выбор; изобразить собственный вариант схемы социоэкосистемы с указанием ее основных подсистем; расположить в порядке усложнения социоэкосистемы с предложенными названиями и пояснить кратко разницу между ними. Второй формат – анализ, построение взаимосвязей в социоэкосистеме и систематизация знаний: установить и кратко охарактеризовать связи между обществом и минеральными / энергетическими / водными ресурсами; раскрыть связи между человеком и экосистемными услугами; составить синквейн на тему «Экосистема города». Третий формат – использование полученных знаний в новых ситуациях: предсказать явле-

ния в социозкосистеме типа «что произойдет, если город не будет обеспечиваться водой?»; «что произойдет, если население любого региона не будет обеспечиваться электроэнергией?»; сформулировать обоснованный ответ на вопрос «возможно ли устойчивое развитие локальной социозкосистемы, если будут ограничены природные ресурсы?» (на примере своего города / поселка / села) с использованием конкретных примеров; предложить модель устойчивого потребления природных ресурсов для своего населенного пункта. Урок заканчивался рефлексией, элементом которой была оценка применения знаково-символических средств для формирования знаний о природной экосистеме.

Обсуждение и заключение

Применение знаково-символической наглядности следует признать в качестве одного из средств формирования у старшеклассников экологических знаний, актуальным выразителем которых в общем образовании выступает понятие об экосистеме – естественного (природная экосистема) и искусственного (социозкосистема) происхождения. Как показала опытно-экспериментальная работа, их освоение обеспечивается при целенаправленном применении как учителем, так и обучающимися материала метапредметного назначения – выражения сущности системы, знаков и символов для компактного представления информации. Апробированные процедуры на специально разработанных уроках с использованием оригинальных знаково-символических изображений двух выразителей экосистем вполне состоятельны для достижения результатов метапредметного, личностного и особенно предметного смыслов. По указанным аспектам результаты диагностики, проведенной в рамках опытно-экспериментальной работы, выше, чем в контрольной группе.

Большая часть респондентов (77 %) при ответах на вопросы анкеты и в частной беседе уверенно заявили о том, что знаково-символическая основа представления учебного материала позволяет не только лучше его воспринимать, структурировать, но и осмысливать, запоминать. Примечательно, что 72 % старшеклассников высказались о том, что знаково-символическая наглядность – это своеобразный инструмент познания экосистем, имеющих многокомпонентный состав. Почти 70 % отвечающих указали на лучшее проникновение в сущность изучаемого предметного материала с помощью знаков и символов. Они утверждали, что на их основе можно успешно выполнять задания репродуктивного и особенно творческого характера с представлением собственных вариантов продуктов учебной деятельности. Интересными представляются данные личностного плана. Большая часть респондентов (78 %) отмечали, что они более рационально и на научной основе стали выстраивать собственные высказывания, представлять схематические изображения изучаемых предметов и явлений, выражать понятия о природной экосистеме и социозкосистеме, устанавливать и описывать составные части, выявлять и характеризовать их главные функции. Следовательно, процедура использования знаково-

символической наглядности может выступать в качестве средства формирования экологических знаний старшеклассников.

Список источников

1. Высоцкий Ю. В. Особенности взаимодействия общества и природы в XXI веке // Экономический вектор. 2016. № 1 (4). С. 86–89.
2. Клюканова Л. Г. Экологическое просвещение как научно-образовательный, управленческий и информационный ресурс современного общества // Образование и право. 2018. № 5. С. 261–269.
3. Чуйков Ю. С. Современная экология: структура экологической области знаний // Астраханский вестник экологического образования. 2001. № 1–2. С. 4–6.
4. Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н., Шмелькова Л. В. Методические рекомендации для руководителей образовательных организаций по реализации экологического образования с целью формирования экологической культуры обучающихся. М. : Институт стратегии развития образования РАО, 2022. 62 с.
5. Попова Н. Б. Теоретико-методологические основы содержательно-знаковых средств наглядности // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 1 (26). С. 96–99.
6. Усольцев А. П. Шамало Т. Н. Наглядность и ее функции в обучении // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 102–109.
7. Третьякова И. А., Елагина В. С., Похлебаев С. М. Теоретико-методологические основы создания «эмблемы жизни» и ее роль в формировании экологического мышления и сознания // Успехи современного естествознания. 2011. № 9. С. 14–18.
8. Никонов О. В. Педагогический потенциал компьютерных технологий при формировании экологических знаний // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 9. С. 52.
9. Теремов А. В. Знаково-символическая система в обучении биологии : учебное пособие. М. : Прометей, 2013. 126 с.
10. Смирнова Н. З., Зорков И. А. Знаково-символическая наглядность как инновационное средство обучения общей биологии в средней общеобразовательной школе Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2015. 291 с.
11. Цагараева Е. Ф. О формировании экологических знаний при изучении зоологии // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7, № 3 (24). С. 320–322.
12. Данилов-Данильян В. И. Экосистема – одно из важнейших фундаментальных понятий современной науки // Экосистемы: экология и динамика. 2017. Т. 1, № 1. С. 5–9.
13. Якунчев М. А., Семенова Н. Г., Маркинов И. Ф. Обобщение как средство активизации познавательной деятельности в предметной подготовке обучающихся // Гуманитарные науки и образование. 2023. № 3. С. 106–113.
14. Попов Н. И. Использование метода карт понятий при обучении школьников математике // Гуманитарные науки и образование. 2025. № 4 (64). С. 76–79.

References

1. Vysotsky Yu. V. Features of interaction between society and nature in the 21st century. *Ekonomicheskiy vektor* = Economic Vector. 2016; 1(4):86-89. (In Russ.)
2. Klyukanova L. G. Environmental education as a scientific, educational, managerial and information resource of modern society. *Obrazovanie i pravo* = Education and Law. 2018; 5:261-269. (In Russ.)
3. Chuykov Yu. S. Modern ecology: the structure of the ecological field of knowledge. *Astrakanskiy vestnik ekologicheskogo obrazovaniya* = Astrakhan Bulletin of Environmental Education. 2001; 1-2:4-6. (In Russ.)
4. Zakhlebny A. N., Dzyatkovskaya E. N., Shmelkova L. V. Methodological recommendations for heads of educational organizations on the implementation of environmental education in order to form the ecological culture of students. Moscow, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education. 2022. 62 p. (In Russ.)
5. Popova N. B. Theoretical and methodological foundations of content-sign means of visualization. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = The World of Science, Culture, Education. 2011; 1(26):96-99. (In Russ.)
6. Usoltsev A. P., Shamalo T. N. Visualization and its functions in teaching. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = Pedagogical Education in Russia. 2016; 6:102-109. (In Russ.)
7. Tretyakova I. A., Elagina V. S., Pokhlebaev S. M. Theoretical and methodological foundations of the creation of the "emblem of life" and its role in the formation of ecological thinking and consciousness. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya* = Advances in Modern Natural Sciences. 2011; 9:14-18. (In Russ.)
8. Nikonov O. V. Pedagogical potential of computer technologies in the formation of environmental knowledge. *Sovremennye issledovaniya social'nykh problem* = Modern Research of Social Problems. 2012; 9:52. (In Russ.)
9. Teremov A. V. The sign-symbolic system in teaching biology: textbook. Moscow, Prometheus, 2013. 126 p. (In Russ.)
10. Smirnova N. Z., Zorkov I. A. Sign-symbolic visualization as an innovative means of teaching general biology in secondary schools. Krasnoyarsk, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, 2015. 291 p. (In Russ.)
11. Tsagaraeva E. F. On the formation of environmental knowledge in the study of zoology. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal* = Baltic Humanitarian Journal. 2018; 7(3-24):320-322. (In Russ.)
12. Danilov-Danilyan V. I. Ecosystem as one of the most important fundamental concepts of modern science. *E'kosistemy: ekologiya i dinamika* = Ecosys-

tems: Ecology and Dynamics. 2017; 1(1):5-9. (In Russ.)

13. Yakunchev M. A., Semenova N. G., Markinov I. F. Generalization as a means of activating cognitive activity in the subject-specific training of students. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 3:106-113. (In Russ.)

14. Popov N. I. Using the concept map method in teaching mathematics to schoolchildren. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2025; 4(64):76-79. (In Russ.)

Информация об авторах:

Якунчев М. А. – профессор кафедры биологии, географии и методик обучения, д-р пед. наук, проф., Заслуж. деятель науки РМ, Заслуж. работник высш. шк. РМ.

Маркинов И. Ф. – профессор кафедры биологии, географии и методик обучения, д-р пед. наук, доц.

Антонов В. В. – аспирант кафедры педагогики.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Yakunchev M. A. – Professor of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honored Scientist of the RM, Honored Worker of the Higher School of the RM.

Markinov I. F. – Professor of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods, Dr. Sci. (Pedagogy), Doc.

Antonov V. V. – Postgraduate at the Department of Pedagogy.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 27.05.2026; одобрена после рецензирования 01.06.2026; принята к публикации 02.06.2026.

The article was submitted 27.05.2026; approved after reviewing 01.06.2026; accepted for publication 02.06.2026.

ИСТОРИЯ

Научная статья

УДК 94:37(470.345)

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_145

Изменения в системе народного образования в годы Великой Отечественной войны (на примере городов Мордовской АССР)

Екатерина Алексеевна Шестопалова

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия,
ShestopalovaKaterina2015@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0008-2932-9420>

Аннотация. В статье на основе архивных материалов, периодической печати и воспоминаний тружеников тыла рассматриваются изменения в системе народного образования в годы Великой Отечественной войны на примере городов Мордовской АССР. Показано, что, несмотря на ухудшение материально-бытового положения, население республики продемонстрировало высокую степень патриотизма и мобилизационной готовности. Функционирование системы образования было подчинено логике и задачам военного времени. Анализируется адаптация образовательных учреждений к условиям эвакуации и дефицита кадров, превращение их в инструмент идеологической поддержки и центры воспроизводства трудовых ресурсов. Подчеркивается, что при распределении средств, выделявшихся на социально-культурную сферу в военные годы, в первую очередь финансировались образовательные учреждения. Это стало важным фактором сохранения культурного потенциала республики в годы войны.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, система образования, контингент учащихся, Мордовская АССР, городское население, тыл.

Для цитирования: Шестопалова Е. А. Изменения в системе народного образования в годы Великой Отечественной войны (на примере городов Мордовской АССР) // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 145–148. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_145.

HISTORY

Original article

Changes in the public education system during the Great Patriotic War (on the example of the cities and towns of the Mordovian ASSR)

Ekaterina A. Shestopalova

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, ShestopalovaKaterina2015@yandex.ru,
<https://orcid.org/0009-0008-2932-9420>

Abstract. Based on archival materials, periodicals and memoirs of home front workers, the article examines changes in the public education system during the Great Patriotic War using the example of the cities and towns of the Mordovian ASSR. It is shown that, despite the deterioration of the material and living situation, the population of the republic demonstrated a high degree of patriotism and mobilization readiness. The functioning of the education system was subordinated to the logic and tasks of wartime. The article analyzes the adaptation of educational institutions to the conditions of evacuation and shortage of personnel, their transformation into an instrument of ideological support and centers for the reproduction of labor resources. It is emphasized that when allocating funds given to the socio-cultural sphere during the war years, educational institutions were primarily funded. This became an important factor in preserving the cultural potential of the republic during the war years.

Keywords: the Great Patriotic War, education system, student body, Mordovian Autonomous Soviet Socialist Republic, urban population, home front.

For citation: Shestopalova E. A. Changes in the public education system during the Great Patriotic War (on the example of cities and towns of the Mordovian ASSR). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):145-148. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_145.

Введение

Изучение изменений в системе образования в годы Великой Отечественной войны является одним из ключевых направлений в современной исторической науке. Однако исследовательский интерес в основном концентрируется на прифронтовых регионах, крупных промышленных и административных центрах. В связи с этим недостаточно изученной остается специфика функционирования образовательных учреждений в средних и малых городах республик РСФСР, включая Мордовскую АССР, в период коренных преобразований общественной жизни.

Мордовская АССР не была прифронтовой зоной, но, несмотря на это, ее многонациональное население перенесло все лишения и тяготы военного времени: перевод на военный лад экономики и социокультурной сферы, прием эвакуированных граждан и предприятий, создание эвакуогоспиталей, мобилизацию. В исследуемый период сеть городских поселений насчитывала пять населенных пунктов: Саранск – столица республики, Рузаевка – железнодорожный узел, а также Темников, Ардатов и Краснослободск.

Обзор литературы

Анализ научной литературы показывает, что исследователи в своих работах создают комплексную картину функционирования системы образования Мордовской АССР в военные годы. Общая характеристика социально-экономического и общественно-политического развития автономии в этот период дана в коллективном труде «Мордовия в период Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.» [1]. Авторы рассматривают перевод промышленности на военные рельсы, культурные и демографические изменения, что позволяет понять условия, в которых существовали образовательные учреждения МАССР.

Повседневная жизнь и социально-бытовые проблемы сельского населения в военные годы, включая отдельные аспекты положения учителей и учащихся, анализировались в работах Н. Е. Горячева и Т. Д. Надькина с соавт. [2; 3]. Специфика городской повседневности малых городов, в том числе условия жизни людей, влиявшие на организацию учебного процесса, фрагментарно раскрывается в трудах И. М. Корсакова, Т. Н. Кадровой, Э. Ю. Сальниковой и других исследователей [4–7].

Центральное место в освещении функционирования системы образования автономии в военных условиях принадлежит Т. И. Шукшиной [8], которая на основе архивных материалов и статистических данных рассмотрела ключевые проблемы того времени: кадровые (нехватка учителей), материально-технические (недостаточная обеспеченность топливом, учебниками), а также организационные (мобилизация помещений, размещение эвакуированных детей).

Следует отметить отсутствие отдельных исследований по произошедшим после 22 июня 1941 г. изменениям в городской системе образования. Очевидно, это объясняется и малочисленностью самих городов, так как большинство многонационального населения автономии проживало в селах и деревнях.

Материалы и методы

Методологическая база исследования строит-

ся на принципах историзма, объективности и системности. С помощью историко-сравнительного метода происходит сопоставление состояния образовательной инфраструктуры и кадрового состава в городах республики, а историко-системный метод позволяет рассмотреть систему образования как часть единого процесса функционирования тылового города.

Результаты исследования

Великая Отечественная война коренным образом изменила все без исключения социальные институты МАССР. Системе образования Мордовии за короткий срок было необходимо перестроить учебно-воспитательный процесс в соответствии с задачами военного времени. Сокращение материальных и кадровых ресурсов, изменение демографической ситуации – это комплекс проблем, с которыми пришлось столкнуться образовательным учреждениям. С первых дней войны большое количество учителей-мужчин было призвано в ряды Красной Армии, их места заняли женщины, появились специалисты, эвакуированные из оккупированных территорий. На смену мобилизованным также приходили студенты Мордовского педагогического института им. А. И. Полежаева, которые совмещали учебу с работой в школах. Заслуженный учитель МАССР Кузьмина Мария Григорьевна в своих воспоминаниях указывала на острую нехватку педагогов, из-за чего приходилось преподавать много предметов, совмещать должности. Она отмечала, что учителя не только вели уроки, но и проводили беседы с населением, информировали об успехах армии, читали письма с фронта [7, с. 506]. Из этого примера следует, что на учительство возлагалась политико-просветительская, общественная работа среди учащихся, их родителей и всего населения [8, с. 139].

Одновременно с кадровым вопросом обострялась проблема сохранения контингента учащихся. Многие из них были вынуждены оставить учебу из-за необходимости работать на производстве, так как городские предприятия остро нуждались в рабочих и подростки становились важной трудовой силой. Для них было организовано обучение, перестроена система профобразования. Предприятия, включая эвакуированные, создавали при себе ремесленные и фабрично-заводские училища, где подростки, совмещая ускоренное обучение с работой у станка, готовились к работе на производстве. С одной стороны, данная практика подрывала систематичность общего образования, а с другой – была жизненной необходимостью, позволяя быстро восполнять кадровые потери на производстве. Так, в Мордовии функционировали 3 ремесленных училища: в Саранске – РУ № 1 и № 2, в которых готовили слесарей, токарей, литейщиков, станочников, электриков и кузнецов; в Ардатове – РУ № 3, готовившее металлостроителей [5, с. 63].

В 1941–1942 гг., наряду с индивидуальными методами обучения молодежи на заводах и фабриках городов, были распространены такие массовые формы производственного обучения, как кружки и курсы, которые получили широкое распространение. Занятия на этих курсах проводились по

15–40-часовой программе в зависимости от специальности. Наряду с производственным обучением, большую роль в деле подготовки новых кадров для промышленности сыграла государственная система трудовых резервов [5].

Одним из наиболее значимых явлений стала интеграция школ и других учебных заведений в народно-хозяйственную жизнь республики. Обучающиеся старших классов и студенты привлекались к сельскохозяйственным работам: уборке урожая, заготовке корма, прополке овощей – все это имело решающее значение для тыла. В условиях острейшего дефицита рабочей силы школьники Рузаевки и Саранска трудились на железнодорожных путях, лесозаготовках, разгружали вагоны. Пьянова Зинаида Максимовна (в военные годы студентка физико-математического факультета Мордовского педагогического института имени А. И. Полежаева) в своих воспоминаниях указывала на то, что во время учебного года студенты много работали, засеивали и собирали урожай с полей в Темникове. После того, как пединститут был возвращен из Темникова в Саранск, условия обучения практически не улучшились. Зинаида Максимовна отмечала, что работать приходилось много, особенно тяжело было запасать на зиму дрова. Она и другие студенты были отправлены на станцию Инсар для того, чтобы заготовить дрова и уложить их в штабеля, при этом каждый должен был выполнить норму – 10 кубометров [7, с. 598].

Одной из ключевых причин низкой посещаемости стало тяжелое материальное положение семей: у детей не было одежды и обуви. Так, ученик 5Б класса (09.04.1943 г.) в своем письме Председателю Совнаркома МАССР тов. В. Верендякину описывает тяжелую жизненную ситуацию: «Я ученик 5Б класса городской неполной средней школы № 11 г. Саранск – Володя Напалков (адрес проживания: ул. Васенко дом 1, кв. 2) обращаюсь к вам с просьбой. Я неделю сижу дома, не имею никакой обуви и не могу посещать школу, мне хочется учиться, я учусь неплохо, посылаю вам табель. Я эвакуированный, мама работает на швейной фабрике, получает 50 р., поэтому обувь купить не можем. Прошу вас помочь приобрести обувь по недорогой цене, помогите моему горю, чтобы я опять смог ходить в школу»¹. Согласно архивным документам, таких обращений поступало множество. Однако стоит отметить, что существовали и примеры оказания помощи детям и их родителям. В школах Саранска в 1942–1943 гг. силами учащихся и работников было изготовлено 30 пар валенок, 160 пальто, 200 платьев и 400 костюмов [8, с. 69].

На сокращение количества обучаемых влияло и отсутствие надлежащей материально-технической базы для проведения учебных занятий. Из-за нехватки топлива учебный день сокращался, занятия часто проводились в холодных и плохо освещенных помещениях. В ЦГА РМ в фонде Совета министров МАССР регулярно встречаются акты о невозможности проведения занятий из-за отсутствия дров. Аналогичные ситуации фиксировались

в отчетах по Рузаевке и малым городам. Были случаи, когда школы обращались к комбинатам и другим предприятиям за помощью, но получали отказ. Например, школа № 4 г. Саранска просила оказать помощь в заготовке дров в количестве 95 кубометров у Саранского мясокомбината, но получила такой ответ: «Комбинат имеет всего 7 лошадей, из которых 4 больных и пару быков, 1 лошадь находится в Хованщине»².

Таким образом, основными причинами, по которым дети не посещали школу, были: трудовая деятельность подростков на предприятиях и в колхозах в качестве замены мобилизованным работникам; нехватка одежды и обуви; отсутствие нормальных условий для проведения учебных занятий.

Одной из главных проблем стало массовое изъятие школьных зданий под военные нужды – под госпитали, воинские части, эвакуированные учреждения. Например, в Саранске под госпитали были отданы здания школ № 9, 12, 14; в Рузаевке в школе № 27 располагалось терапевтическое отделение эвакогоспиталя № 3053 и т. д. Это привело к повсеместному введению двух-, а затем и трехсменного обучения, что резко снижало его качество.

Содержание образования также было милитаризовано. В школьные программы вводилась обязательная военно-физическая подготовка (строевая подготовка, сдача норм ГТО), военное дело и агротехнические учебные дисциплины, санитарное дело, также обучали навыкам противовоздушной и противохимической обороны. Учеников учили стрелять, бросать гранаты, оказывать первую помощь раненым, объясняли им, как действовать при газовой атаке.

Идеологическая составляющая и до войны была важной частью советской школы, а в условиях военного времени приобрела пропагандистский, мобилизационный характер. Целями образования в то время были подготовка молодежи, владеющей основами военного дела, и воспитание молодых людей в духе безусловной преданности Родине [8, с. 82].

Многие исследователи отмечают, что, несмотря на тяжелые условия в годы войны, забота о детях оставалась главной задачей. В феврале 1942 г. решением СНК МАССР была создана комиссия по устройству детей, оставшихся без родителей. Функционировал Фонд помощи детям фронтовиков, в который рабочие предприятий отчисляли до 10 % своей заработной платы. Простые граждане и профсоюзные организации также помогали семьям военнослужащих: собирали для них теплые вещи, заготавливали дрова [6, с. 102].

Проведенный анализ системы образования МАССР в годы Великой Отечественной войны позволяет утверждать, что деятельность государства была направлена на поддержку и сохранение образовательных учреждений. Несмотря на острый дефицит помещений и мобилизацию мужчин-педагогов, предпринимались колоссальные усилия для организации учебного процесса. Так, в 1941 г. в Мордовской АССР на нужды просвещения было

¹ ЦГА РМ. Ф. Р-228. Оп. 1. Д. 856. Л. 54.

² ЦГА РМ. Ф. Р-228. Оп. 1. Д. 856. Л. 245.

выделено 80 млн. руб., а в 1945 г. – более 100 млн. [8, с. 49]. Все перечисленное способствовало преодолению трудностей военного времени и выполнению поставленных государством задачи.

Обсуждение и заключение

Таким образом, функционирование системы образования МАССР было подчинено логике военного времени и мобилизационным задачам. В условиях войны главными задачами органов управления народным образованием и школ республики стали: сохранение контингента учащихся; обеспечение обязательного обучения; идейно-патриотическое воспитание; организация учебно-воспитательного процесса в экстремальных условиях; военно-физическая подготовка молодых людей. Государственные и общественные организации, частные лица направляли свои усилия на поддержание и развитие образования, ориентируясь на будущее школы. В военный период Мордовская АССР смогла не только сохранить систему народного образования, но и усовершенствовать ее. Была осуществлена колоссальная работа по созданию необходимой базы для нового подъема образования в послевоенные годы.

Список источников

1. Мордовия в период Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. : в 2 т. Т. 2 / редкол.: А. А. Данилов, В. А. Юрченков [и др.]. Саранск : НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия, 2005. 424 с.

2. Горячев Н. Е., Кадерова Т. Н., Надькин Т. Д. Социально-бытовые проблемы населения Мордовской АССР в годы Великой Отечественной войны // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 2 (30). С. 148–152.

3. Горячев Н. Е., Ломшин В. А., Надькин Т. Д. Soviet village in 1940s: from war to peace (regional aspect) // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11, № 2. С. 142–149.

4. Корсаков И. М. Краснослободск (исторический очерк). Саранск : Мордовское книжное издательство, 1966. 176 с.

5. Кадерова Т. Н. Мордовия в годы Великой Отечественной войны : учебное пособие по курсу по выбору / Мордовский государственный педагогический институт. Саранск, 2013. 100 с.

6. Сальникова Э. Ю. Организационная деятельность профсоюзов Мордовии в годы Великой Отечественной войны // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. 2010. Т. 16, № 4. С. 101–108.

7. Великая Отечественная война: устная история : свидетельства участников боев, работников тыла и детей войны / редкол.: Е. Н. Бикейкин, В. А. Юрченков. Саранск : НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия, 2017. 788 с.

8. Шукшина Т. И. Образование в Мордовии в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) : монография. Саранск : Рузаевский печатник, 2005. 204 с.

References

1. Mordovia during the Great Patriotic War of 1941-1945: in 2 vols. Vol. 2 / ed. by A. A. Danilov, V. A. Yurchyonkov [et al.]. Saransk, Research Institute of the Humanities by the Government of the Republic of Mordovia, 2005. 424 p. (In Russ.)

2. Goryachev N. E., Kaderova T. N., Nadkin T. D. Social and everyday problems of the population of the Mordovian ASSR during the Great Patriotic War. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 2(30):148-152. (In Russ.)

3. Goryachev N. E., Lomshin V. A., Nadkin T. D. Soviet village in 1940s: from war to peace (regional aspect). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 11(2):142-149. (In Russ.)

4. Korsakov I. M. Краснослободск (historical essay). Saransk, Mordovian Book Publishing House, 1966. 176 p. (In Russ.)

5. Kaderova T. N. Mordovia during the Great Patriotic War: textbook on the elective course / Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 2013. 100 p. (In Russ.)

6. Salnikova E. Yu. Organizational activity of trade unions of Mordovia during the Great Patriotic War. *Vestnik NII gumanitarnykh nauk pri Pravitel'stve Respubliki Mordovia* = Bulletin of the Research Institute of the Humanities by the Government of the Republic of Mordovia. 2010; 16(4):101-108. (In Russ.)

7. The Great Patriotic War: oral history: testimonies of combatants, home front workers and children of war / ed. by E. N. Bikeykin, V. A. Yurchyonkov. Saransk, Research Institute of the Humanities by the Government of the Republic of Mordovia, 2017. 788 p. (In Russ.)

8. Shukshina T. I. Education in Mordovia during the Great Patriotic War (1941-1945): monograph. Saransk, Ruzaevsky Printer, 2005. 204 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Шестопалова Е. А. – аспирант кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения.

Information about the author:

Shestopalova E. A. – Postgraduate of the Department of Russian and World History and Methods of Teaching.

Статья поступила в редакцию 20.01.2026; одобрена после рецензирования 29.01.2026; принята к публикации 30.01.2026.

The article was submitted 20.01.2026; approved after reviewing 29.01.2026; accepted for publication 30.01.2026.

ИСТОРИЯ

Научная статья
УДК 2-9(47+57)(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_149

Буддийское сообщество Санкт-Петербурга: история и современность

Сергей Иванович Шукшин

Санкт-Петербургский государственный институт культуры, mo21shukshin@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-4645-7511>

Аннотация. Статья представляет собой структурный, комплексный анализ исторического и социокультурного развития буддийского сообщества Санкт-Петербурга, от имперского периода отечественной истории до современности. В качестве отдельного сюжета рассматривается история петербургского буддийского храма, который был построен еще в период поздней Российской империи, прошел через испытания советского периода и сохранился до наших дней. Прослеживаются особенности взаимодействия буддистов города на Неве с имперскими властями (сотрудничество) и советскими властями (гонения и репрессии). Констатируется возрождение буддийской конфессии в Петербурге постсоветского периода. Обращается внимание на многоуровневый характер «петербургского буддизма» как социокультурного и исторического феномена, в рамках которого традиционный бурятский ламаизм сочетается с духовными и интеллектуальными исканиями русской интеллигенции.

Ключевые слова: Санкт-Петербург, Ленинград, буддизм, ламаизм, сангха, дацан

Для цитирования: Шукшин С. И. Буддийское сообщество Санкт-Петербурга: история и современность // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 149–152. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_149.

HISTORY

Original article

The Buddhist community of Saint Petersburg: history and modernity

Sergey I. Shukshin

Saint Petersburg State Institute of Culture, Saint Petersburg, Russia, mo21shukshin@mail.ru, orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4645-7511>

Abstract. The article provides a structural and comprehensive analysis of the historical and sociocultural development of the Buddhist community in Saint Petersburg, from the imperial period of Russian history to the present day. It also examines the history of the Saint Petersburg Buddhist temple, which was built during the late Russian Empire, went through the trials of the Soviet period, and has survived to the present day. The article explores the interactions between the Buddhists of Saint Petersburg and the imperial authorities (cooperation) and the Soviet authorities (persecution and repression). It also highlights the revival of the Buddhist faith in Saint Petersburg during the Post-Soviet period. Attention is drawn to the multilevel nature of “Petersburg Buddhism” as a sociocultural and historical phenomenon, in which traditional Buryat Lamaism is combined with the spiritual and intellectual quests of the Russian intelligentsia.

Keywords: Saint Petersburg, Leningrad, Buddhism, Lamaism, sangha, datsan

For citation: Shukshin S. I. The Buddhist community of Saint Petersburg: history and modernity. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):149-152. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_149.

Введение

В России буддизм, наряду с православным христианством, исламом, а также иудаизмом, по праву считается традиционной религией, поскольку с XVI–XVII вв. его исповедуют калмыки, буряты, тувинцы. Исторически у этих российских народов закрепились тибетско-монгольская форма буддизма, известная как ламаизм. На интеграцию буддизма ламаистского толка в Российское государство наложил свой отпечаток уникальный характер органичного сочетания разных цивилизационных векторов – православного, исламского, буддийского – для отдельных, названных выше народов страны. Буддизм занял свою нишу и в конфессиональном ландшафте Санкт-Петербурга – города, который около двух столетий был имперской столицей России.

Актуальность темы данной статьи обусловлена важной ролью конфессионального фактора и, шире, этноконфессиональных процессов в сохранении стабильности и поступательного развития современной России, в условиях внешних вызовов и угроз. Важным актором указанных процессов, безусловно, является и традиционный для нашей страны буддизм ламаистского толка (школа Гелугпа), оставивший свой след в культурном облике Петербурга.

Обзор литературы

Статья опирается как на обобщающие труды по буддизму (С. Ф. Ольденбург [1], Ф. И. Щербатской [2]), так и на исследования по истории и культуре ламаизма в России (М. А. Арефьев [3], Т. В. Бернюкевич [4], М. С. Уланов [5]).

Буддизму в Петербурге в разные периоды его истории посвящено диссертационное исследование А. М. Алексеева-Апраксина [6].

Материалы и методы

В качестве источников в статье использованы материалы интернет-ресурсов российских буддистов – сайт петербургского дацана Гунзэчойнэй¹, сайт Буддийского центра Алмазного пути традиции Карма Кагью города Санкт-Петербурга², сайт «Буддизм Тхеравада в России»³.

Методологической основой нашего исследования является цивилизационный подход, базовые положения которого изложены в трудах Н. Я. Данилевского, О. Шпенглера, А. Дж. Тойнби. Во-первых, на территории России есть традиционные анклавы буддийской (или индо-буддийской) цивилизации, к которой относится и буддийское сообщество Петербурга. Во-вторых, цивилизационный подход уделяет огромное внимание так называемым цивилизационным фундаментам, иными словами – религиозным и духовным основам стран и народов, что полностью соответствует тематике данной статьи.

Результаты исследования

Первые буддисты появились в Петербурге уже

в начале его истории. Так, в строительстве Петропавловской крепости вместе с другими работными людьми участвовали поволжские калмыки, исповадовавшие ламаизм. Однако собственно буддийская община, состоявшая преимущественно из бурятов и калмыков, стала формироваться и складываться в столице Российской империи только в последние десятилетия XIX в.

В культурной жизни города на Неве буддизм в разные исторические периоды опирался на опыт разных народов и переплетение судеб различных религиозных деятелей и ученых-востоковедов. В живой среде городской культуры Северной Пальмиры буддизм стал феноменом неоднозначным и многоаспектным, а применительно к современному дню – даже мозаичным.

Стоит отдельно упомянуть об особой роли Петербурга в формировании отечественной буддологии. В конце XIX – начале XX в. здесь была создана сильная школа специалистов по буддизму, яркими представителями которой стали Ф. И. Щербатской, С. Ф. Ольденбург.

Важную роль в истории петербургского буддизма сыграл Агван Дорджиев (1853–1938), бурятский религиозный просветитель и общественный деятель, жизнь и деятельность которого связано не только с Россией, но также с Тибетом и Монголией. Его по праву считают одной из наиболее важных, ключевых фигур во всей истории российского буддизма XX в.

В 1872 г. девятнадцатилетним юношей А. Дорджиев покинул родное Забайкалье и отправился паломником в Монголию и Тибет. Учился в Урге (совр. Улан-Батор) и во влиятельном тибетском монастыре Дрепунг. Получил богословское образование и высшую философскую ученую степень лхарамбы. В Тибете А. Дорджиев стал одним из духовных наставников и учителей, а затем советником и первым министром Далай-Ламы XIII, что сделало его очень влиятельной фигурой в Тибетском теократическом государстве. Весной 1898 г. он прибыл в Петербург в качестве посланника Тибета, имел аудиенцию у императора Николая II.

Именно Дорджиев стоял у истоков создания буддийского храма в Петербурге, который сохранился до наших дней (высочайшее согласие императора на строительство дацана в городе на Неве было получено в 1900 г.). В 1908 г. по его инициативе была организована Петербургская типография по выпуску буддийской религиозной литературы.

16 марта 1909 г. Дорджиев приобрел на северной окраине города, в Старой Деревне, участок земли, а также закупил часть необходимых строительных материалов. Собственно, возведение Петербургского буддийского храма и началось в 1909 г. В строительный комитет вошли академики В. В. Радлов и С. Ф. Ольденбург, князь Э. Э. Ухтомский, приват-доценты В. Л. Котвич, А. Д. Руднев, Ф. И. Щербатской, врач тибетской медицины П. Бадмаев, путешественники П. Козлов и Д. Клеменц, калмыцкие князья Дугаровы, Тундутовы, архитектор Г. В. Барановский, инженер Н. М. Березовский. Знаменитый художник, путешественник по Востоку и соз-

¹ Сайт дацана Гунзэчойнэй города Санкт-Петербург. URL: <https://dazanspb.ru/> (дата обращения: 20.01.2026).

² Сайт Буддийского центра Алмазного пути традиции Карма Кагью города Санкт-Петербурга. URL: <https://www.buddhism.ru/tcentry/sankt-peterburg/> (дата обращения: 15.01.2026).

³ Буддавихара Петербург. Сайт. URL: <https://www.buddhavihara.ru/> (дата обращения: 20.01.2026).

датель учения «Агни Йоги» Н. К. Рерих изготовил для этого храма витражи с буддийской символикой. Проект храма в соответствии с канонами тибетской архитектуры был разработан студентом Института гражданских инженеров Н. М. Березовским и архитектором Г. В. Барановским. Возведением петербургского дацана руководили Г. В. Барановский и (на завершающем этапе) Р. А. Берзен. Средства, необходимые на постройку, были пожертвованы самим А. Доржиевым, а также Далай-ламой XIII, теократическим правителем Монголии Богдо-гэгэном VIII, простыми верующими Бурятии и Калмыкии.

Дацан получил название «Гунзэчойнэй», что в переводе с тибетского означает «Источник святого учения всестрадающего». Строительство продолжалось с 1909 по 1915 г. В основе тела здания был колотый гранит, что делало постройку весьма затратной, особенно по сравнению с дацанами Сибири, представлявшими собой в абсолютном большинстве образчики деревянного зодчества.

В 1913 г. в храме прошла первая служба, приуроченная к 300-летию царствования дома Романовых, что было призвано подчеркнуть лояльность буддистов России правящей династии. Церемония освящения состоялась в 1915 г., на ней присутствовали представители Николая II, Далай-ламы XIII, сиамского короля Рамы VI и монгольского Богдо-гэгэна VIII. А. Дорджиев стал первым настоятелем храма. Регулярные богослужения в дацане прекратились в конце 1916 г., а все монахи, служившие в нем, покинули Петроград, так как у дацана не было средств к существованию.

С приходом советской власти для буддистов России наступили тяжелые времена. В 1919 г. храм в Петрограде подвергся разграблению. Была уничтожена библиотека, бесследно исчезли собранные Доржиевым архивные документы, освещавшие взаимоотношения России, Англии, Тибета и Китая за последние тридцать лет. В этих условиях А. Дорджиев приложил огромные усилия не только к сохранению, но и к реставрации Петроградского дацана, пытаясь выстроить диалог и даже сотрудничество с новыми, большевистскими, властями страны. В 1921 г. ему удалось добиться возвращения здания петроградского буддийского храма верующим. Дело в том, что в тот период большевистские власти декларировали поддержку религий якобы угнетенных народов бывшей Российской империи, в том числе бурят, тувинцев и калмыков.

Упомянем, что в 1920-е гг. в Петербургском дацане как монах проживал весьма необычный персонаж в истории буддизма – Карл Тыниссон (1873–1962), эстонец по национальности, герой Первой мировой войны, принявший буддизм и завершивший жизнь в Юго-Восточной Азии, в одном из буддийских монастырей Бирмы (сейчас эта страна называется Мьянма).

Завершение жизни А. Дорджиева было трагичным. Он, как и многие в то время, попал под молот сталинских репрессий. В 1937 г. Агван Дорджиев был арестован в Бурятии и в 1938 г. умер в тюремной камере. В 1937 г. немногочисленный штат Пе-

троградского дацана, состоявший из монахов и ученых-буддологов, был также арестован НКВД. В духе абсурдных и, главное, не требующих доказательств обвинений того страшного времени арестованным вменили в вину сотрудничество с разведкой милитаристской Японии. Стоит отметить, что в 1930-е годы и в период Второй мировой войны японский фашизм, будучи азиатской разновидностью этого праворадикального течения, идеологически опирался не на буддизм, а на ценности национальной религии синто. Как следствие, большинство лам и востоковедов, проживавших в дацане, были расстреляны.

Во время Великой Отечественной войны в блокадном Ленинграде в здании дацана была дислоцирована военная радиостанция. Только в 1960 г. усилиями и ходатайствами востоковеда и живописца Ю. Н. Рериха здание было передано Академии наук на правах долгосрочной аренды, а в 1968 г. объявлено памятником архитектуры, охраняемым государством.

В советский период жизнь немногочисленных буддистов Ленинграда носила полуподпольный и нередко трагический характер. Ярким примером в этом отношении является судьба Бидии Дандаровича Дандарона (1914–1974 гг.), крупного буддийского ученого и мыслителя бурятского происхождения. Получив религиозное образование в монастырской школе у себя на родине, в Бурятии, Дандарон в 1930-е гг. изучал буддизм на знаменитом Восточном факультете Ленинградского государственного университета и был неоднократно репрессирован, отбыв длительные сроки заключения в сталинских лагерях. В 1960-е – начале 1970-х гг. ученики и последователи Дандарона фактически создали в Ленинграде небольшую буддийскую общину, центром которой стал Восточный отдел Музея религии и атеизма в Казанском соборе. В 1972 г. Дандарон был арестован по обвинению в создании буддийской секты и после показательного судебного процесса осужден на пять лет тюремного заключения. Он умер в лагере в 1974 г.

Исследователи жизненного пути Дандарона С. З. Ахмадуллина и Т. Б. Бадмацыренов пишут о значении его философского наследия следующее: «Оригинальный способ изложения своих мыслей, научный язык, философская эрудиция приблизили понимание буддизма для тех людей, которые были воспитаны и образованы в современной западной культуре... Основная цель, которую преследовал Бидия Дандарон, – показать, что буддизм – высший философский и интеллектуальный уровень понимания реальности, осознания истинных жизненных целей и смысла существования человека» [7, с. 691].

Обсуждение и заключение

Ситуация с буддийским сообществом в городе на Неве кардинальным образом изменилась в период «перестройки» и особенно в последующие 1990-е гг. В 1989 г. в Ленинграде стало формироваться стихийное общественное движение по возрождению буддийской общины города, включая монаше-

скую сангху. В 1990 г. решением исполнительного комитета Ленинградского городского совета дацан Гунзэчойнэй был передан Центральному духовному управлению буддистов СССР. С начала 2000-х гг. число буддийских групп в Петербурге стало быстро расти, хотя не все из них принадлежали к традиционному для нашей страны ламаизму тибетской школы Гелугпа.

К 2007 г. в дацане сформировалась небольшая сангха, состоявшая из лам, прошедших подготовку в Бурятии, в Иволгинском буддийском институте. Более того, в настоящее время в Северной Пальмире действуют многочисленные дхарма-центры, которые представляют не только традиционный для нашей страны ламаизм, но и разнообразные китайские, корейские, южноазиатские, японские формы буддизма (в том числе знаменитый дзэн).

Петербургские буддисты интегрированы в культурную жизнь города, занимают свою устойчивую и достойную нишу в городском ландшафте поликультурного мегаполиса. И это проявление межконфессионального согласия, основанного не только на мирном соседствовании, но и на взаимоуважительном диалоге, выработке общей гражданской позиции, сегодня представляется по особенному важным и необходимым для нашей страны, живущей в условиях беспрецедентных внешних вызовов и угроз.

Список источников

1. Ольденбург С. Ф. Будда: жизнь, деяния и мысли великого учителя. М. : Центрполиграф, 2016. 222 с.
2. Щербатской Ф. И. Избранные труды по буддизму. М. : Наука, 1988. 425 с.
3. Арефьев М. А. Философские основания культуры буддизма в России. СПб. : Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2009. 148 с.
4. Бернюкевич Т. В. Буддизм в российской философской культуре: «чужое» и «свое» монография. М. : URSS, 2009. 159 с.
5. Уланов М. С. Буддизм в социокультурном пространстве России. Элиста : Издательство Калмыцкого университета, 2009. 234 с.
6. Алексеев-Апраксин А. М. Буддизм в культурной жизни Санкт-Петербурга : автореф. ... канд. культурол. СПб., 2005. 20 с.
7. Ахмадулина С. З., Бадмацыренов Т. Б. Бидия Дандарович Дандарон: жизнь, посвященная духовному служению // Монголоведение. 2024. № 16 (4). С. 682–693.

References

1. Oldenburg S. F. Buddha: life, deeds and thoughts of the great teacher. Moscow, Tsentrpoligraf, 2016. 222 p. (In Russ.)
2. Shcherbatskoy F. I. Selected works on Buddhism. Moscow, Nauka, 1988. 425 p. (In Russ.)
3. Arefyev M. A. Philosophical foundations of Buddhism in Russia. St. Petersburg, Leningrad State University named after A. S. Pushkin, 2009. 148 p. (In Russ.)
4. Bernyukevich T. V. Buddhism in Russian philosophical culture: 'alien' and 'our': monograph. Moscow, URSS, 2009. 159 p. (In Russ.)
5. Ulanov M. S. Buddhism in the sociocultural space of Russia. Elista, Kalmyk University Publishing House, 2009. 234 p. (In Russ.)
6. Alekseyev-Apraksin A. M. Buddhism in the cultural life of St. Petersburg: abstract dis. ... Cand. Cultural Sci. St. Petersburg, 2005. 20 p. (In Russ.)
10. Akhmadullina S. Z., Badmatsyrenov T. B. Bidiya Dandarovich Dandaron: life dedicated to spiritual service. *Mongolovedeniye* = Mongolian Studies. 2024; 16(4): 682-693.

Информация об авторе:

Шукшин С. И. – первый проректор; доцент кафедры управления и проектной деятельности в сфере культуры, канд. юр. наук, доц., Засл. работ. высш. шк. Санкт-Петербурга, Почет. работ. сферы обр. РФ

Information about the author:

Shukshin S. I. – First Vice-Rector; Associate Professor of the Department of Management and Project Activities in the Field of Culture, Ph.D. (Jurisprudence), Doc., Honored Worker of Higher School of St. Petersburg, Honorary Worker of the Education Sphere of the RF.

Статья поступила в редакцию 15.02.2026; одобрена после рецензирования 24.02.2026; принята к публикации 25.02.2026.

The article was submitted 15.02.2026; approved after reviewing 24.02.2026; accepted for publication 25.02.2026.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 811.161.1, 811.512.145

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_153

Сопоставительный анализ соматизмов в паремиологическом фонде русского и татарского языков: лингвокультурологический аспект

Елена Владимировна Мочелевская^{1*}, Татьяна Юрьевна Залавина²

¹Альметьевский филиал Казанского национального исследовательского технического университета имени А. Н. Туполева – КАИ, Альметьевск, Россия, x.alena@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-0829-8169>

²Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова, Магнитогорск, Россия, tania_mgn@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0210-7963>

Аннотация. Статья посвящена сравнительному анализу соматической лексики (наименований частей тела человека) в паремиологическом фонде русского и татарского языков. Соматизмы представляют собой один из древнейших пластов лексики и выступают важным инструментом познания мира через призму человеческого тела. Актуальность исследования обусловлена необходимостью глубокого изучения лингвокультурологических особенностей двух народов, проживающих в едином геополитическом пространстве. В работе рассматриваются наиболее частотные соматизмы, такие как *голова / баиш*, *рука / кул*, *глаз / күз*, *язык / тел*, *сердце / йөрәк / күңел*. В ходе исследования было выявлено, что, несмотря на универсальность биологической природы человека, метафорическое осмысление частей тела в пословицах и поговорках имеет специфические национально-культурные черты. В русском языке соматизмы часто связаны с православными ценностями и крестьянским бытом, в то время как в татарских паремиях отражены этические нормы ислама и опыт тюркского образа жизни. Статья демонстрирует, как через соматический код транслируются морально-этические установки, социальные отношения и народная мудрость.

Ключевые слова: соматическая лексика, паремиология, пословицы, поговорки, русский язык, татарский язык, лингвокультурология, сопоставительный анализ

Для цитирования: Мочелевская Е. В., Залавина Т. Ю. Сопоставительный анализ соматизмов в паремиологическом фонде русского и татарского языков: лингвокультурологический аспект // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 153–156. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_153.

LINGUISTICS

Original article

Comparative analysis of somatisms in the paremiological fund of the Russian and Tatar languages: linguocultural aspect

Elena V. Mochelevskaya^{1*}, Tatyana Yu. Zalavina²

¹Almetyevsk branch of Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev – KAI, Almetyevsk, Russia, x.alena@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-0829-8169>

²Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia, tania_mgn@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0210-7963>

Abstract. The article is devoted to a comparative analysis of somatic vocabulary (names of human body parts) in the paremiological fund of the Russian and Tatar languages. Somatisms represent one of the oldest layers of vocabulary and serve as an important tool for understanding the world through the lens of the human body. The relevance of the study is determined by the need for an in-depth study of the linguistic and cultural characteristics of two peoples living in a single geopolitical space. The paper examines the most frequent somatisms, such as *head (голова / баиш)*, *hand (рука / кул)*, *eye (глаз / күз)*, *tongue (язык / тел)*, *heart (сердце / йөрәк / күңел)*. The study reveals that, despite the universality of human biology, the metaphorical understanding of body parts in proverbs and sayings has specific national and cultural characteristics. In Russian, somatic words are often associated with Orthodox values and peasant life, while Tatar proverbs reflect the ethical norms of Islam and the experience of the Turkic way of life. The article demonstrates how somatic codes convey moral and ethical attitudes, social relations, and folk wisdom.

Keywords: somatic vocabulary, paremiology, proverbs, sayings, Russian language, Tatar language, linguoculturology, comparative analysis.

For citation: Mochelevskaya E. V., Zalavina T. Yu. Comparative analysis of somatisms in the paremiological fund of the Russian and Tatar languages: linguocultural aspect. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):153-156. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_153.

Введение

Язык является не только средством общения, но и хранилищем культурного кода нации. Пословицы и поговорки (паремии) представляют собой квинтэссенцию народной мудрости, отражая мировоззрение, ценности и исторический опыт народа. Одним из наиболее значимых фрагментов языковой картины мира является соматический код – совокупность слов, обозначающих части тела человека.

Человек познает окружающую действительность через себя, поэтому соматизмы становятся эталонами для измерения пространства, времени, а также для оценки интеллектуальных и моральных качеств личности. Целью данной статьи является выявление сходств и различий в семантике и функционировании соматической лексики в русских и татарских паремиях.

Выбор русского и татарского языков для сопоставительного исследования обусловлен их длительным историческим взаимодействием и принадлежностью к разным языковым семьям – индоевропейской и алтайской. Сравнение паремиологических фондов этих народов позволяет выявить не только универсальные, общечеловеческие закономерности восприятия телесности, но и уникальные этноспецифические черты, продиктованные различиями в религии, бытовом укладе и ментальных установках. Такой анализ открывает новые возможности для понимания механизмов формирования национальных стереотипов и специфики их вербализации в условиях поликультурного пространства.

Обзор литературы

Актуальное поле лингвокультурологических исследований охватывает изучение способов вербализации языковой картины мира в разнообразных формах, таких как литературные тексты, произведения фольклора и устойчивые выражения. Многочисленные научные работы рассматривают различные аспекты этой проблематики, выявляя национально-культурную специфику в языковом оформлении мировосприятия [1–3].

Теоретическую базу данного исследования составили труды по лингвокультурологии (В. Н. Телия, Ю. С. Степанов) и паремиологии. Изучением русских пословиц занимались В. И. Даль [4], М. А. Жуков [5]. Татарский паремиологический фонд глубоко исследован в работах Н. С. Исанбета [6–8].

Сопоставительные исследования соматической лексики в разноструктурных языках (славянских и тюркских) представлены в работах Р. А. Юсупова, Г. Х. Ахатова и Ф. А. Ганиева. Исследователи отмечают, что соматизмы обладают высокой фразеобразовательной активностью благодаря своей конкретности и жизненной важности.

Важное значение для понимания того, как

физический облик человека проецируется на его психическую и интеллектуальную деятельность, имеют работы представителей Московской семантической школы, в частности Ю. Д. Апресяна [9] и Е. В. Урысон [10]. В их исследованиях подчеркивается, что соматизмы участвуют в формировании «наивной анатомии» – специфического для каждого языка способа членения и осмысления человеческого тела. Этот подход позволяет глубже интерпретировать метафорические переносы в пословицах, где физический орган часто наделяется ментальными функциями, становясьместилищем души, воли или чувств.

В современной тюркологии и татарском языкознании этнокультурный потенциал соматической лексики и ее роль в формировании языковой картины мира активно исследуются в работах Ф. С. Баязитовой, Г. Ф. Мухаметовой [11] и Р. Р. Замалетдинова [12]. Авторы акцентируют внимание на том, что в татарских паремиях соматизмы выступают носителями архаичных культурных смыслов, отражая национальную специфику восприятия личности в контексте традиций и религии.

Опираясь на данные исследования, мы можем проследить, как в русском и татарском языках закрепляются различные или схожие ассоциативные связи, формируя уникальный образ человека в народном сознании.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили данные из сборников «Пословицы русского народа» В. И. Даля и «Татарские народные пословицы» (Татар халык мәкальләре) Н. С. Исанбета. Методом сплошной выборки было отобрано около 600 единиц, содержащих соматические компоненты.

В работе использовались следующие методы: описательный – для характеристики семантики соматизмов, сопоставительный – для выявления национально-специфических черт, статистический – для определения количественных показателей и частотности употребления тех или иных лексем в пословичном фонде, а также лингвокультурологический анализ, способствовавший выявлению культурных кодов, заложенных в русских и татарских паремиях.

Результаты исследования

На основе проведенного анализа было выделено пять ведущих соматизмов (*голова / баш, рука / кул, глаз / күз, сердце / йөрәк / күңел, язык / тел*), что свидетельствует о центрации паремий вокруг ряда ключевых телесных образов (табл. 1).

Репрезентативность других соматизмов (*нога / аяк, палец / бармак, ухо / колак, нос / борын, спина / арка* и др.) в анализируемом материале является более низкой.

В обеих культурах *голова / баш* символизирует интеллект, руководство и жизненный центр: *Голо-*

Таблица 1

Количество наиболее частотных соматизмов
в русских и татарских поговорах
(% от общего количества зафиксированных единиц)

Соматизм	Поговоры	
	русские	татарские
глаз / күз	19	14
рука / кул	17	16
голова / баш	14	13
язык / тел	13	17
сердце / йөрәк / күңел	9	7

ва – всему начало; Умная голова сто голов кормит; Баш булса, бүрек табылыр (Была бы голова, шапка найдется); Баш – гәүдәнең патшасы (Голова – царь тела).

Рука / кул символизирует труд, власть, помощь и обладание: Глаза боятся, а руки делают; Своя рука – владыка; Күп күтәрсә – кул талмый (Если поднимать сообща – рука не устанет); Кул кулы юа (Рука руку моет). Отметим, что в татарских поговорах акцент смещен на родовую солидарность, чистые намерения, тогда как в русском материале соматизм рука часто приобретает коннотацию круговой поруки или корыстного интереса (Рука руку моет, вор вора кроет).

Сопоставительный анализ выявил следующее различие. В русском языке «сердце» – центр эмоций, искренности и душевной близости: Сердцу не прикажешь; Есть сердце, да закрыто дверцей. В татарском языке для обозначения внутреннего мира и души чаще используется слово «күңел»: Күңел күзе күрмичә, баш күзе күрми (Пока глаз души не увидит, глаз головы не заметит), а йөрәк / сердце в поговорах Н. С. Исанбета чаще кодирует мужество, храбрость и внутреннюю силу: Йөрәкле кеше – беләкле (Храбрый человек – силен руками).

В русской лингвокультуре язык часто маркируется как опасный, враждебный человеку орган: Язык мой – враг мой; На языке мед, а под языком лед; Уши – благодать божия, язык – проклятие. Культурный код ориентирован на предупреждение о греховности избыточной речи: Ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами. Высокая частота соматизма тел в татарской лингвокультуре указывает на приоритет коммуникации и выступает как мощный социальный инструмент: Яхшы тел тимер капканы ача (Доброе слово железные ворота открывает); Тел – акылның ачкычы (Язык – ключ к разуму). Частотность этого соматизма подчеркивает высокую роль вербальной культуры и осторожности в высказываниях.

Сходство поговоров обусловлено универсальностью человеческого опыта, что отражается в идентичных метафорах. Например, глаз / күз символизирует наблюдательность, бдительность, истинность и знания: Глаз – алмаз; И один глаз, да зорек, не надобно сорок; Күз белән күргән – хак (Виденное глазом – истина); Уку кешене күзле итә (Учеба открывает человеку глаза).

Как видим, количественные данные указывают на доминанту «визуального кода» в русском сознании (акцент на наблюдении и совести) и «коммуникативного кода» в татарском (акцент на вербальном

взаимодействии и социальной безопасности). При этом выявляются и различия, касающиеся единиц не самого высокого уровня частотности и обусловленные влиянием культурно-религиозного контекста. Так, в русских поговорах часто встречается упоминание «лба» (в контексте молитвы или поклона) и «бороды» (символ мужского достоинства и возраста в православии): Заставь дурака Богу молиться, он и лоб расшибет; Борода в честь, а усы и у кошки есть; Без бороды и в рай не пустят. В татарских поговорах соматизмы часто связаны с понятиями «халяль» (дозволенное) и «савап» (благое дело), а также с подчеркнутым уважением к старшим: Йөзек чын булса, савабы да чын (Если лицо / намерение искреннее, то и савап будет настоящим); Олы кешегә йөзегне сузма (Не хмурься / не криви лицо перед старшим человеком).

Обсуждение и заключение

Проведенное исследование подтверждает, что соматическая лексика в паремиологическом фонде русского и татарского языков выступает не только как лексический пласт, но и как мощный инструмент концептуализации мира. Анализ материала позволил сделать ряд выводов.

Во-первых, выявленное ядро наиболее активных соматизмов, общее для обоих языков, свидетельствует об универсальности телесного опыта в народном осмыслении действительности. В обеих культурах соматический код выполняет важнейшую аксиологическую функцию, служа мерилем моральных качеств человека: его отношения к труду, интеллектуальных способностей, речевого поведения и этических установок. При этом в исследованных сборниках В. И. Даля и Н. С. Исанбета соматизмы практически полностью утрачивают свое прямое физиологическое значение, трансформируясь в метафоры чести, труда, ума или социальной опасности.

Во-вторых, несмотря на общность ядерных компонентов, национальное своеобразие поговоров проявляется в различных стратегиях освоения мира. Для русской лингвокультуры характерна большая эмоциональная нагруженность «сердца», в татарской же традиции акцент смещается в сторону этической направленности «души / күңел».

В-третьих, принципиальное различие между славянской и тюркской моделями восприятия фиксируется в оппозиции визуальной и вербальной ориентаций. Высокая частотность соматизма глаз в русском языке и соматизма тел / язык в татарском является индикатором фундаментального расхождения между визуально-ориентированной (славянской) и вербально-ориентированной (восточной) моделями восприятия мира.

Таким образом, соматизмы в поговорах В. И. Даля и Н. С. Исанбета следует рассматривать как «свернутые» культурные сценарии, определяющие специфику национального характера и диктующие модели поведения.

Список источников

1. Алефиренко Н. Ф. Языковые образы как единицы этнокультурного сознания // Гуманитарные исследования. 2021. № 4 (80). С. 10–18.

2. Мочелевская Е. В. Языковая реализация ценностей русского и татарского народов (на материале колыбельных песен) // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 3 (51). С. 146–149.

3. Муратова Е. Ю. Роль соматической лексики в русских пословицах и поговорках // Славянская фразеология и паремиология. Культурное наследие и современность : сборник научных статей. Гомель : Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины, 2022. С. 193–196.

4. Даль В. И. Пословицы русского народа. СПб. : Авалонъ, Азбука-классика, 2008. 304 с.

5. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок [Ок. 1200 пословиц и поговорок]. 9-е изд., стер. М. : Рус. яз., 2002. 534 с.

6. Исанбет Н. С. Татарские народные пословицы собрание пословиц : в 3 т. Т. 1. 2-е изд. Казань : Татарское книжное изд-во, 2010. 622 с.

7. Исанбет Н. С. Татарские народные пословицы собрание пословиц : в 3 т. Т. 2. 2-е изд. Казань : Татарское книжное изд-во, 2010. 748 с.

8. Исанбет Н. С. Татарские народные пословицы собрание пословиц : в 3 т. Т. 3. 2-е изд. Казань : Татарское книжное изд-во, 2010. 798 с.

9. Языковая картина мира и системная лексикография : монография / В. Ю. Апресян, Ю. Д. Апресян, Е. Э. Бабаева, О. Ю. Богуславская [и др.] ; ред. Ю. Д. Апресян. М. : Языки славянской культуры, 2006. 913 с.

10. Урысон Е. В. Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике. М. : Языки слав. культуры, 2003. 223 с.

11. Баязитова Ф. С., Мухаметова Г. Ф. Язык и культура: этнолингвистические исследования по татарским говорам региона юго-восточного Закамья Татарстана (чистопольский, мензелинский, крещено-татарский говоры). Казань : Алма-Лит, 2008. 285 с.

12. Замалетдинов Р. Р. Татарская культура в языковом отражении. М. : ВЛАДОС ; Казань : Магариф, 2004. 239 с.

References

1. Alefirenko N. F. Linguistic images as units of ethnocultural consciousness. *Gumanitarnyye issledovaniya* = Humanitarian Studies. 2021; 4(80):10-18. (In Russ.)

2. Mochelevskaya E. V. Linguistic realization of the values of the Russian and Tatar peoples (based on the material of lullabies). *Gumanitarnyye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):146-149. (In Russ.)

3. Muratova E. Yu. The role of somatic vocabulary in Russian proverbs and sayings. *Slavyanskaya frazeologiya i paremiologiya. Kul'turnoye naslediyе i sovremennost'* = Slavic Phraseology and Paremiology. Cultural Heritage and Modernity: collection of articles. Gomel, Francisk Skoryna Gomel State University, 2022. Pp. 193-196. (In Russ.)

4. Dahl V. I. Proverbs of the Russian people. St. Petersburg, Avalon, Azbuka-Klassika, 2008. 304 p. (In Russ.)

5. Zhukov V. P. Dictionary of Russian proverbs and sayings [Approx. 1200 proverbs and sayings]. 9th

ed., stereotyped. Moscow, Russian Language, 2002. 534 p. (In Russ.)

6. Isanbet N. S. Tatar folk proverbs: collection of proverbs: in 3 vols. Vol. 1. 2nd ed. Kazan, Tatar Book Publishing House, 2010. 622 p. (In Russ.)

7. Isanbet N. S. Tatar folk proverbs: collection of proverbs: in 3 vols. Vol. 2. 2nd ed. Kazan, Tatar Book Publishing House, 2010. 748 p. (In Russ.)

8. Isanbet N. S. Tatar folk proverbs: collection of proverbs: in 3 vols. Vol. 3. 2nd ed. Kazan, Tatar Book Publishing House, 2010. 798 p. (In Russ.)

9. Linguistic picture of the world and systemic lexicography: monograph / V. Yu. Apresyan, Yu. D. Apresyan, E. E. Babaeva, O. Yu. Boguslavskaya [et al.]; ed. by Yu. D. Apresyan. Moscow, Languages of Slavic Culture, 2006. 913 p. (In Russ.)

10. Uryson E. V. Problems of studying the linguistic picture of the world: Analogy in semantics. Moscow, Languages of Slavic Culture, 2003. 223 p. (In Russ.)

11. Bayazitova F. S., Mukhametova G. F. Language and culture: ethnolinguistic studies on Tatar dialects of the south-eastern Trans-Kama region of Tatarstan (Chistopolsky, Menzelinsky, Christian Tatar dialects). Kazan, Alma-Lit, 2008. 285 p. (In Russ.)

12. Zamaletdinov R. R. Tatar culture in linguistic reflection. Moscow, VLADOS; Kazan, Magarif, 2004. 239 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Мочелевская Е. В. – доцент кафедры экономики машиностроения, канд. филол. наук, доц.

Залавина Т. Ю. – доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям, канд. филол. наук, доц.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Mochelevskaya E. V. – Associate Professor of the Department of Economics and Engineering, Ph.D. (Philology), Doc.

Zalavina T. Yu. – Associate Professor of the Foreign Languages in Engineering Department, Ph.D. (Philology), Doc.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 17.02.2026; одобрена после рецензирования 24.02.2026; принята к публикации 25.02.2026.

The article was submitted 17.02.2026; approved after reviewing 24.02.2026; accepted for publication 25.02.2026.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 81'255

doi: 10.51609/2079-3499_2026_17_03_157

Проблема жанровой адаптации в учебном переводе профессионально-ориентированных текстов

Веста Николаевна Смирнова^{1*}, Татьяна Анатольевна Козина², Ольга Сергеевна Милотаева³,
Иван Васильевич Косаев⁴

^{1,2}Пензенский государственный университет, Пенза, Россия

¹vesta_smirnova@inbox.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-0978-1590>

²tatianak58@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3475-0278>

^{3,4}Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, Пенза, Россия

³milol24@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4324-5211>

⁴ivankosaev@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-4444-8600>

Аннотация. В статье анализируется проблема передачи жанровых особенностей профессионально-ориентированных текстов в учебном переводе с английского на русский язык на примере практической работы студентов. Целью исследования является рассмотрение передачи функционально-стилевых особенностей оригинала, выявление типов имеющихся нарушений, выработка критериев оценки и методических рекомендаций по преодолению стилистических нарушений. В ходе исследования выявлено усиление жанровой экспрессии английского оригинала посредством буквализма, включение иностилевых элементов и стилистический контраст, калькирование сложных синтаксических конструкций, ошибки перевода оборотов с неличными формами глагола, отход от правила нулевого перевода, искажение актуального членения предложения переводящего языка. Авторы приходят к выводу о том, что жанровая адаптация в учебном переводе профессионально-ориентированных текстов является важным направлением формирования лингвопереводческой компетенции и создает условия для полноценного овладения навыками работы с профессиональной литературой на иностранном языке.

Ключевые слова: жанровая адаптация, учебный перевод, профессионально-ориентированный текст

Благодарности: авторы выражают благодарность кандидату филологических наук Э. Р. Ганеевой за полезные идеи в ходе подготовки материалов статьи.

Для цитирования: Смирнова В. Н., Козина Т. А., Милотаева О. С., Косаев И. В. Проблема жанровой адаптации в учебном переводе профессионально-ориентированных текстов // Гуманитарные науки и образование. 2026. Т. 17, № 3 (67). С. 157–161. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_157.

LINGUISTICS

Original article

The problem of genre adaptation in academic translation of professionally oriented texts

Vesta N. Smirnova^{1*}, Tatiana A. Kozina², Olga S. Milotaeva³, Ivan V. Kosaev⁴

^{1,2}Penza State University, Penza, Russia

¹vesta_smirnova@inbox.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-0978-1590>

²tatianak58@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3475-0278>

^{3,4}Penza State University of Architecture and Construction, Penza, Russia ³milol24@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4324-5211>

⁴ivankosaev@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-4444-8600>

Abstract. The article analyzes the problem of conveying the genre-specific characteristics of professionally oriented texts in academic translation from English to Russian on the example of students' practical work. The aim of the study is to examine the adaptation of functional and stylistic features of the original and identify types of existing violations, develop evaluation criteria and methodological recommendations to overcome stylistic violations. The findings of the study reveal that the genre expression of the English original text is enhanced by

literalism; there is also the inclusion of foreign elements and stylistic contrast, the calculus of complex syntax structures, translation errors with non-finite verb forms, deviation from the zero-translation rule, altering the functional sentence perspective of the target language. The authors conclude that the genre adaptation of professionally oriented texts in academic translation is an important direction in forming students' linguistic-translating competence and contributes to a full mastery of working with professional literature in a foreign language.

Keywords: genre adaptation, academic translation, professionally oriented text

Acknowledgements: the authors are grateful to E. R. Ganeeva, Ph.D. (Philology), for useful ideas in preparing the article.

For citation: Smirnova V. N., Kozina T. A., Milotaeva O. S., Kosaev I. V. The problem of genre adaptation in academic translation of professionally oriented texts. *Gumanitarnie nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2026; 17(3-67):157-161. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2026_17_03_157.

Введение

Как было показано нами в предыдущих публикациях, в ситуации перехода образования на компетентностную систему обучения иностранному языку перевод профессионально-ориентированных текстов приобретает особую актуальность [1, с. 6]. Учет жанровых факторов – «не самое простое в переводе, поскольку именно здесь переводчика может подстергать соблазн формально и невдумчиво последовать оригиналу, что на деле зачастую ведет к нарушению узуса переводящего языка, к возникновению неуместных стилистических контрастов, к искажению прагматистических характеристик текста» [2, с. 53]. Подготовка перевода с учетом жанровых особенностей профессионально-ориентированных текстов является одним из критериев оценки качества не только профессионального, но и учебного перевода [3, с. 233]. Таким образом, обсуждение проблемы передачи жанровых особенностей в учебном переводе представляется актуальным.

Обзор литературы

Рассмотрение профессионально-ориентированного текста как лингвистического объекта и источника социальной семантической информации отражено в работах отечественных исследователей Т. М. Дридзе [4], И. Р. Гальперина [5], И. А. Пушкаревой [6]. Проблема жанровой адаптации учебного перевода рассматривается с опорой на концепцию общей теории перевода отечественных исследователей В. Н. Комиссарова [7], Я. И. Рецкера [8], Т. А. Казаковой [9], классификацию переводческих ошибок, предложенную аналитиками перевода Д. М. Бузаджи, В. В. Гусевым, В. К. Ланчиковым, Д. В. Псурцевым [2].

Материалы и методы

В основу исследования положен метод сопоставительного анализа перевода, опирающийся на анализ формы и содержания текста перевода в сравнении с формой и содержанием оригинала. Категориальный анализ позволил выявить типичные нарушения, связанные с передачей функционально-стилевых характеристик оригинала, и произвести рекомендуемый вариант перевода. Рассмотрение жанровой адаптации учебного перевода профессионально-ориентированных текстов помогает выявить и проанализировать нарушения, выработать дополнительные критерии оценки и методические рекомендации по переводу. Анализ передачи особенностей профессионально-ориентированных текстов выполнен на примере оценки работ студен-

тов неязыковых направлений подготовки высшей школы и среднего профессионального образования.

Результаты исследования

Жанровая адаптация перевода профессионально-ориентированных текстов отвечает требованию конечной цели коммуникации и является одним из критериев оценки его качества. С прагматической точки зрения профессионально-ориентированный текст направлен на предоставление знаний и алгоритма выполнения тех или иных действий в соответствии с авторским замыслом [6, с. 77]. Профессионально-ориентированные тексты на иностранном языке способствуют реализации стремления обучающихся не только к языковой подготовке, но и к получению специальных профессиональных знаний. Например, тексты правовой области знания отражают систему представлений о жизни и деятельности в современном государстве.

В ходе исследования выявлены нарушения жанровой адаптации учебного перевода профессионально-ориентированных текстов, составляющие примерно 20 % от общего числа ошибок. К наиболее распространенным нарушениям следует отнести случаи неправильного перевода экспрессивных лексических единиц английского оригинала деловой письменной речи.

Усиление жанровой экспрессии английского текста происходит вследствие буквального перевода эмоционально окрашенных слов. Так, к стилистически необоснованным следует отнести такие варианты перевода фразы *it is our sad duty to inform...*, как «нашей печальной обязанностью является сообщить...» и «с прискорбием сообщаем...». Рекомендуемым вариантом в данном случае может служить стилистически умеренный перевод «с сожалением сообщаем». При переводе английских деловых текстов, характеризующихся высокой эмоциональностью, желательно сохранять сдержанный тон и нейтральность стиля. Так, стандартные фразы *We are delighted to report...*, *We look forward to the pleasure of...* и др., следует переводить со сниженной экспрессией: «С удовлетворением сообщаем...», а не «С восторгом сообщаем...», «Надеемся на...», а не «С нетерпением ожидаем удовольствия...». Приветствие *Dear Sir/Madam* рекомендуется переводить как «Уважаемый господин / Уважаемая мадам», но не «Дорогой сэр / Дорогая мадам».

Использование иностилевых элементов в учебном переводе проявляется в использовании лексики разговорного стиля и создает стилистический контраст. Например, в переводе фрагмента договора

«Все расходы и убытки, связанные с нарушением контракта, будут целиком отнесены на Ваш счет» наречие разговорной формы «целиком» контрастирует с официальной направленностью русскоязычного текста торгового соглашения и требует контекстуальной замены на слово «полностью» [10, с. 77]. Официальные заключительные формы вежливости *Respectfully yours, Faithfully yours* следует переводить «С уважением», а не в высокопарном стиле «Искренне Ваш».

Другим распространенным жанровым нарушением является немотивированное использование синтаксических конструкций. Например, синтаксическая структура юридических текстов характеризуется наличием большого количества сложных предложений с несколькими придаточными, при переводе которых необходимо установить смысловую связь между ними посредством лексико-грамматического анализа.

Исследование показало, что одним из самых сложных видов перевода с точки зрения синтаксиса является перевод текстов контрактов, требующий как лингвистических знаний, так и осведомленности в теме правового соглашения. Заметные трудности возникают при встрече с любым отступлением от привычного порядка слов. Так, в случае употребления в начале предложения перед подлежащим глагол *should* обозначает условие: *Should the goods prove to be defective the Sellers shall eliminate...* [11, с. 74] «Если товар окажется дефектным, Продавец должен устранить...». Трудности вызывают также простые распространенные предложения, включающие причастные, герундиальные и инфинитивные обороты.

Другой проблемой перевода синтаксических конструкций является отход от правила нулевого перевода, применяющегося в связи с неуместностью воссоздания исходной формы в единицах переводящего языка. Например, *It is an important legal principle that the accused should be presumed to be not guilty until proven guilty*. Учебный перевод: Это есть важный правовой принцип то, что обвиняемый должен считается невиновным до тех пор, пока не будет доказана вина. Рекомендуемый перевод: Важным правовым принципом является то, что обвиняемый должен считается невиновным до тех пор, пока не будет доказана вина.

Приведем пример перевода научно-технического текста: *It is the job of safety engineers to develop the formal safety compliance programs of their companies or job sites*. Учебный перевод: Это есть работа инженеров по технике безопасности – разработка официальных программ безопасности в своих компаниях или на рабочих местах. Рекомендуемый перевод: В обязанности инженеров по технике безопасности входит разработка официальных программ безопасности в своих компаниях или на рабочих местах [12, с. 157].

В ряду структурных и культурно-коммуникативных отличий английских и русскоязычных текстов, приводящих к неточностям в учебном переводе, следует выделить: 1) различия в передаче релятивной информации: в английском тексте ис-

пользуются синтаксические конструкции, начинающиеся с ключевого слова, основная информация в русском предложении находится в конце; 2) синтаксис английского текста характеризует преобладание активного залога; в русскоязычных текстах широко используется пассивный залог.

Как показал анализ, наиболее частым в учебном переводе стало нарушение передачи релятивной информации вследствие механического воспроизведения синтаксической конструкции оригинала. Например, *Energy, water, raw materials and land are used more effectively to minimize waste, pollution and global warming*. Учебный перевод: Энергия, вода, сырье и земля используются более эффективно для минимизации отходов, загрязнения и глобального потепления. Рекомендуемый перевод: Для наиболее эффективной минимизации отходов, загрязнения окружающей среды и глобального потепления используются энергия, вода, полезные ископаемые и почва. В тексте оригинала смысловым ядром (ремой) предложения является начальная часть: *Energy, water, raw materials and land...*. В результате формального сохранения порядка следования смысловых элементов в учебном переводе произошло искажение актуализации информации и смещение акцентов с описания средства достижения цели (энергия, вода, сырье и почва) на формулировку самой цели (наиболее эффективная минимизация отходов, загрязнения окружающей среды и глобального потепления).

Обсуждение и заключение

Таким образом, проблема жанровой адаптации профессионально-ориентированных текстов в учебном переводе имеет самостоятельное значение при обсуждении вопросов уровня сформированности лингвистической компетенции. Выявлены такие функционально-стилистические нарушения, как усиление жанровой экспрессии английского оригинала посредством буквализма, немотивированное включение иноязычных лексических элементов и стилистический контраст; на синтаксическом уровне отмечено немотивированное калькирование сложных конструкций, ошибки перевода оборотов с неличными формами глагола, отход от правила нулевого перевода, искажение актуального членения предложения переводящего языка.

Обсуждение проблемы жанровой адаптации профессионально-ориентированных текстов в учебном переводе позволяет выработать следующие рекомендации для эффективной организации их понимания:

- необходимо изучать жанровые особенности исходного и переводящего языков и учитывать культурно-обусловленные коннотации профессионально-ориентированного текста;
- для выполнения задачи жанровой адаптации учебного перевода профессионально-ориентированного текста необходимо ознакомление с профессиональной лексикой, особенностями перевода стандартных фраз, специальных терминов, правовых, коммерческих и научно-технических реалий;
- жанровую адаптацию на лексическом уровне следует связывать с применением приема контек-

стуальной замены и поиском слов, соответствующим стилевым требованиям профессионально-ориентированного текста в переводящем языке;

- правильную передачу функционально-стилистических особенностей оригинала на синтаксическом уровне следует связывать с учетом нормы передачи релятивной информации, точностью понимания связи между синтаксическими единицами, с преодолением копирования посредством подбора конструкций, отражающих типовые модели переводящего языка.

Таким образом, жанровая адаптация учебного перевода в работе над профессионально-ориентированными текстами является важным направлением формирования лингвопереводческой компетенции. Ориентация на выбор точных функционально-стилистических переводческих решений создает полноценные условия овладения навыками работы с профессиональной литературой на иностранном языке.

Список источников

1. Смирнова В. Н. Обучение научно-техническому переводу в условиях электронной информационно-образовательной среды в строительном университете // Открытое образование. 2019. Т. 23, № 2. С. 4–13. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_39558233_31097543.pdf (дата обращения: 02.03.2026).

2. Бузаджи Д. М., Гусев В. В., Ланчиков В. К., Псурцев Д. В. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок. М.: Всероссийский центр переводов, 2009. 119 с.

3. Смирнова В. Н., Милотаева О. С. Прагматическая эквивалентность как критерий оценки качества учебного перевода // Вестник Челябинского государственного университета. 2018. № 10 (420). С. 233–239. URL: https://elibrary_36589739_57335641.PDF (дата обращения: 02.03.2026).

4. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука, 1984. 267 с.

5. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 139 с.

6. Пушкарева И. А. Профессионально-ориентированный текст как источник социальной семантической информации // Теория и практика социогуманитарных наук. 2020. № 4 (12). С. 73–78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-orientirovannyi-tekst-kak-istochnik-sotsialnoy-semanticheskoy-informatsii/viewer> (дата обращения: 02.03.2026).

7. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990. 253 с.

8. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. М.: Р. Валент, 2010. 244 с.

9. Казакова Т. А. Практические основы перевода. English <=> Russian. СПб.: Перспектива, 2020. 310 с.

10. Сдобников В. В. Начальный курс коммерческого перевода. Английский язык. М.:

АСТ, 2006. 202 с.

11. Громова Н. М. Внешнеторговый контракт. М.: Экономист, 2005. 141 с.

12. Смирнова В. Н., Исаева А. А., Очкина А. В., Рагимова Ш. Д. Синтаксические преобразования в машинном переводе текстов по техносферной безопасности // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 3 (51). С. 156–159. URL: https://elibrary_49714927_88612344.pdf (дата обращения: 02.03.2026).

References

1. Smirnova V. N. Teaching scientific and technical translation in the context of an electronic information and educational environment in a construction university. *Otkrytoe obrazovanie* = Open Education. 2019; 23(2):4-13. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_39558233_31097543.pdf (accessed 02.03.2026). (In Russ.)

2. Buzadzi D. M., Gusev V. V., Lanchikov V. K., Psurtsev D. V. New view of translation errors classification. Moscow, All-Russian Translation Center, 2009. 119 p. (In Russ.)

3. Smirnova V. N., Milotaeva O. S. Pragmatic equivalence as a criterion for assessing the quality of academic translation. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Chelyabinsk State University. 2018; 10(420):233-239. URL: https://elibrary_36589739_57335641.PDF (accessed 02.03.2026). (In Russ.)

4. Dridze T. M. Textual activity in the structure of social communication: Problems of semiosociopsychology. Moscow, Nauka, 1984. 267 p.

5. Galperin I. R. Text as an object of linguistic research. Moscow, Nauka, 1981. 139 p.

6. Puskhureva I. A. Professionally oriented text as a source of social semantic information. *Teoriya i praktika sotsiogumanitarnykh nauk* = Theory and Practice of Socio-Humanitarian Sciences. 2020; 4(12):73-78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-orientirovannyi-tekst-kak-istochnik-sotsialnoy-semanticheskoy-informatsii/viewer> (accessed 02.03.2026). (In Russ.)

7. Komissarov V. N. Theory of translation (linguistic aspects). Moscow, Higher School, 1990. 253 p. (In Russ.)

8. Retsker Ya. I. Translation theory and translation practice. Essays on linguistic theory of translation. Moscow, R. Valent, 2010. 244 p. (In Russ.)

9. Kazakova T. A. Practical foundations of translation. English <=> Russian. St. Petersburg, Perspective, 2020. 310 p. (In Russ.)

10. Sdobnikov V. V. The initial course of commercial translation. English Language. Moscow, AST, 2006. 202 p. (In Russ.)

11. Gromova N. M. Foreign trade contract. Moscow, Economist, 2005. 141 p.

12. Smirnova V. N., Isaeva A. A., Ochkina A. V., Ragimova S. D. Syntactic transformations in machine translation of technosphere safety texts. *Gumanitarne nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2022. 13(3-51):156-159. URL: https://elibrary_49714927_88612344.pdf (accessed 02.03.2026). (In Russ.)

Информация об авторах:

Смирнова В. Н. – преподаватель СПО, канд. филос. наук, доц.

Козина Т. А. – доцент кафедры «Перевод и переводоведение», канд. филол. наук, доц.

Милотаева О. С. – доцент кафедры «Иностранные языки», канд. филол. наук, доц.

Косаев И. В. – студент бакалавриата направления подготовки 35.03.00 «Сельское, лесное и рыбное хозяйство».

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Smirnova V. N. – Secondary Professional Education Lecturer, Ph.D. (Philosophy), Doc.

Kozina T. A. – Associate Professor of the Department of Translation and Translation Theory, Ph.D. (Philology), Doc.

Milotaeva O. S. – Associate Professor of the Foreign Languages Department, Ph.D. (Philology), Doc.

Kosaev I. V. – Bachelor student of the Agriculture, Forestry and Fisheries training program.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 03.03.2026; одобрена после рецензирования 14.03.2026; принята к публикации 16.03.2026.

The article was submitted 03.03.2026; approved after reviewing 14.03.2026; accepted for publication 16.03.2026.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

– Педагогика (5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 5.8.7 Методология и технология профессионального образования);

– История (5.6.1 Отечественная история; 5.6.2 Всеобщая история; 5.6.3 Археология; 5.6.4 Этнология, антропология и этнография);

– Филология (5.9.5 Русский язык. Языки народов России; 5.9.6 Языки народов зарубежных стран (с указанием конкретного языка или группы языков); 5.9.8 Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика).

Принимаются оригинальные научные статьи на русском и английском языках, соответствующие профилю журнала и отражающие результаты теоретических и / или экспериментальных исследований автора(ов). Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. Проверка оригинальности (не менее 80 %) осуществляется с помощью системы «Антиплагиат».

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

При оформлении статьи просим учитывать следующие требования:

Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5, поля страниц по 2,0 мм.

Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника. Список источников располагается по порядку упоминания в тексте. Надписи и подписи к иллюстративному материалу приводят на языке текста статьи и, как правило, повторяют на английском языке. Внутритекстовые примечания помещают внутри основного текста статьи в круглых скобках, подстрочные – внизу соответствующей страницы текста статьи и связывают с текстом, к которому они относятся, знаками выноски (отсылки). Статья может иметь Приложение (приложения) (с собственным заглавием). При наличии двух и более приложений их нумеруют.

Тип статьи (научная статья, обзорная статья, редакционная статья, дискуссионная статья, персоналии, редакторская заметка, рецензия и т. п., краткое сообщение) указывают в начале статьи отдельной строкой слева.

Текст статьи предваряют индекс **УДК** и **DOI**.

Структура статьи включает следующие элементы:

1. Название статьи. Название (не более 10 слов, без формул и аббревиатур) должно кратко и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. В качестве заглавия рецензии может быть приведена библиографическая запись на рецензируемый ресурс. Подзаголовочные данные (при наличии) помещают после заглавия статьи.

2. Основные сведения об авторе(ах). Основные сведения об авторе(ах) содержат: а) имя, отчество, фамилию (полностью); б) наименование организации (учреждения), ее подразделения, где работает или учится автор (без обозначения организационно-правовой формы юридического лица) (если автор работает (учится) в нескольких организациях (учреждениях), указываются сведения о каждом месте работы (учебы); в) адрес организации (учреждения), ее подразделения, где работает или учится автор (город и страна); г) электронный адрес автора; д) ORCID ID. Если в статье несколько авторов, то их имена, отчества и фамилии располагаются или по алфавиту, или в зависимости от вклада в выполненную работу (в принятой ими последовательности).

3. Аннотация. Аннотация выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. Рекомендуемый объем аннотации – не более 250 слов.

4. Ключевые слова. Ключевые слова (словосочетания) должны соответствовать теме статьи и отражать ее предметную, терминологическую область. Количество ключевых слов (словосочетаний) не должно быть меньше 3 и больше 15 слов (словосочетаний).

5. Благодарности. Автор выражает признательность организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, приводит сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

6. Библиографическая запись на статью. Библиографическую запись на статью для дальнейшего цитирования составляют по ГОСТ Р 7.0.5, предваряя словами «Для цитирования:».

7. Представление данных пп. 1–5 в переводе на английский язык. Имя и фамилию автора(ов) приводят в транслитерированной форме на латинице полностью, отчество сокращают до одной буквы (в отдельных случаях, обусловленных особенностями транслитерации, – до двух букв).

8. Текст статьи (на русском или английском языке) с обязательным наличием следующих структурных элементов:

- Введение (Introduction);
- Обзор литературы (Literature Review);
- Материалы и методы (Materials and Methods);
- Результаты исследования (Results);
- Обсуждение и заключение (Discussion and Conclusion).

9. Список использованных источников (на языке оригинала) В перечень включаются записи только те ресурсы, которые упомянуты или цитируются в основном тексте статьи. Библиографические записи нумеруют и располагают в порядке цитирования источников в тексте статьи. Список источников может сопровождаться пристатейным библиографическим списком, который помещают после перечня затекстовых ссылок.

10. References (транслитерация и перевод на английский язык структурного элемента «Список источников») (оформляется в соответствии с Vancouver Style). Транслитерируются фамилия и инициалы автора и название источника, в котором опубликована статья, причем транслитерируются только источники, написанные кириллицей.

11. Информация об авторе(ах). Указываются фамилия и инициалы автора(ов), должность, ученая степень, ученое звание. По желанию: почетные звания, членство в организациях и т. п., международные идентификационные номера.

12. About the author(s) (перевод структурного элемента «Сведения об авторе(ах)» на английский язык).

13. Вклад авторов. После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор и обработка материала, научное редактирование текста и т. д.).

14. Contribution of the authors (перевод структурного элемента «Вклад авторов» на английский язык).

Структурные элементы «Вклад авторов», «Contribution of the authors» оформляются по желанию авторов.

15. Сведения об отсутствии или наличии конфликта интересов.

16. Сведения о дате поступления рукописи в редакцию издания, дате одобрения после рецензирования и дате принятия статьи (даты указываются в редакции журнала).

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Все принятые к рассмотрению статьи в обязательном порядке рецензируются. В журнале принято «двойное слепое» рецензирование.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и плагиата, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

С дополнительной информацией можно ознакомиться на сайтах:

<http://he.mordgpi.ru> (сайт журнала);

http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (страница журнала на сайте вуза-учредителя).

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13 б, каб. 325, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2)-33-92-50 (главный редактор),

(834-2)-33-92-54 (зам. главного редактора),

(834-2)-33-93-09 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2)33-92-67.

E-mail: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

SUBMISSION GUIDELINES

The scientific-methodical journal “The Humanities and Education” accepts manuscripts in the following spheres:

– Pedagogy (5.8.1 General pedagogy, history of pedagogy and education; 5.8.2 Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education); 5.8.7 Methodology and technology of vocational education);

– History (5.6.1 Domestic history; 5.6.2 General history; 5.6.3 Archeology; 5.6.4 Ethnology, anthropology and ethnography);

– Philology (5.9.5 Russian language. Languages of the peoples of Russia; 5.9.6 Languages of the peoples of foreign countries (indicating a specific language or group of languages); 5.9.8 Theoretical, applied and comparative-comparative linguistics).

Original scientific articles in Russian and English languages corresponding to the profile of the journal and reflecting the results of theoretical and / or experimental studies of the author(s) are accepted. It is not allowed to send to the editorial board already published articles or articles sent for publication in other journals. Verification of originality (no less than 80 %) is carried out with the help of the system “Antiplagiat”

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT

When making an article please note the following requirements:

Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 20 mm margins.

Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source. List of sources is used in order of mention in the text. Inscriptions and captions to illustrative material are given in the language of the text of the article and, as a rule, are repeated in English. Inline notes are placed inside the main text of the article in parentheses, subscripts – at the bottom of the corresponding page of the text of the article and are associated with the text to which they refer, with callouts (references). An article may have an Appendix (attachments) (with its own title). If there are two or more applications, they are numbered.

The type of article (scientific article, review article, editorial article, discussion article, personalities, editorial note, review, etc., short message) is indicated at the beginning of the article in a separate line on the left.

The text of the article is preceded by the **UDC** and **DOI** index.

The structure of the article should include the following:

1. The title of the article. The title should be short and informative (less than 10 words) and should convey your essential points clearly. The title of the review can be a bibliographic record for the reviewed resource. Subtitle data (if any) are placed after the title of the article.

2. Basic information about the author(s). Basic information about the author (s) contains: a) name, patronymic, surname (in full); b) the name of the organization (institution), its subdivision where the author works or studies (without indicating the organizational and legal form of the legal entity) (if the author works (studies) in several organizations (institutions), information about each place of work (study) is indicated; c) the address of the organization (institution), its subdivision where the author works or studies (city and country); d) the email address of the author; e) ORCID ID. If there are several authors in the article, then their names, patronymics and surnames are arranged either alphabetically, or depending on the contribution to the work performed (in the sequence adopted by them).

3. The abstract. The abstract serves as an extended title of the article and tells about its content. The recommended length of the abstract is no more than 250 words.

4. Keywords. Keywords (phrases) must correspond to the topic of the article and reflect its subject, terminological area. The number of keywords (phrases) should not be less than 3 and more than 15 words (phrases).

5. Acknowledgements. The author expresses gratitude to organizations (institutions), scientific leaders and other persons who have assisted in the preparation of the article, provides information about grants, funding for the preparation and publication of the article, projects, research works, within the framework of or as a result of which the article was published.

6. Bibliographic record for the article. The bibliographic record for the article for further citation is compiled in accordance with STST R 7.0.5, preceded by the words «For citation:».

7. Submission of data p. 1–5 translated into English. The name and surname of the author (s) should be given in full in the Latin alphabet in transliterated form, the patronymic is shortened to one letter (in some cases, due to the peculiarities of transliteration, to two letters).

8. The text of the article. The main body of the article should be presented in Russian or in English with the following structural elements:

Introduction;

Materials and Methods;

Results;

Discussion and Conclusion.

9. List of sources used (in the original language). The list includes records only of those resources that are mentioned or cited in the main text of the article. Bibliographic records are numbered and arranged in the order of citing sources in the text of the article. The list of sources may be accompanied by a cited bibliographic list, which is placed after the list of behind-the-text links.

10. References (transliteration and translation into English of the structural element «List of sources» (drawn up in accordance with Vancouver Style). The surname and initials of the author and the name of the source in which the article is published are transliterated, and only sources written in Cyrillic are transliterated.

11. Information about the author(s). The surname and initials of the author (s), position, academic degree, academic rank are indicated. Optional: titles of honor, membership in organizations, etc., international identification numbers.

12. Contribution of authors. After the surname and initials of the author, his personal contribution to the writing of the article (idea, collection and processing of material, scientific editing of the text, etc.) is briefly described.

13. Information about the absence or presence of a conflict of interest.

14. Information about the date of receipt of the manuscript in the editorial office of the publication, the date of approval after reviewing and the date of acceptance of the article (dates are indicated in the editorial office of the journal).

Materials that do not meet the specified requirements are not considered. Manuscripts will not be returned.

All articles accepted for consideration are subject to mandatory review. The journal has adopted a «double blind» peer review.

The editorial board's policy is based on modern legal requirements in relation to defamation, copyright, legality and plagiarism, supports the Code of Ethics for Scientific Publishing, formulated by the Committee on the Ethics of Scientific Publishing, and is built taking into account the ethical standards of the work of editors and publishers enshrined in the Code of Conduct and Guidelines. Principles of Best Practice for Journal Editors and Code of Conduct for Journal Publishers developed by the Committee on Publication Ethics (COPE).

Free reproduction of journal materials for personal purposes and free use for informational, scientific, educational and cultural purposes in accordance with Art. 1273 and 1274 chap. 70 h. IV of the Civil Code of the Russian Federation is admitted. Other types of use are possible only after the conclusion of appropriate written agreements with the copyright holder.

For further information go to <http://he.mordgpi.ru> (website of journal; http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (page at the website of the institution-founder).

The editorial board address of “The Humanities and Education”: Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HE “Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseyev”, the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)-33-92-50 (editor-in-chief),

(834-2)-33-92-54 (editor-in-chief assistant),

(834-2)-33-94-90 (executive secretary).

Fax number: (834-2)-33-92-67.

E-mail address: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях или оформить online-подписку: индекс в Объединенном каталоге «Почта России» ПР718.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13б, каб. 325. Тел.: (8342) 33-94-90; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: gumanitarnie.nauki@yandex.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
Том 17, № 3. 2026

Редактор *И. В. Прохорова*
Компьютерная верстка *В. Е. Дерюги*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод на английский язык *И. И. Кашиановой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Свободная цена

Территория распространения – Российская Федерация
Подписано в печать 22.09.2026 г. Дата выхода в свет 25.09.2026 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,76. Тираж 1000 экз. Заказ № 77.

Адрес издателя и редакции журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а

Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева»
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13