ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

VOLGA REGION PEDAGOGICAL SEARCH

Scientific journal

№ 3 (57)
2026

№ 3 (57)
2026

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»

Адрес учредителя и издателя
Россия, 432071, Ульяновская область, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Реестровая запись серии ПИ № ФС77-80805 от 09.04.2021)

ISSN 2307-1052

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Входит в Перечень ВАК Министерства науки и высшего образования Российской Федерации

Журнал распространяется бесплатно

Главный редактор
Лобин А. М., доктор филол.наук

Заместитель главного редактора
Шмакова А. П., кандидат пед. наук

Редакционная группа
Корректор: Лобин А. М.
Переводчик: Николаева О. А.
Компьютерная верстка: Сибаева В. Р.

Адрес редакции
Россия, 432071, Ульяновская область, г. Ульяновск, площадь Ленина, д. 4/5, каб. 228
Тел.: 8(8422) 44-19-09; pedpoisk@mail.ru

Адрес типографии
Россия, 432071, Ульяновская область, г. Ульяновск, б-р Пластова, д. 13, корп. 2
Тел./факс: (8422) 44-05-32

Подписано в печать: 30.09.2026
День выхода номера в свет: 05.10.2026
Формат 70×100/16
Усл. печ. л. 13,5
Тираж 500 экз.
Страниц 177
Заказ № 85

Редакционный совет

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии образования ФГБОУ «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», член Научного совета по проблемам воспитания подрастающего поколения при Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Саратов, Россия.

Асмолов Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, советник Ректора РАНХиГС, директор Президентской Академии по гуманитарной политике РАНХиГС «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия.

Захлебный Анатолий Никифорович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Председатель Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО, Академик РЭА, г. Москва, Россия.

Слободчиков Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Россия.

Цирульников Анатолий Маркович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, руководитель поисковых исследований ФИРО РАНХиГС «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия

Шаповалова Татьяна Егоровна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой современного русского языка имени профессора П.А. Леканта в ГОУ ВО «Московский государственный областной университет», г. Москва, Россия.

Шафранская Элеонора Федоровна, доктор филологических наук, профессор , профессор кафедры русской литературы, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия.

Редакционная коллегия

Алтабаева Елена Владимировна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

Артамонов Владимир Николаевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Дубровская Татьяна Викторовна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Иностранные языки и профессиональная коммуникация», ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия.

Калимуллина Ольга Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; профессор кафедры управления подразделениями в мирное время,"Казанское высшее танковое командное ордена Жукова Краснознамённое училище", г. Казань, Россия.

Лобин Александр Михайлович, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО "УлГПУ им. И.Н. Ульянова", г. Ульяновск, Россия.

Мальцева Анжела Петровна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и культурологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Парфенова Лариса Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой адаптивной физической культуры и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», г. Казань, Россия.

Пейсахович Григорий Ефимович, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, генеральный директор ГАОУ Республики Марий Эл «Лицей Бауманский», г. Йошкар-Ола, Россия.

Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Сорочан Александр Юрьевич, доцент, профессор кафедры истории русской литературы ФГБОУ ВО "Тверской государственный университет".

Тимошина Ирина Назимовна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Шарафутдинова Насима Саетовна, доктор филологических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой «Иностранные языки», ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный технический университет», г. Ульяновск, Россия.

Шмакова Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», заместитель главного редактора журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Шубович Марина Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Сергеев М. О., Гринева Е. А. (Россия, г. Ульяновск)
Программа «школа экологии» как педагогическое условие формирования ответственного природопользования старших подростков 8

Маслов Н. Н. (Россия, г. Ульяновск)
Настольные игры как средство оценки компетенций обучающихся в неформальном IT-образовании 18

Хомяков Д. А., Арябкина И. В. (Россия, г. Ульяновск)
Патриотизм и патриотическое воспитание как феномены российского общества: ценностные ориентиры современной молодежи 30

Папуша Е. Н., Петрищева Н. Н. (Россия, г. Ульяновск)
Роль игры в формировании культуры межнациональных отношений в условиях детского оздоровительного лагеря 39

Шубович М. М., Бибикова Н. В., Гринева Е. А. (Россия, г. Ульяновск)
Инновационные технологии социально-педагогической подготовки воспитанников детского дома к будущей семейной жизни 45

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мингазеева Е. М., Принципалова А. К., Сангинова Ф. Ю. (Россия, г. Москва)**, Шубович В. Г.** (Россия, г. Ульяновск)
Адаптация аутентичных испаноязычных материалов с применением технологий искусственного интеллекта в высшей школе 54

Яковлева А. С., Ситникова С. Ю. (Россия, г. Хабаровск), **Захарова Л. М.** (Россия, г. Ульяновск)
Геймификация высшего образования как предмет философско-методологического анализа 65

Антонова Н. А. (Россия, г. Чебоксары)**, Шубович В. Г.** (Россия, г. Ульяновск)
Дидактический потенциал и риски применения технологий ИИ в процессе обучения студентов иностранному языку 78

Карина О. В., Власова Е. А. (Россия, г. Балашов), **Назаренко А. В.** (Россия, г. Ульяновск)
Социально-эмоциональные компетенции педагога: педагогический профайлинг . . 88

Котляр А. И., Горбунова Н. В. (г. Ялта, Россия)**, Назаренко А. В.** (Россия, г. Ульяновск)
Профессиональная подготовка будущих сотрудников полиции: потенциал тренинга в контекстном обучении профилактике социально опасного поведения несовершеннолетних. 96

Дроздова А. А. (Россия, г. Сургут), **Уварина Н. В.** (Россия, г. Челябинск)**, Шубович М. М.** (Россия, г. Ульяновск)
Генеративный искусственный интеллект в формировании цифровой готовности будущих педагогов 105

Стародубцева Т. А., Лукьянова М. И. (Россия, г. Ульяновск)
Типологизация ошибок на этапе формирования грамматических навыков будущих пилотов гражданской авиации в процессе профессиональной подготовки 116

Силакова М. М., Белозерова Л. А., Гурылёва Л. В. (Россия, г. Ульяновск)
Карьерная самоэффективность в профессиональном развитии студентов – ветеранов СВО 125

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Шустова Л. П., Тимошина И. Н., Лукьянова М. И (Россия, г. Ульяновск)
Подготовка вожатого в условиях педагогического университета и дополнительного образования детей 135

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шмакова А. П., Плаксенков В. Н. (Россия, г. Ульяновск)
Системно-деятельностный подход при подготовке старшеклассников к 3D-моделированию средствами 3D-печати 143

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА

Сулейманов Х. Р., Овчинников В. А. (г. Москва, Россия)
Сравнительный анализ понятийного аппарата оздоровительной кондиционной подготовки лиц пожилого возраста 149

Фишер Т. А., Манжелей И. В., Закирова А. Ф. (г. Тюмень, Россия)
Проблема холодовой устойчивости человека в естественнонаучном и гуманитарном континууме 159

Сведения об авторах 168

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND EDUCATION

Sergeev M. O., Grineva E. A. (Ulyanovsk, Russia)
The "School of Ecology" Program as a Pedagogical Framework for Developing Responsible Nature Management in Older Adolescents 8

Maslov N.N. (Ulyanovsk, Russia)
Board Games as a Tool for Assessing Students' Competencies in Informal IT Education . . 18

Xomyakov D. A., Aryabkina I. V., (Ulyanovsk, Russia)
Patriotism and pariotic education as phenomena of the russian society: axiological guidelines of modern youth 30

Papusha E. N., Petrischeva N. N. (Ulyanovsk, Russia)
The Role of Playing in Developing a Culture of Interethnic Relations in a Children's Camp . . 39

Shubovich M. M., Bibikova N. V., Grineva E. A. (Ulyanovsk, Russia)
Innovative Technologies for the Social and Pedagogical Preparation of Orphanage Residents for Future Family Life 45

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Mingazeeva E. M., Principalova A. K., Sanginova F. Yu. (Moscow, Russia)**, Shubovich V. G.** (Ulyanovsk, Russia)
Adaptation of Authentic Spanish-Language Materials Using Artificial Intelligence Technologies in Higher Education 54

Yakovleva A. S., Sitnikova S. Yu. (Khabarovsk, Russia), **Zakharova L. M.** (Ulyanovsk, Russia)
Gamification of Higher Education as a Subject of Philosophical and Methodological Analysis: Between Innovation and Continuity, Effectiveness and Ethics 65

Antonova N. A. (Cheboksary, Russia), **Shubovich V. G.** (Ulyanovsk, Russia)
The Didactic Potential and Risks of Using AI Technologies in Foreign Language Teaching . . .78

Karina O. V., Vlasova E. A. (Balashov, Russia)**, Nazarenko A. V.** (Ulyanovsk, Russia)
Socio-Emotional Competencies of a Teacher: Pedagogical Profiling 88

Kotlyar A. I., Gorbunova N. V. (Yalta, Russia)**, Nazarenko A. V.** (Ulyanovsk, Russia)
Professional Training of Future Police Officers: The Potential of Training in Contextual Learning for the Prevention of Socially Dangerous Behavior of Minors. 96

Drozdova A. A. (Surgut, Russia)**, Uvarina N. V.** (Chelyabinsk, Russia)**, Shubovich M. M.** (Ulyanovsk, Russia)
Generative Artificial Intelligence in Forming the Digital Readiness of Future Teachers . . . 105

Starodubtseva T. A., Lukyanova M. I. (Ulyanovsk, Russia)
Typology of the Future Civil Aviation Pilots' Grammar Mistakes at the Stage of Learning English for Special Purposes 116

Silakova M. M., Belozerova L. A., Guryleva L. V. (Ulyanovsk, Russia)
Career Self-Efficacy in the Professional Development of Students – Veterans of the Special Military Operation 125

ORGANIZATION OF ACTIVITIES OF SPECIALIZED PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES

Shustova L. P., Timoshina I. N., Lukyanova M. I (Ulyanovsk, Russia)
Training of Counselors in the Context of a Pedagogical University and Additional Education for Children 135

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PRESCHOOL AND SCHOOL EDUCATION

Shmakova A. P., Plaksenkov V. N. (Ulyanovsk, Russia)
A Systems-Activity Approach to Preparing High School Students for 3D Modeling with 3D Printing 143

PHYSICAL EDUCATION AND PROFESSIONAL PHYSICAL TRAINING

Suleymanov H. R., Ovchinnikov V. A. (Moscow, Russia)
Comparative Analysis of the Conceptual Framework of Health-Related Conditioning Training for Elderly People 149

Fisher T. A., Manzhelei I. V., Zakirova A. F. (Tyumen, Russia) The Problem of Human Cold Resistance in the Natural Science and Humanities Continuum. 159

Our Authors. 168

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.033

Программа «Школа экологии» как педагогическое условие формирования ответственного природопользования старших подростков

Сергеев Михаил Олегович,
аспирант, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия;

Гринёва Елизавета Алексеевна,
кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

Аннотация. В статье представлена программа «Школа экологии», реализуемая на базе Детского эколого-биологического центра г. Ульяновска; цель исследования – теоретически обосновать и апробировать программу как педагогическое условие формирования ответственного природопользования у старших подростков (15-17 лет) в системе дополнительного образования. В ходе работы разработана структурно-содержательная модель программы, проведена её апробация и диагностика сформированности компонентов ответственного природопользования с использованием методов теоретического анализа, педагогического проектирования, диагностических методик и количественно-качественной обработки данных. Результаты показали преобладание эстетической установки (31%) над прагматической (28%), когнитивной (27%) и этической (12%), что подтверждает необходимость целенаправленного формирования ценностно-смысловых и деятельностных компонентов. Программа интегрирует проектно-исследовательскую деятельность, кейс-технологии, игровые форматы и экскурсии на предприятия, сокращая разрыв между теоретическими знаниями и практической готовностью. Выводы свидетельствуют о потенциале программы как эффективного педагогического условия, однако для подтверждения устойчивости результатов требуется масштабирование.
Ключевые слова: ответственное природопользование, экологическое образование, дополнительное образование, программа, старшие подростки.

The “School of Ecology” Program as a Pedagogical Framework for Developing Responsible Nature Management in Older Adolescents

Sergeev Mikhail O.,
Postgraduate Student, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia;

Grineva Elizaveta A.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia.

Abstract. This article presents the "School of Ecology" program, implemented at the Children's Ecological and Biological Center in Ulyanovsk. The aim of the study is to theoretically substantiate and test the program as a pedagogical framework for developing responsible nature management in older adolescents (15-17 years old) in the supplementary education system. During the study, a structural and substantive model of the program was developed, tested, and the development of responsible nature management components was assessed using theoretical analysis, pedagogical design, diagnostic methods, and quantitative and qualitative data processing. The results showed a predominance of the aesthetic orientation (31%) over the pragmatic (28%), cognitive (27%), and ethical (12%), confirming the need for targeted development of value-based and activity-based components. The program integrates project-based research activities, case studies, game formats, and business tours, bridging the gap between theoretical knowledge and practical readiness. The findings demonstrate the program's potential as an effective pedagogical tool; however, scaling up is required to confirm the sustainability of the results.
Keywords: responsible nature management, environmental education, supplementary education, program, older adolescents.

Постановка проблемы. Современный этап развития цивилизации характеризуется обострением глобальных экологических проблем, приобретающих характер системного вызова [Сергеев, Ленгесова 2024], что актуализирует формирование качественно нового типа экологического сознания, основанного на принципах ответственного природопользования как интегральной категории личности [Гринева, Сергеев 2025].

Одним из педагогических условий формирования ответственного природопользования старших подростков (15-17 лет) в системе дополнительного образования предлагается рассмотреть авторскую программу «Школа экологии», учитывающую психолого-возрастные особенности данной категории учащихся. Несмотря на накопленный в системе дополнительного образования опыт реализации программ экологической направленности, традиционно ориентированных на углубление предметных знаний и формирование природоохранных умений, зачастую они не обеспечивают перехода от информированности о проблеме к личностной ответственности и целостной экологической позиции учащегося.

Система дополнительного образования, обладая уникальными возможностями для формирования ответственного отношения к природе (гибкость организационных форм, индивидуализация траекторий развития учащихся, связь с практикой), позволяет преодолеть характерный для школьной практики разрыв между теоретическим осмыслением экологических проблем и личной мотивацией к их решению. Необходимость концептуального осмысления феномена ответственного природопользования обусловлена социальным запросом и возможностями учреждений дополнительного образования, что послужило основанием для разработки комплексной образовательной программы, системно формирующей у учащихся готовность к ответственному природопользованию как интегративному качеству личности [Сергеев 2026]/

Обзор литературы. Понятие «ответственное природопользование» формировалось на пересечении философско-этической, психологической и педагогической традиций, каждая из которых внесла свой вклад в его современное понимание. Исходной точкой стало учение В. И. Вернадского о [Вернадский 1991] ноосфере, где человеческая деятельность осмысливается как планетарная сила, требующая осознанного управления природными процессами. В ответ на экологические вызовы XX века Г. Йонас в работе «Принцип ответственности» обосновал необходимость перехода от ретроспективной к проспективной ответственности – способности предвидеть последствия действий и отвечать за них перед будущими поколениями [Йонас 2004]. Эту линию продолжили К.-О. Апель [Ситникова 2008] (этика дискурса), Э. Агацци (распределенная ответственность ученых) [Агацци 2023] и Н. Н. Моисеев [Моисеев 1998], который ввел понятие «экологического императива» – объективных пределов устойчивости биосферы, задающих границы допустимого вмешательства, – и концепцию коэволюции как стратегии гармоничного развития общества и природы. Параллельно формировались ценностные основы: А. Швейцер [Горбунов 2021] с принципом «благоговения перед жизнью» утверждал самоценность всего живого, а А. Несс, основатель глубинной экологии, провозгласил принцип биосферного равенства [Фоменко и др. 2023]. В отечественной философии эти идеи развивали И. Т. Фролов (биосфероцентрическая этика) [Семенова 2022], Э. В. Ильенков (ответственность как атрибут сознания) [Ильенков 2021], а также Б. Г. Юдин [Семенова 2022].

В психологии ответственность рассматривается как интегративное качество личности, так К. А. Абульханова-Славская понимает её как стратегию жизни, связанную с временной перспективой и способностью отвечать за выбор [Абульханова-Славская 1987: 140]. Л. И. Божович раскрыла механизм интериоризации ответственности из внешнего требования во внутреннюю позицию [Гуткина 2018]. Ключевыми для понимания экологической ответственности стали работы В. А. Ясвина и С. Д. Дерябо показавших, что её психологической основой выступает субъект-субъектное (партнерское) отношение к природе [Ясвин, Дерябо 1991]. В. И. Панов, основатель экопсихологии развития, выделил типы взаимодействия человека со средой, обозначив целью образования формирование экоцентрического типа развития [Панов 2022]. А. В. Гагарин [Гагарин 2011] исследовал роль эмпатии к природе как механизма, связывающего знание и поступок. Структура экологической ответственности (мотивационно-ценностный, содержательно-операционный и оценочно-результативный компоненты) раскрыта в работах С. А. Шобонова [Шобонов 2009].

В педагогике путь к понятию ответственного природопользования прошёл несколько этапов. В 1960-80-е годы И. Д. Зверев, А. Н. Захлебный [Зверев 1980; Захлебный 2025] и И. Т. Суравегина заложили основы системного экологического образования, введя понятие «экологическая культура личности» как единство знаний, отношения и деятельности [Суравегина 1986: 6-9]. В этот период значительный вклад в становление экологического образования внесли такие исследователи, как О. Н. Пономарева [Пономарева 2000], разработавшая фундаментальную методическую систему обучения экологии в средней школе, которая легла в основу многих последующих педагогических моделей, а также В. А. Самкова, предложившая эффективные методики формирования умений, связанных с изучением и охраной окружающей среды, которые ориентированы на развитие у школьников практических навыков природоохранной работы [Самкова 1993].

В 1990-2000-е годы, С. В. Алексеев обосновал концепцию непрерывного экологического образования, уделив особое внимание эколого-педагогической подго-

товке учителя в системе постдипломного образования, что позволило обеспечить преемственность в формировании экологической культуры на всех уровнях обучения [Алексеев 1999]; Н. Ф. Винокурова развивала модели формирования системного экологического мышления [Винокурова 2021]. В этот же период М. А. Якунчев в своих трудах разработал теоретические и практические основы регионализации экологического образования, показав важность учета локальных экологических условий и социокультурных особенностей территории в процессе обучения [Якунчев 2002]. В этом контексте И Ф. Маркинов сосредоточил внимание на проблеме гуманитаризации естественнонаучного образования, предложив модель формирования экологической культуры старшеклассников, в которой акцент делается на ценностно-смысловом освоении экологических знаний [Маркинов 2007]. Параллельно велись исследования по формированию эмоционально-ценностного отношения учащихся к природе, где значительный вклад внесла В. В. Николина, разработавшая теоретические основы этого процесса при обучении географии, что позволило углубить понимание личностной значимости природы для школьников [Николина 1999].

Современный этап (XXI век) связан с компетентностным подходом: Е. Н. Дзятковская разрабатывает теоретические основы образования для устойчивого развития [Дзятковская 2014]; М. В. Аргунова и ее соавторы предлагают технологии перевода знаний в личностные убеждения (проектные, игровые, кейс-методы) [Гришаева и др. 2024]; Д. С. Ермаков вводит понятие «экологической компетентности» как готовности к ответственной деятельности [Ермаков 2008]. Значительный вклад внесли также С. Н. Глазачев и О. С. Глазачев (экология человека) [Глазачев и Глазачев 2015], В. П. Соломин и И. Л. Набок (интеграция методов мониторинга) [Соломин, Набок 2012], Л. В. Моисеева (региональное экологическое образование) [Моисеева 2011], С. А. Степанов (экологическая культура) [Степанов 2008; Степанов 2010] и другие [Сергеев, Гринева 2024].

Проведенный анализ показывает, что понятие «ответственное природопользование» сформировалось в результате конвергенции трёх научных линий: философско-этической, задавшей императивы проспективной ответственности, коэволюции и самоценности природы; психологической, раскрывшей механизмы формирования субъективного отношения к природе и типы экологического развития; педагогической, прошедшей путь от просвещения к компетентностным моделям образования для устойчивого развития.

Синтез этих подходов позволяет рассматривать ответственное природопользование учащегося как интегративное качество личности, объединяющее глубокие экологические знания, устойчивые экоцентрические ценности, проспективную ответственность за последствия своих действий и готовность к их практической реализации. Именно это понимание служит теоретическим фундаментом для проектирования образовательных программ в системе дополнительного образования, подобных «Школе экологии», и требует дальнейшей операционализации в критериях и диагностических методиках.

Основная часть. В традиционной школьной практике экологические знания зачастую представляют собой совокупность разрозненных фактов, подающихся в формате справочной информации и требующих механического запоминания. Подобный подход формирует у учащихся разрыв между теоретическим осмыслением проблемы и личной мотивацией к её решению.

Преодоление данного разрыва может быть осуществлено благодаря потенциалу системы дополнительного образования, которая отличается практико-ориентированным подходом, гибкостью, реализацией проектно-исследовательской деятель-

ности и учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося. Проблема выражена в необходимости разработки и анализа комплексных образовательных программ, способных системно формировать у учащихся подросткового возраста готовность к ответственному природопользованию как интегративному качеству личности, объединяющему знания, ценности и практику.

Эволюция экологического образования прошла путь от передачи знаний к формированию экологической культуры как части общей культуры личности и общества, и далее трансформировалось в идею ответственного природопользования как практико-ориентированного результата данного процесса. В основе расматриваемого эволюционного процесса лежат идеи В. И. Вернадского о ноосфере – сфере разума, в которой деятельность человека становится определяющим геологическим фактором и определяет необходимость формирования ответственного отношения к собственным действиям.

Таким образом, идея ответственного природопользования, уходящая корнями в учение о ноосфере, требует конкретных инструментов для своей реализации в процессе обучения и воспитания. Одним из таких инструментов являются образовательные программы.

Цель исследования – теоретически обосновать и апробировать программу как педагогическое условие формирования ответственного природопользования у старших подростков (15-17 лет) в системе дополнительного образования.

Задачи исследования:

1) Разработать и обосновать программу «Школа экологии» с интеграцией активных методов обучения.

2) Апробировать программу и диагностировать динамику сформированности компонентов ответственного природопользования.

Цель программы «Школа экологии» – формирование ответственного природопользования старших подростков в системе дополнительного образования (расширение и углубление системы естественнонаучных знаний и умений, развитие эмоционально-ценностного отношения к природе, приобретение обучающимися опыта природоохранной, проектной и исследовательской деятельности, необходимого для профессионального самоопределения).

Новизна программы заключается в её комплексном подходе, который сочетает теоретическую подготовку с интенсивной практической деятельностью, включая мастер-классы, экологические квизы, настольные игры («Хранители Земли», «Монстры хламонстры» и др.) и экскурсии на предприятия перерабатывающего цикла и водоканал, что обеспечивает погружение в экологическую проблематику через игру и непосредственный опыт, формирование компетенций ответственного природопользования, а также освоение современных коммуникационных форматов (экомемы, социальная реклама, кинематограф).

Программа «Школа экологии» адресована подросткам 15-17 лет (продвинутый уровень освоения). Комплектование групп происходит на основе мотивации и стремления к изучению природных объектов и явлений, а также по результатам входной диагностики (тестирование/собеседование). Программа реализуется на базе Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования г. Ульяновска «Детский эколого-биологический центр» в течение одного учебного года (144 часа). Режим занятий: 2 раза в неделю по 2 академических часа (4 часа в неделю); при необходимости – с применением дистанционных образовательных технологий.

Таблица 1. Структура образовательной программы «Школа экологии»

№	Название модуля	Основная функция / Ключевая задача	Содержательные блоки модуля
1	Введение в экологию и диагностика проблем	Методологическая. Закладка теоретического фундамента	1. Историко-философский блок: Эволюция экологической мысли (Вернадский, Моисеев, Швейцер, Несс), формирование экоцентрического мировоззрения. 2. Аналитический блок: Глобальные экологические вызовы (климат, загрязнение, биоразнообразие) и анализ локальных проблем Ульяновской области (краеведческий компонент). 3. Практико-ориентированный блок: Введение в методологию научного познания и проектной деятельности (структура исследования, работа с информацией)
2	Экология как социальная практика и коммуникация	Социально-коммуникативная. Формирование культуры ответственного природопользования через социальные практики и публичную трансляцию экологических ценностей	1. Экологическое добровольчество: Изучение феномена волонтерства, деятельности организаций и активистов в Ульяновской области. 2. Кинематограф: Анализ репрезентации экологических тем в кино, решение кейса «Экология в кинематографе». 3. Социальная реклама: Психология воздействия рекламы, разработка концепции продукта для решения локальной проблемы (кейс). 4. Экомемы (инновационный): Анализ интернет-мемов как формы коммуникации, создание мемов для привлечения внимания сверстников
3	Технологии мониторинга и оценки окружающей среды	Практико-ориентированная (ядро программы). Формирование исследовательских компетенций в области инструментального и биологического контроля среды	1. Теоретический блок: Цели мониторинга, нормативы (ПДК), методы отбора проб и анализа. 2. Мониторинг атмосферного воздуха: Оценка загрязнения (пыль, газы) по пробам воздуха и снежного покрова. 3. Мониторинг водных объектов: Анализ проб воды (органолептика, химанализ), выполнение проекта «Чистая вода». 4. Мониторинг почвенного покрова: Определение pH, засоленности, состава, составление карт загрязнения. 5. Биоиндикация и биомониторинг: Оценка качества среды по лишайникам, макрозообентосу, биотестирование. 6. Метеорологические наблюдения: Работа с приборами, влияние погоды на рассеивание загрязнений, экскурсия на метеостанцию
4	Проектирование устойчивой среды: от теории к решению	Интегрирующая и проектно-ориентированная. Формирование системного представления об устойчивом развитии и навыков проектирования городской среды	1. Теоретический блок: Концепция устойчивого развития (ЦУР ООН), «зеленая» экономика, коэволюция. Ролевая игра «Заседание ООН». 2. Умные эко-города: Изучение концепций Smart EcoCity, замкнутого цикла, вертикального озеленения, сити-фермерства, ГИС-технологий. 3. Ландшафтное проектирование: Создание природно-экологического каркаса (ПЭК), градостроительный анализ, роль зеленых насаждений

Итогом реализации всей программы становится разработка и защита проектов на итоговой TED-конференции, а также подготовка исследовательских работ для участия в конкурсах различного уровня.

Таблица 2. Компонентный состав образовательной программы «Школа экологии»

Компонент	Содержательное наполнение	Педагогическая функция
Методологический фундамент	Доминирующие подходы: • Проектно-исследовательский • Ситуационный Сквозные принципы реализации: • Междисциплинарный синтез • Практико-ориентированность	Обеспечивают стратегическое направление образовательного процесса, создавая базу для выбора конкретных методов обучения
Инструментальный блок	Три группы методов: 1. Игровые технологии (настольные игры, экоквизы, ролевая игра «Заседание ООН»). 2. Метод учебных кейсов (кейсы «Экология в кинематографе», «Зеленый остров мегаполиса»). 3. Практикумы и экспедиции (полевые исследования, цифровые лаборатории, экскурсии на предприятия)	Выступают в качестве операциональных средств реализации заявленных подходов. Обеспечивают моделирование реальных ситуаций, отработку исследовательских навыков и мотивацию
Трансформация роли педагога	Новые позиции педагога: • Тьютор (сопровождение индивидуального образовательного маршрута). • Фасилитатор (организация групповой коммуникации и создание психологического комфорта)	Является закономерным следствием внедрения активных и интерактивных методов. Обеспечивает реализацию принципов гуманистического и индивидуального подходов
Целевой результат	Создание условий для творческого саморазвития учащихся	Выступает интегративным итогом всей представленной модели, замыкающим логику схемы

Для изучения сформированности показателей когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного критериев сформированнности ответственного природопользования учащихся использовались диагностичексие методики. В качестве примера (Таблица 3) приведем результаты проведения вербальной ассоциативной методики «ЭЗОП» [Ясвин,Дерябо 1991], направленной на определение типа доминирующей установки в отношении природы: эстетическая – Э (эмоции), когнитивная – З (знания), этическая – О (охрана), прагматическая – П (польза).

Таблица 3. Результаты проведения вербальной ассоциативной методики «ЭЗОП», направленной на определение типа доминирующей установки в отношении природы у учащихся

Тип установки	**Количество выборов**	**Доля, %**	**Ранг**
Э	27	31	I
З	24	27	III
О	12	14	IV
П	25	28	II

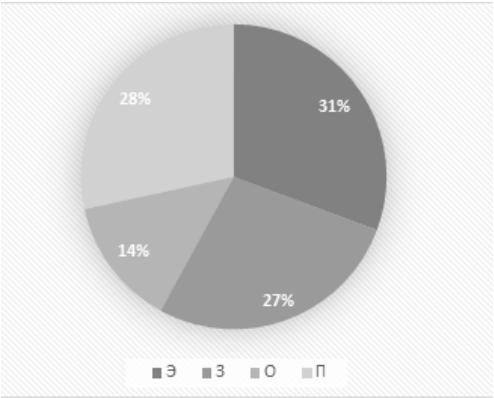


Рис. 1. Распределение выборов доминирующей установки

Анализ эмпирических данных (табл. 3 и рис. 1) позволяет заключить, что в структуре доминирующих установок по отношению к природе у обследованных групп учащихся фиксируется доминирование эстетической установки. Данный тип установки занимает первое ранговое место (31%), что свидетельствует о преимущественном восприятии респондентами природных объектов и явлений сквозь призму их эстетической ценности, гармонии и красоты. Второе ранговое место принадлежит прагматической установке, доля которой составила 28%. Полученный результат указывает на наличие у части испытуемых тенденции к восприятию природы преимущественно как источника полезности или ресурса для удовлетворения утилитарных потребностей. Третье и четвертое ранговые места распределились следующим образом: когнитивная установка заняла третью позицию – 27%, этическая установка – четвертую 12%. Подобное распределение свидетельствует о меньшей степени выраженности в исследуемых выборках познавательного интереса к природным объектам, а также моральной мотивации взаимодействия с ними на момент проведения диагностического среза.

Ожидаемые результаты**,** заложенные в программе, соответствуют структурным компонентам ответственного природопользования как интегративного качества личности, проявляющегося в осознанном, ценностно-ориентированном и деятельном отношении к окружающей среде и включающем систему экологических знаний о взаимосвязях в природе и обществе, устойчивое эмоционально-ценностное отношение к природе как к многогранной ценности, а также готовность и способность к практическим действиям, направленным на её сохранение и восстановление в соответствии с принципами устойчивого развития.

Выводы. Использованные в программе системный, практико-ориентированный и междисциплинарный подходы (через проектную и исследовательскую деятельность, кейс-метод и игровые технологии) создают определённые предпосылки для сокращения разрыва между теоретическими экологическими знаниями учащихся и их личной готовностью к практическим действиям.

Структура программы, основанная на взаимосвязи когнитивного, эмоционально-ценностного, деятельностного и мотивационного компонентов, в определённой степени может способствовать не только углублению экологических знаний, но и становлению эколого-ориентированной позиции, а также развитию практических умений, необходимых для решения прикладных задач.

Апробация программы на базе МБУ ДО «Детский эколого-биологический центр» г. Ульяновска позволяет говорить о наличии потенциала для её масштабирования при условии дальнейшей разработки темы исследования.

Источники и литература:

1. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. М.: Наука, 1987. С. 137–145.
2. Агацци Э. Системный образ мысли для решения проблем глобализации // Лекции и доклады членов Российской академии наук в СПбГУП (2013-2023): Сборник статей. К 300-летию Российской академии наук. СПб: Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, 2023. С. 52-55.
3. Алексеев С. В. Теоретические основы и методика экологической подготовки учителя в системе постдипломного образования: Дисс. … д-ра пед. наук. СПб., 1999. 469 с.
4. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление / В. И. Вернадский. Москва : Издательство «Наука», 1991. 271 с.
5. Винокурова Н. Ф. Коэволюционная парадигма экологического образования для устойчивого развития: методологические основы // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 4. С. 65–74.
6. Гагарин А. В. Экологическая компетентность личности: психолого-акмеологическое исследование. М.: Изд-во РУДН., 2011. 160 с.
7. Глазачев С. Н., Глазачев О. С. Экология человека: аспект культуры // Вестник МАН РС. 2015. № 1. С. 5–7.
8. Горбунов С. С. Социальный аспект этики «благоговения перед жизнью» Альберта Швейцера // Манускрипт. 2021. Т. 14. № 12. С. 2671–2674.
9. Гринева Е. А., Сергеев М. О. Формирование ответственного природопользования обучающихся в системе дополнительного образования: диагностический инструментарий // Научный диалог: исследования и открытия. 2025. № 1. С. 53–62.
10. Гришаева Ю. М., Теремов А. В., Гончаров М. А., Аргунова М. В. Научно-методические аспекты экологического образования школьников (на примере системы дополнительного экологического образования) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. № 9. С. 925–930.
11. Гуткина Н. И. Концепция Л. И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 2. С. 116–128.
12. Дзятковская Е. Н. Концепция методической системы образования для устойчивого развития // Вестник БГУ. 2014. № 4-1. С. 54–61.
13. Ермаков Д. С. Экологическая компетенция учащихся: содержание, структура, особенности формирования // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 1. С. 86–91.
14. Захлебный А. Н., Ермаков Д. С. От природоохранительного просвещения - к экологической культуре // Педагогика. 2025. Т. 89. № 7. С. 28-40.
15. Зверев И. Д. Экология в школьном обучении: новый аспект образования. М: Знание, 1980. 96 с.
16. Ильенков Э. В. Лекция о сознании // Философский журнал. 2021. Т. 14. № 1. С. 162-172.
17. Йонас Г. Принцип ответственности: Опыт этики для технол. цивилизации; Наука как персональный опыт /пер. И.И. Маханькова. М.: Айрис-пресс, 2004. 479 с.
18. Маркинов И. Ф. Формирование экологической культуры старшеклассников в контексте гуманитаризации предметов естественнонаучного цикла: Дисс. … канд. пед. наук. Саранск, 2007. 220 с.
19. Моисеев, Н. Н. Еще раз о проблеме коэволюции / Н.Н. Моисеев // Вопросы философии. 1998. №8. С. 26-32.
20. Моисеева Л. В. Формирование экологической компетентности младших школьников // Педагогическое образование в России. 2011. № 2. С. 203-210.
21. Николина В. В. Теоретические основы формирования эмоционально-ценностного отношения учащихся к природе в процессе обучения географии: Дисс. … д-ра пед. наук. СПб., 1999. 345 с.
22. Панов В. И. Экопсихологический подход к развитию психики: этапы, предпосылки, конструкты // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 3. С. 100–117.
23. Пономарева О. Н. Методическая система обучения экологии в средней школе: Дисс. … д-ра пед. наук. Пенза, 2000. 270 с.

24. Самкова В. А. Методика формирования умений, связанных с изучением и охраной окружающей среды, в курсе «Естествознание 5-7»: автореф. дис. … канд. пед. наук. М.: 1993. 16 с.
25. Семенова В. В. Биоэтические идеи в философии И. Т. Фролова и Б. Г. Юдина // Шаг в науку. 2022. № 1. С. 59–63.
26. Сергеев М. О., Ленгесова Н. А. Формирование экологической культуры учащихся старшей школы // Фундаментальные и прикладные исследования по приоритетным направлениям биоэкологии и биотехнологии: сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции (Ульяновск, 28 мая 2024 г.). Чебоксары: Среда, 2024. С. 179–182.
27. Сергеев М. О., Гринева Е. А. Сущность понятия «ответственное природопользование»: ретроспективный анализ // Здоровье и безопасность человека как фактор устойчивого развития цифрового общества: материалы IV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (Елец, 27 июня 2025 г.). Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2025. С. 64–70.
28. Сергеев М. О. Роль педагога дополнительного образования в формировании ответственного природопользования старших подростков // Молодежная наука в современном мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Краснодар, 28 апр. 2026 г.). Чебоксары: Среда, 2026. С. 404–407.
29. Ситникова Е. И. Обоснование дискурсивной этики К.-О. Апелем // Вестник ВятГУ. 2008. № 4. С. 41–45.
30. Соломин В. П., Набок И. Л. Междисциплинарная интеграция как вектор развития современной педагогики // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 3. С. 3–15.
31. Степанов С. А. Формирование экологической культуры молодежи в рамках образования для устойчивого развития // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 4. С. 69–73.
32. Степанов С. А. Экологическая культура и образование в историческом аспекте и в отечественной педагогической мысли // Вестник экологического образования в России. 2010. № 2 (56). С. 12–17.
33. Суравегина И. Т. Теория и практика формирования ответственного отношения школьников к природе в процессе обучения биологии: Автореф. дисс. … д-ра пед. наук. М., 1986. 35 с.
34. Фоменко М. В., Угрюмова М. В., Хижная А. В. История жизни и вклад в науку основателя эко-софии Арне Несса // Современная научная мысль. 2023. № 3. С. 195–201.
35. Шобонов Сергей Александрович Структура экологической ответственности личности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. № 2. С. 32-35.
36. Якунчев М. А. Теория и практика регионализации экологического образования в средней общеобразовательной школе: Дисс.… д-ра пед. наук. Саранск, 2002. 465 с.
37. Ясвин В. А., Дерябо С. Д. Вербальная ассоциативная методика «ЭЗОП» // Экологическая психодиагностика. Даугавпилс: Даугавпилский педагогический университет, 1991. С. 135–140.

Статья поступила в редакцию 04.04.2026

УДК 378.046.4 (37.022)

Настольные игры как средство оценки компетенций обучающихся в неформальном IT-образовании

Маслов Николай Александрович,
аспирант кафедры психологии и педагогики[1], Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0009-0008-7203-0993.

Аннотация. В статье обосновано применение настольных игр как инструмента оценки уровня освоения компетенции обучающимися с помощью экспертных наблюдений. На основе подхода Р.Дж.Мислеви разработана авторская игра «Опиши это!» для оценки компетенции «Сбор, анализ и структурирование требований» системных аналитиков. Апробация на выборке из 30 стажёров IT-компании показала, что игровая оценка статистически значимо отличается от результатов традиционного теста (t=3,65; p<0,001) и позволяет выявить завышение тестовых баллов. Игра экономична (до 30 минут на группу), легко адаптируется под другие компетенции и может использоваться как дополнительный инструмент оценки в программах стажировок и курсах повышения квалификации. Полученные данные подтверждают, что настольные игры допустимо использовать в оценке компетенций для повышения достоверности выводов об уровне подготовки специалистов.
Ключевые слова: неформальное образование взрослых, геймификация, настольные игры, оценка компетенций, IT-образование

Board Games as a Tool for Assessing Students' Competencies in Informal IT Education

Maslov Nikolai A.,
Postgraduate Student, Department of Psychology and Pedagogy, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0009-0008-7203-0993.

Abstract. This article substantiates the use of board games as a tool for assessing students' competency mastery using expert observations. Based on R.J. Mislevy's approach, a proprietary game, "Describe It!", was developed to assess the "Collecting, Analyzing, and Structuring Requirements" competency of systems analysts. Testing on a sample of 30 interns at an IT company revealed that the game-based assessment differs statistically significantly from the results of a traditional test (t=3.65; p<0.001) and allows for the detection of inflated test scores. The game is cost-effective (up to 30 minutes per group), easily adaptable to other competencies, and can be used as an additional assessment tool in internship programs and professional development courses. The data obtained confirm the effectiveness of board games in assessing competencies, increasing the reliability of conclusions about the level of specialist training.
Keywords: informal adult education, gamification, board games, competency assessment, IT education

1. Научный руководитель: Данилов Сергей Вячеславович, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры образовательных технологий и коррекционной педагогики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

Введение. Инновации в IT-отрасли и обеспечивающие их знания появляются быстрее, чем формальное образование успевает включить их в программы обучения. В связи с этим важную роль начинает играть неформальное образование, которое проходит вне академической образовательной системы и реализует потребность личности в изучении чего-либо для решения конкретных жизненных проблем [Ройтблат, Суртаева 2016: 59]. Такое обучение происходит на основе личностного выбора обучающегося [Молькин 2020: 58].

Неформальное образование – это краткосрочные курсы, семинары, корпоративные программы. Но и они часто не справляются с задачей, создавая разрыв между знанием и умением применять его на практике. Подобный разрыв сказывается на качестве обучения, которое, как отмечают М. Н. Кичерова и И. С. Трифонова, вызвано высокой скоростью устаревания контента, отсутствием единых стандартов оценки квалификаций, низкой вовлеченностью работодателей и дефицитом квалифицированных преподавателей/тьюторов [Кичерова, Трифонова 2024: 193-195].

Кроме того, современная IT-индустрия предъявляет к специалистам требование не просто обладать суммой знаний, а демонстрировать компетентности, представляющие собой интегративные качества, сочетающие технические навыки (hard skills), гибкие навыки (soft skills), а также способность к эффективной деятельности в непредсказуемых условиях [Булгаков и др. 2022: 112]. Атрибутами такой компетентности являются стрессоустойчивость, способность к быстрому обучению и умение применять их в практических ситуациях [Маслов 2025: 117]. Большинство программ обучения предлагают стандартную форму: изучение теоретического материала (тексты лекций в цифровом формате), просмотр онлайн-вебинаров, выполнение практических заданий (отработка на реальных ситуациях, получение обратной связи от преподавателя о выполненном задании), общение с преподавателем, обеспечение непрерывной поддержки, контроль через тестирование, итоговые контрольные мероприятия [Воробчикова 2025: 7]. Кроме того, необходимо учитывать, что обучающиеся в IT-образовании – преимущественно взрослые лица старше 20 лет. Таким образом, требуется учитывать отличную от учащихся в вузах мотивацию, целеполагание и повышенную необходимость целенаправленного вовлечения в учебную деятельность.

Такое обучение требует иных подходов, которые возможно обеспечить привлечением игровых методов. «Игровой формат является привычным видом деятельности с самого детства. В этом его универсальность – играют как дошкольники, так и обучающиеся средней и старшей школы, так и студенты и взрослые» [Заславский 2024: 50]. Хорошо подготовленная игра оптимизирует процесс обучения, погружая участника в состояние максимальной концентрации и удовольствия от деятельности, которое М. Чиксентмихайя описывал как состояние «потока» [Csíkszentmihályi 1990: 68]. Представление об игре как о потоке Р.М.Райан и Э.Л.Дечи дополняют идеей самодетерминации игры, утверждая, что игры удовлетворяют базовые потребности в компетентности (через преодоление вызовов), автономии (через возможность выбора стратегий) и связанности (через командное взаимодействие) [Ryan, Deci 2000: 72].

Несмотря на подробное изучение темы геймификации и игр для оценки компетенций, сегодня игры активно применяются преимущественно в виде геймифицированных образовательных треков [Смирнова 2023: 118], которые представляют собой игру с элементами обучения, либо в качестве отдельных дидактических средств (таковыми, например, являются деловые игры). Полноценное проведение

геймификации или сложных имитационных игр требует значительного времени и подготовки [Липатова, Хохолева 2020: 50], что осложняет интеграцию в существующие образовательные программы с коротким сроком обучения. являющиеся современным трендом наряду с «микрообучением и модульностью» [Лукьянов 2025: 326].

Разнообразные мини-игры (головоломки, короткие вовлекающие загадки, настольные игры), в отличие от структурной геймификации всей образовательной программы, предлагают меньшие трудозатраты одновременно с дистанцированием от рутинного образовательного процесса [Csíkszentmihályi 1990: 72-77]. Среди подобной категории особое место занимают настольные, поскольку они «удобны своей компактностью, их можно использовать как в учебном классе, так и в любом другом помещении. Они предполагают использование игрового инвентаря (игрового поля, карточек, правил, кубиков, фигурок игроков и фишек, заменяющих множество показателей в игре), который размещается на локальной поверхности (столе) и используется игроками» [Своротова 2019: 148]. Оценка в игре интегрирует формирующее измерение в игровой процесс, позволяя учащимся органично демонстрировать навыки, избегая тревоги, которую может вызывать формальное тестирование [Медведева, Крылова 2023: 115]. Ненавязчивый характер скрытой оценки соответствует современным принципам оценки для обучения, обеспечивая богатую диагностическую обратную связь без прерывания процесса обучения, отмечает Дж.Тай и его коллеги [Tai et al. 2018: 479]. Однако, большинство методов оценки влияния игры на образовательный процесс или освоения компетенции обучающимися используют методы обратной связи обучающихся. Это предполагает стандартный набор действий «заполнили анкету, в которой оценили увлекательность, сложность и воспринимаемую полезность данных образовательных инструментов и семинаров по пятибалльной шкале Лайкерта, а также ответили на вопрос о том, что им интереснее» [Варнавский 2024: 48]. Хотя данная реализация соответствует тому, что А. Л. Мазелис называет основным принципом игрофикации, который заключается в «обеспечении обратной связи от пользователя к пользователю и быстрое освоение всех функциональных возможностей» [Мазелис 2013: 140], игры представляют большие возможности для исследовательской и контрольной деятельности.

Методологическую основу настоящего исследования составляет синтез теоретических подходов к мотивации обучающегося (теория потока М.Чиксентмихайи [Csíkszentmihályi 1990] и теория самодетерминации Р.М. Райан и Э.Л. Дечи [Ryan, Deci 2000]). В работе описывается преобразование популярной игры в оценочный инструмент выбранной компетенции, осваиваемой в обучении по программе неформального образования на основе подходов, ранее примененных в работах И. Майера [Mayer 2018], Н. Ф. Ефремовой [Ефремова 2024], Смолий Е. С., Колышева О. Н., Повалко П. Ю. [Смолий и др. 2025], Е.М.Спиваковой [Спивакова 2025], К. Киили [Kiili et al. 2021] и Р. Баптиста, А. Коэльо и С. Ваз де Карвальо [Baptista et al. 2024].

К. Киили и его коллеги исследуют какие именно состояния нужно вызывать у обучающегося, чтобы он был мотивирован, а также исследует связи мотивации с геймификацией и состоянием потока [Kiili et al. 2021]. Е.М. Спивакова, продолжая эту тему, предлагает с помощью геймификации повышать вовлеченность обучающихся в процесс [Спивакова 2025]. В свою очередь, работа Н.Ф. Ефремовой систематизирует геймификацию оценки (баллы, уровни, бейджи) и предлагает применять её в процессе проверки знаний для снижения стресса и повышения объективности, что дополняет идеи, связанные с состоянием потока [Ефремова 2024]. В тоже вре-

мя, опираясь на аналогичные исследуемым Р. Баптиста и его коллегами игровым подходам в оценке [Baptista et al. 2024], Н. Ф. Смолий с соавторами предлагает собственный эксперимент по замене экзамена ролевой игрой, которая позволяет оценить не просто знание теории, а сформированность компетенций (способность действовать в контексте) [Смолий и др. 2025]. Работа И. Майер, в свою очередь, подытоживает исследования в области использования геймифицированных средств оценки за счет исследования проблемы валидности данных, получаемых из игровой среды, предоставляя методологию сбора данных о поведении игроков в контексте педагогики [Mayer 2018]. Таким образом, перечисленные авторы описывают изменение в подходе к геймификации обучения от мотивационного средства к оценке компетенций.

Настольные игры являются одним из удобных методов реализации подобного подхода: они являются законченной игровой системой и могут быть методом геймификации всей учебной программы (и даже включить в себя сам процесс обучения), но в то же время они могут использоваться в качестве отдельного элемента образовательного процесса для решения конкретных обособленных задач. Для их использования в такой роли может быть эффективна обратная связь наставника [Мазелис 2013], основанная на модели оценки Р. Дж. Мислеви и его коллег [Mislevy R. J., Steinberg L.S., Almond R.G. 2003], называемая у авторов «скрытой оценкой» на основе доказательной модели. Методика составления обратной связи наставника для оценки освоения компетенции обучающимися в таком случае должна включать в себя три компонента:

1. **Параметры задач** определяют конкретные характеристики игровых заданий, которые позволят получить необходимые доказательства: типы условия игры и параметры сложности, обеспечивающие проявление целевых навыков контролируемой компетенции.
2. **Параметры доказательства** устанавливают конкретные взаимосвязи между компетенциями и соответствующими им игровыми показателями, наблюдаемыми в игре. На этом этапе происходит выбор игровой механики на основе известных аналогов.
3. **Параметры компетенций** - формализованное описание знаний, навыков и способностей, которые подлежат оценке в ходе игры. Для ее создания необходимо:

- определить компетенции, освоение которых предполагается контролировать у обучающихся;
- описать навыки, соответствующие каждой компетенции;
- установить связи между компетенциями и их проявлениями.

В дополнение к этому наставник может соотносить полученную оценку компетенций с разными уровнями её развития. Так, на низком уровне (чаще всего принимается значение ниже 70%) обучающиеся демонстрируют недостаточно быструю реакцию на вопросы или игровую ситуацию, отсутствие владение навыками, соответствующих компетенции. Средний уровень определяется более высокими численными показателями проявлений компетенции (традиционно в диапазоне 70-90%) и определенным владением соответствующими навыками. Обучающиеся с высокой оценкой компетенции (свыше 90%) проявляют активность, интерес к процессу.

Использование подхода, основанного на доказательствах, в качестве основы для построения скрытой оценки обеспечивает согласованность между учебной деятельностью и оценкой путём установления связи действий обучающихся с измеряемыми переменными компетенций.

Актуальность исследования обусловлена растущим спросом на неформальное образование взрослых, где традиционные методы оценки часто оказываются недостаточными. Современные образовательные программы, особенно в сфере IT и профессионального развития, требуют методов оценки, способных измерять не только усвоение знаний, но и формирование практических компетенций, гибких навыков (soft skills) и поведенческих изменений. В этом контексте настольные игры из разряда развлечений переходят в категорию дидактических инструментов и средств комплексной оценки результатов обучения, возможности применения которых в сфере IT-образования изучены недостаточно.

Цель исследования – выявить возможности применения настольных игр как средства оценки компетенций обучающихся в неформальном IT-образовании.

Для этого потребуется решить следующие задачи:

1. На основе анализа игр, применяющихся в неформальном образовании сотрудников IT-сферы, разработать авторскую настольную игру «Опиши это!» как средства оценки компетенций обучающихся.

2. Провести практическую апробацию настольной игры «Опиши это!» в рамках обучения сотрудников IT-сферы (на примере стажировки системных аналитиков компании АО «Симбирсофт») и выявить её возможности как средства оценки компетенций обучающихся.

3. Предложить рекомендации по применению настольных игр как средства оценки компетенций обучающихся в неформальном IT-образовании.

Организация и методы исследования.

Для решения поставленных задач в рамках стажировки сотрудников IT-сферы (системных аналитиков АО «Симбирсофт») было проведено исследование, направленное на выявление возможностей оценки компетенций с помощью настольных игр. Исследование было выстроено в 3 этапа. На первом с помощью методов теоретического анализа представленных выше источников и анализа обратной связи обучающихся, полученной разработчиками программы стажировки, была разработана авторская настольная игра «Оцени это!». Обратная связь за период 2021-2024 годов от более 200 обучающихся была дополнена личной экспертной оценкой разработчиков программы с учетом профессиональной деятельности (обратная связь по более чем 100 проектам). Игра, наряду с дидактическим функционалом, решала задачу оценки компетенции «Сбор, анализ и структурирование требований». На втором в рамках проведения трехмесячной стажировки на базе компании АО «Симбирсофт» с июня по сентябрь 2025 была проведена апробация предложенной игры на выборке из 30 человек от 23 до 45 лет (образование техническое, наличие текущей работы и специфика ранее полученной квалификации не учитывалась). Для выполнения апробации привлекались наставники. На третьем этапе был проведен расчет коэффицента Стьюдента для подтверждения гипотезы о более корректной оценке сформированности указанной компетенции с помощью игры, чем применяемыми тестовыми методами. Кроме того, для определения уровней освоения компетенции (низкий, средний, высокий) был проведен кластерный анализ.

Модульная программа неформального образования, в ходе которой была использована упомянутая игра, предназначена для подготовки и адаптации стажеров, а также слушателей на общих основаниях и основана на комбинации компетентностного (каждая компетенция развивается с помощью самоподготовки обучающихся) и проектного (основные задания по окончанию каждого компетентностного

блока являются блоками проекта) подходов с поддержкой обучающихся наставниками. Тест, выполняемый учащимися по окончанию модуля, соответствующего выбранной компетенции, может быть использован для сравнительного анализа результатов оценки компетенции в ходе игры.

Разработка игры для оценки компетенций обучающихся

Настольная игра «Опиши это!» разработана для оценки компетенции «Сбор, анализ и структурирование требований», включающей в себя в соответствии с ФГОС 27.03.03 и 27.04.03 «Системный анализ и управление» [ФГОС бакалавриат 27.03.03, ФГОС магистратура 27.04.03] следующие структурные компоненты: «Командная работа и лидерство» (УК-3), «Системное и критическое мышление» (УК-1), «Использование профессиональных навыков» (ОПК-7), а также объединенные в единую группу «Коммуникация» (УК-4) в соответствии с требованиями работодателей к вакансиям системного аналитика [Системный аналитик…, ФГОС бакалавриат 27.03.03, ФГОС магистратура 27.04.03]. Соответствие компетенций и их оценочными показателями сформированности представлено в таблице 1.

Интеграция целевых задач в процесс игры позволяет определить её структуру. Наставник или ассистент играет роль ведущего-«Заказчика», который отвечает на вопросы. Игроки в роли «аналитиков» индивидуально или в парах задают «Заказчику» наводящие вопросы и на основании полученных ответов описывают загаданную систему. Для интеграции задач, связанных с переключением между темами и скоростью реакции, игровая сессия ограничена 5 минутами, после чего ведущий фиксирует результаты, игроки получают новое задание. Интеграция задач, связанных с активным слушанием, реализуется процессом игры: за выделенное время «аналитики» должны с помощью коротких наводящих вопросов получить максимально подробное описание явления, загаданного заказчиком.

Таблица 1. Компоненты, критерии и показатели сформированности компетенции по результатам игры «Опиши это!» для оценки освоения компетенции обучающихся

Компоненты	**Критерии**	**Показатели сформированности компетенции**	**Оценка (0-2)**
Командная работа и лидерство	Активное слушание	Перефразирует слова заказчика, задает уточняющие вопросы, резюмирует услышанное, демонстрирует понимание невербально (кивки, контакт глаз)	
	Качество вопросов	Использует открытые вопросы для выявления контекста, закрытые – для верификации	
	Фильтрация информации	Отделяет эмоциональные высказывания от фактов, выделяет ключевые требования, игнорирует шум	
	Командная работа (для пары)	Контролирует конфликтные ситуации, не задает повторяющихся вопросов.	

Системное и критическое мышление	Скорость реакции	Формулирует следующий вопрос с паузой, не более 20 секунд.	
	Структурирование требований	После завершения игры может озвучить структурированный ответ	
	Верификация	Проверяет правильность своего понимания: «Правильно ли я понял, что…?», «Вы имели в виду…?». Уточняет противоречия	
	Ориентация на результат	Выявляет загаданное явление и все его атрибуты за отведенное время, не отвлекается на второстепенные темы	
Профессиональные знания	Применение системного подхода	Определяет границы системы (что входит в явление, что нет), учитывает контекст	
	Владение терминологией	Корректно использует понятия «требование», «атрибут», «функция», «границы системы» (если это уместно в диалоге)	
Коммуникация	Сохранение продуктивности	Сохраняет спокойствие при ограничении времени, не теряется (не останавливает диалог, не прерывается) при неожиданных или эмоциональных ответах «заказчика»	

Игра выполняется в 3-5 циклов, после чего игроки получают обратную связь о точности собранных описаний. В свою очередь, ведущий-наставник оформляет обратную связь согласно модели оценки компетенций.

Оценка складывается из объективных результатов (количество угаданных явлений и атрибутов) и субъективной экспертной оценки наставника по чек-листу с учетом временного регламента.

Для каждого раунда (группа «аналитик(и) – заказчик») должны быть заранее определены:

- Загаданное явление (например, «автоматическая блокировка запроса пользователя на доступ к системе»);
- Список обязательных атрибутов (например, фиксированное число ключевых характеристик: вид запроса, источник запроса, формат запроса, формат ответа, скорость реакции системы, технические ограничения).

После 5-минутного опроса команда фиксирует:

- название явления (если верно – 2 балла);
- перечень атрибутов (за каждый полностью и правильно описанный атрибут – 1 балл; частично верный – 0,5 балла).

Итог игровой оценки рассчитывается как:

Итоговый балл = 2 (явление) + N (атрибуты).

Максимальный балл за игру – 7 (стандартное N = 5).

Наставник заполняет субъективными экспертными оценками чек-лист на каждую команду или каждого участника (пример чек-листа к описываемой игре представлен в таблице 1). Оценка производится по шкале:

0 – навык не проявлен / проявлен неверно,

1 – навык проявлен частично, с недочетами,

2 – навык проявлен в полном объеме, эффективно.

Общий итог игры оценивается в следующем виде:

Итоговый балл = (Сумма баллов за игровые раунды) × k1 + (Баллы наставника по чек-листу) × k2

Максимальное количество баллов от наставника – 22. Для исследования использовалось сравнение игровых и экспертных оценок, которые сравнивались с контрольными оценками обучающихся, полученными при выполнении тестовых заданий. При этом осуществлялся перевод оценок в единую 100-балльную шкалу. В качестве шкалы предварительно была принята следующая система для каждой методики оценки:

1. Низкий уровень (соответствует оценке «3» для пятибалльной шкалы) – ниже 70%;
2. Средний уровень (соответствует «4») — свыше 70%, но ниже 85%;
3. Высокий уровень (аналогично «5») — свыше 85%.

Процедура игры занимает не более 30 минут на 3 раунда группы с учетом времени составления экспертной оценки (с возможностью параллельной оценки несколькими наставниками), что подтверждает её экономичность и пригодность для интеграции в краткосрочные образовательные форматы.

Результаты исследования

В ходе исследования была получена обратная связь наставников. Для оценки значимости различий систематического расхождения между альтернативной оценкой с помощью тестирования и интегральным игровым баллом (сумма баллов за раунды и оценки наставника, переведенным в 100-балльную оценку) было проведено вычисление t-коэффициента Стьюдента, а также сопутствующих расчету величин по таблице 2. Исходная гипотеза предполагала, что средняя разность между тестом и игровым баллом равна нулю.

Таблица 2. Статистический анализ результатов тестирования и игровых оценок обучающихся

№	Показатель	Значение
1	Средняя разность (тест – игра)	8,43
2	Стандартное отклонение разности	12,64
3	Стандартная средняя ошибка	2,31
4	t-коэффициент	3,65
5	Число степеней свободы	29
6	p-уровень (двусторонний)	0,0010
7	95% доверительный интервал	[3,71; 13,16]

Полученное значение коэффициента $t=3,65$ при $p<0,001$ свидетельствует о статистически значимом превышении тестовых баллов над игровыми. Это подтверждает предположение о том, что традиционное тестирование может завышать реальный уровень компетенции, в то время как игровая оценка даёт более строгий и, вероятно, более достоверный результат.

Для проверки предполагаемой дифференциации уровней сформированности компетенции у респондентов нами была проведена процедура кластерного анализа

комплекса оценок (тест, балл за игру, оценка наставника) методом k-средних. Переменные предварительно стандартизованы (Z-оценки). По его итогам были выявлены три кластера (оптимум по критерию силуэта), соответствующие уровням сформированности компетенций (таблица 3), сводящимся к исходным предполагаемым значениям с незначительными отклонениями.

Таблица 3. Кластеры уровней сформированности компетенций обучающихся

Уровень сформированности компетенции	Количество участников	Средние значения (сырые баллы)	Характеристика
Низкий	12	Тест: 71,2; Игра: 60,3; Наставник: 62,0	«Низкий результат» – участники с низкими игровыми показателями и тестом на минимальном уровне
Средний	10	Тест: 84,8; Игра: 78,8; Наставник: 77,7	«Средний результат» – уверенное владение компетенцией, игровые баллы близки к тесту
Высокий	8	Тест: 92,8; Игра: 88,4; Наставник: 86,6	«Высокий результат (потенциальный резерв)» – наилучшие игровые и тестовые баллы, устойчивые навыки

«Низкий уровень» характерен для участников с наиболее низкими тестовыми баллами и самыми низкими игровыми оценками. В нашем исследовании она представлена группой из 12 человек, наиболее «уязвимых» в плане сформированности компетенций и вероятности получения работы в организации IT-сферы: как показывает анализ, формальный тест не выявляет их реальных затруднений. Здесь может наблюдаться поверхностное усвоение материала либо списывание, что требует вмешательства наставника или корректировки программы обучения.

«Средний уровень» показала треть испытуемых (10 человек), которая демонстрирует хорошее соответствие между тестом и игрой. Участники уверенно владеют компетенцией, но ещё не достигают уровня экспертов. Результаты данной группы соответствуют ожиданиям.

Остальные участники исследования (8 человек) достигли результатов, позволяющих оценить их уровень сформированности компетенций как высокий. Именно они являются потенциальными кандидатами в кадровый резерв при проведении игры в программе стажировки. Их игровые баллы максимальны, а тест подтверждает высокий уровень.

Кластерный анализ позволил наглядно дифференцировать обучающихся по реальному уровню подготовки и подтвердил диагностическую ценность игровой оценки для выявления как проблемных, так и перспективных специалистов.

Таким образом, игра дает следующие возможности:

1. Демонстрация на практическом примере использования профессиональных компетенций, необходимых для формирования умения по сбору, обработке и ана-

лизу требований заказчика для последующей разработки технических заданий и прочей документации.

2. Оценка уровня освоения компетенции и умения применять полученные знания на практике путем быстрого выделения ключевой сути и первостепенных требований из хаотичного или эмоционального монолога моделируемого «заказчика».

3. Отслеживание поведения обучающихся в стрессовых условиях

4. Геймификация образовательного процесса за счет ввода соревновательного элемента и публичной обратной связи сразу после раунда в качестве элемента повышения мотивации обучающихся.

Возможности игры позволяют рассмотреть ее дальнейшее развитие, а также применение в других целях. Так, в рамках описанной программы стажировки структура игры может быть использована для оценки других компетенций – в том числе за счет замены заданий. Игра может быть изменена в короткие сроки для расширения целевой аудитории без изменения своей структуры – только за счет адаптации вопросов (при применении к той же компетенции). Кроме этого, подобный оценочный инструмент можно применять не только в ходе программы обучения, но и как сложный инструмент оценки результативности обучения при применении в начале и при завершении курса. Малое время проведения позволяет использовать ее и в роли самостоятельного дидактического инструмента, развивающего компетенцию.

Выводы

Разработана авторская настольная игра «Опиши это!», в основе которой лежит механика ограниченного по времени опроса «заказчика» для выявления загаданного явления и его атрибутов. Формализована структура целевой компетенции «*Сбор, анализ и структурирование требований*» (11 навыков, сгруппированных в блоки: коммуникация, анализ, профессиональные знания, стрессоустойчивость), создан чеклист наставника с поведенческими индикаторами и шкалой оценивания, а также система игровых метрик. Интеграция экспертных и объективных оценок позволяет получать многомерное представление об уровне освоения компетенции.

Апробация игры проведена на выборке из 30 стажёров IT-компании. Установлено:

- процедура игры занимает не более 30 минут на группу, что подтверждает её экономичность и пригодность для краткосрочных образовательных форматов;
- с помощью парного t-критерия выявлено статистически значимое превышение тестовых баллов над интегральным игровым баллом ($t = 3{,}65$; $p < 0{,}001$), что указывает на завышение результатов традиционного тестирования и более высокую достоверность игровой оценки;
- кластерный анализ (метод k-средних) позволил выделить три уровня сформированности компетенций обучающихся: с «низким» (тест ~71, игра ~60), «средним» (тест ~85, игра ~78) и «высоким результатом» (тест ~93, игра ~88). Применительно к участникам стажировки последний уровень соответствует потенциальному кадровому резерву и демонстрирует устойчивые паттерны эффективного поведения в игре.

Сформулированы рекомендации по использованию настольных игр в оценке компетенций:

- игра может применяться как дополнительный (к тестированию) инструмент в программах стажировок и курсах повышения квалификации, а также независимым дидактическим средством;
- она позволяет диагностировать разрыв между формальными знаниями и практическими умениями, своевременно корректируя образовательный процесс;

- методика легко адаптируется под другие компетенции системного анализа (например, «Проектирование архитектуры», «Управление требованиями») путём замены целевых навыков и поведенческих индикаторов в чек-листе.

Таким образом, цель исследования достигнута: подтверждены возможности настольной игры «Опиши это!» действенного средства оценки профессиональных компетенций в неформальном IT-образовании, дополняющего традиционные методы и повышающего достоверность выводов об уровне подготовки обучающихся.

Источники и литература

1. Варнавский А. Н. Сравнение показателей восприятия игрового чат-бота с заданиями-головоломками для обучения программированию с показателями восприятия других образовательных инструментов // Информатика и образование. 2024. Т. 39, № 4. С. 41–50.
2. Воробчикова Е.О. Персонализация как ключевой принцип обучения взрослых в условиях цифровизации // Вестник Мининского университета. 2025. №1 (50). С. 55-61
3. Ефремова Н. Ф. Геймифицированная оценка образовательных достижений обучающихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 1. С. 119–131.
4. Заславский А. А. Применение настольных игр для повышения вовлечения в обучение информационной безопасности // Сборник: Шамовские чтения. Серия: сб. статей XVI Международ. науч.-практич. конф. г. Москва, 25 января – 3 февраля 2024 г. В 2 т. Том: 1. С.49-52.
5. Булгаков А.В., Булгакова Е.А. Трудности профессионализации ИТ-специалистов в России // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2023. № 3. С. 109-122.
6. Кичерова М. Н., Трифонова И. С. Дисфункции образовательной экосистемы: риски неформального образования в оценках экспертов // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 81. С. 188-202.
7. Своротова Ю. В. Использование настольных игр в образовательном процессе // Развитие современного образования: от теории к практике: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 14 июня 2019 г.). Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2019. С. 145-150.
8. Мазелис А. Л. Геймификация в электронном обучении // Территория новых возможностей. 2013. № 3 (21). С. 139–142.
9. Маслов Н. А. Использование мини-игр для развития резильентности как фактора повышения компетентности IT-специалистов // Российские и зарубежные практики повышения резильентности образовательных организаций: материалы IV Международной научно-практической конференции, Елабуга, 26 сентября 2025 года. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2025. С. 116-120.
10. Медведева И. Н., Крылова Н. В. Игрофикация в дополнительном профессиональном образовании // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 10. С. 111-116.
11. Молькин А. В. Мотивация взрослых в системе дополнительного образования // Преподаватель XXI век. 2020. №3-1. С. 56-65.
12. Лукьянов И. Д. Перспективы развития онлайн-образования в Российской Федерации в 2025–2026 годах // Молодой ученый. 2025. № 26 (577). С. 325–328. URL: https://moluch.ru/archive/577/127203/ (дата обращения: 23.02.2026).
13. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2020 N 902 об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 27.03.03 «Системный анализ и управление» // Образовательная информационная система «ФГОС». 2020. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-27-03-03-sistemnyy-analiz-i-upravlenie-902/ (дата обращения: 04.04.2026)
14. Приказ Минобрнауки России от 29.07.2020 N 837 об утверждении федерального государственно-

го образовательного стандарта высшего образования - магистратура по направлению подготовки 27.04.03 «Системный анализ и управление» // Образовательная информационная система «ФГОС». 2020. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-27-04-03-sistemnyy-analiz-i-upravlenie-837 (дата обращения: 04.04.2026)

15. Системный аналитик 100 lvl — дорожная карта развития / редакционная статья от 23.12.2024 / Учебный центр IBS: https://ibs-training.ru/about/news/Sistemnyy_analitik_100_lvl_dorozhnaya_karta_razvitiya/ (дата обращения: 04.09.2026)
16. Ройтблат О.В., Суртаева Н. Н. Проблемные поля вхождения неформального образования в систему повышения квалификации // Вестник НВГУ. 2016. №1. С. 57-61.
17. Смирнова Е.В. Практика реализации инновационных технологий в образовании // Управление социальными инновациями: опыт, проблемы и перспективы: сборник статей VIII Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 19–20 ноября 2020 года. Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2020. С. 113-120.
18. Смолий Е. С., Колышева О. Н., Повалко П. Ю. Экзамен в формате ролевой игры как средство оценки компетенций // Образование и наука. 2025. Т. 27, № 3. С. 54–84.
19. Спивакова Е. М. Геймификация контролируемой самостоятельной работы иностранных студентов-лингвистов в процессе изучения русского языка как иностранного // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10, № 9. С. 1440-1446.
20. Липатова С. Д., Хохолева Е. А. Геймификация как педагогическая технология активизации учебной мотивации студентов вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. №1 (37). С.44-51.
21. Baptista R., Coelho A., Vaz de Carvalho C. Training and Certification of Competences through Serious Games // Computers. 2024. Vol. 13, No. 8, P. 201.
22. Csíkszentmihályi M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper and Row, 1990. 303 p.
23. Kiili K., Lindstedt A., Koskinen A. [et al.] Flow Experience and Situational Interest in Game-Based Learning: Cousins or Identical Twins // International Journal of Serious Games. 2021. Vol. 8, No. 3. P. 93–114.
24. Mayer I. Assessment of Teams in a Digital Game Environment // Simulation and Gaming. 2018. Vol. 49, No. 6. P. 602–619.
25. Mislevy R. J., Steinberg L.S., Almond R.G. On the Structure of Educational Assessments // Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives. 2003. Vol. 1, No. 1. P. 3–62.
26. Ryan R.M. Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55, No. 1. P. 68–78.
27. Tai J., Ajjawi R., Boud D. [et al.]. Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work // Higher Education. 2018. Vol. 76. P. 467–481.

Статья поступила в редакцию 03.03.2026

УДК 355.233.231.1

Патриотизм и патриотическое воспитание как феномены российского общества: ценностные ориентиры современной молодежи

Хомяков Денис Андреевич,
аспирант, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия;

Арябкина Ирина Валентиновна,
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-8765-2153.

Аннотация: Патриотизм как явление уходит глубоко в историю становления российского общества. Формы его проявления многообразны, как и методы формирования. В наше время на фоне имеющихся социальных и политических внешних вызовов проблема патриотического воспитания как никогда актуальна. В данной статье рассматривается значение современного российского патриотизма. Доказывается, что его феномен как объединяющего элемента современного российского общества по-прежнему оказывает весомое влияние на умы молодежи. Выявлены многообразие и разносторонность понятия «патриотизм». Рассмотрены элементы патриотического воспитания в ФГБОУ ВО «Ульяновский институт гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б. П. Бугаева». Выявлено, что на основании изученного материала для улучшения системы патриотического воспитания будущих специалистов гражданской авиации необходимо использование различных видов патриотического воспитания в рамках системного подхода. Данный системный подход реализуем за счет разработанной автором модели патриотического воспитания.
Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, современная студенческая молодежь, специалисты гражданской авиации.

Patriotism and pariotic education as phenomena of the russian society: axiological guidelines of modern youth

Xomyakov Denis A.,
Postgraduate Student, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia;

Aryabkina Irina V.,
Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Preschool and Primary General Education, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, https://orcid. org/0000-0002- 8765-2153;

Abstract: Patriotism as a phenomenon is deeply rooted in the history of the Russian society. The forms of its manifestation are diverse, as are the methods of its development. Today, against the backdrop of existing social and political

external challenges, the issue of patriotic education is more relevant than ever. This article examines the significance of modern Russian patriotism. It argues that the phenomenon, as a unifying element of contemporary Russian society, continues to exert a significant influence on the minds of young people. The diversity and multifaceted nature of the concept of «patriotism» are revealed. The paper considers the elements of patriotic education at the Ulyanovsk Institute of Civil Aviation named after Chief Marshal of Aviation B. P. Bugaev. The study revealed that various types of patriotic education within a systemic approach are necessary to improve the system of patriotic education for future civil aviation specialists. This systemic approach can be implemented through the model of patriotic education developed by the author.
Keywords: patriotism, patriotic education, modern student youth, civil aviation specialists.

Введение. В последние годы, в условиях интенсивной интеграции и унификации мира в экономической, политической, культурной, религиозной и иных сферах жизни общества все чаще встает вопрос о российской идентичности. На протяжении долгого времени исследователи данной проблемы активно обсуждают разнообразные концепции. Учёные в своих исследованиях рассматривают Россию как неотъемлемую часть Европы, с культурой и историей, неразрывно связанными с европейским миром. К примеру, Д. С. Лихачёв отмечал, что «Россия – несомненная Европа по религии и культуре. При этом в культуре ее не найти резких различий между западным Петербургом и восточным Владивостоком» [Лихачёв 1993: 8].

Другие представители научного мира определяют Россию как центральное государство на стыке Европы и Азии. В частности, такой позиции активно придерживаются сторонники учения о евразийстве. К примеру, Н. С. Трубецкой доказывает факт центрального положения России, говоря, что именно московское княжество, перенявшее идею Чингисхана о евразийской империи, смогло впервые объединить русские земли с Казанским, Астраханским и Сибирскими ханствами. Для сохранения и единства народов всех обширных земель, вошедших в Русское царство, были необходимы общественные институты, укрепляющие их интеграцию и взаимодействие [Трубецкой 1992: 104].

В рамках рассматриваемого вопроса российской идентичности более современные авторы также разнятся во мнениях. Одна группа авторов под общероссийской идентичностью понимают национально-государственную идентичность как принадлежность отдельного индивида к национальному государству. Другие авторы, напротив, говорят об идентичности как о принадлежности индивида к многонациональному народу России, определяющейся не этническим происхождением, а связью с государством и общей культурой. Третья группа авторов под общероссийской идентичностью подразумевают государственно-гражданскую идентичность как самоидентификацию индивидов с гражданами Российской Федерации и государственно-территориальным пространством.

На наш взгляд, сегодня при всём многообразии мнений исследователей неотъемлемым элементом при самоопределении и сплочении российского общества остаётся российский патриотизм. Именно поэтому актуальность настоящего исследования заключается в необходимости осмысления с современных позиций понятий «патриотизм», «патриотическое воспитание».

Проблема исследования заключается в методологическом обосновании поиска новых форм, средств, методов патриотического воспитания российской молодежи.

Цель: рассмотреть сущность понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание» с позиций современных социальных и политических вызовов.

Основная часть:

Дать ответ на вопрос о сущности патриотизма предпринимали попытки многие авторы. К примеру, Р. Г. Шамсутдинов и М. В. Колесник отмечают: «Патриотизм – это нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству и готовность пожертвовать своими частными интересами во благо интересов отечества» [Шамсутдинов, Колесник 2021: 2].

Л. Б. Омарова выделила тройственность понятия «патриотизм». С одной стороны, патриотизм рассматривают как первобытный инстинкт, с другой стороны – как фундаментальную традицию культуры, с третьей – как условность или продукт воспитания [Омарова 2025: 93–94].

И. А. Газиева доказывает многогранность патриотизма. Автор утверждает, что, несмотря на то, что в традиционном понимании патриотизм чаще всего включает любовь к своей стране, её культуре, истории, ценностям, в научной литературе встречаются разные подходы и к функциональному, и к содержательному описанию данного понятия, определяющие, соответственно, и сущностные термины, стоящие в основе формулировок [Газиева 2025: 147].

Таким образом, мы можем утверждать, что патриотизм сегодня – это проявления любви к Родине, семье, культуре и традициям своего малого народа и, в целом, народа страны. Это состояние души человека, при котором сама личность осознанно готова поставить собственные интересы на «второй план» по сравнению с общими национальными интересами своей страны.

В ряде исторических периодов ВЦИОМ проводил опрос среди жителей нашей страны на предмет установления патриотических чувств и поиска наиболее подходящей ассоциации с понятием «патриотизм». Так, по результатам опроса в 2024 году, 94% россиян называют себя патриотами [Опрос 2024]. Более того, доля тех, кто считает себя безусловным патриотом, выросла за этот год на 10%, обновив исторический максимум в 62%. Подробная информация об ассоциациях россиян относительно термина «патриотизм» в 2015 и в 2025 годах представлена в Таблице 1.

Таблица 1 Изменение ассоциаций граждан России с понятием «патриотизм» (2015г. / 2025г.)

Ассоциация	% поддержки гражданами России в 2015 году	% поддержки гражданами России в 2025 году
Любовь	13%	9%
Гордость	22%	14%
Уважение	23%	24%
Память	4%	10,9%
Положительное состояние души	5%	13,2%
Возмущение	5%	11,5%
Стыд	11%	5%
Навязывание	5%	9%
Затруднились ответить	12%	3,4%

Анализируя данные, представленные в таблице, можно сделать вывод о том, что в 2015 году процент опрошенных граждан, которые ассоциируют понятие «патриотизм» положительно (с любовью, гордостью, уважением, памятью, положительным состоянием души), составляет 67%; негативные ассоциации (возмущение, стыд, навязывание) выявлены у 21% респондентов. Затруднились с ответом на данный вопрос 12% опрошенных.

В 2025 году ситуация изменилась. Положительные ассоциации с термином «патриотизм» возникают у 71,1% опрошенных. Негативные ассоциации проявились в ответах 25,5% респондентов. Затруднились с ответом 3,4% опрошенных граждан, что, в свою очередь, свидетельствует о снижении числа неопределившихся по данному вопросу. В целом, можно говорить о том, что на основании указанной статистики число патриотически мыслящих жителей страны к 2025 г. увеличилось.

На наш взгляд, «толчком» к росту числа патриотически настроенных жителей страны следует считать начало Специальной военной операции. И действительно, ныне живущее поколение страны, в том числе и молодёжь, непосредственно лицом к лицу столкнулось с множеством внешних угроз и вызовов. Ведение СВО во многом позволило обострить у граждан чувство сопричастности к будущему своей страны, малой родины, собственной семьи. Это подтверждается ростом объёмов гуманитарной помощи гражданского общества, увеличением числа добровольцев, ростом волонтёров, которые на безвозмездной основе отправляются на новые территории России.

При этом следует уделить внимание неоднородности патриотизма. Сегодня, с учетом новых мировых вызовов и в условиях ведения Специальной военной операции особую актуальность вновь приобретает военный патриотизм, связанный с желанием граждан защитить Родину, чествовать военные победы, оказывать помощь фронту. Во многом патриотическое воспитание молодёжи в условиях проведения СВО становится новым рывком для развития сферы становления молодой личности. Данное мнение сопряжено с позицией В. П. Клименко и О. В. Шпырни, которые отмечали, что «очень важно создать у современной молодежи желание не только жить и работать в своей стране, но и готовность защищать и отстаивать ее интересы, в том числе и в условиях СВО» [Клименко, Шпырня 2023: 95].

При этом патриотизм имеет и иные проявления. К примеру, любовь по отношению к малой Родине, то есть к региону России, в котором человек родился и вырос. При этом формирование такого патриотизма обеспечивается лишь за счёт воспитательного процесса в период учёбы. В нашем представлении патриотическое воспитание эффективно лишь в том случае, если оно начинает своё действие от привития духа патриотизма в семье, продолжается, когда ребёнок идёт в дошкольное образовательное учреждение, а затем поступает учиться в школу, ССУЗ или ВУЗ. Иными словами, процесс патриотического воспитания должен становиться неразрывной нитью, пронизанной через все этапы становления личности. И. В. Сидорова отмечает, что «очень важно сформировать любовь к малой Родине именно в период обучения, так как именно в данный возрастной период закладываются определенные нравственные и ценностные ориентиры, возникают устойчивые патриотические чувства» [Сидорова 2025].

В качестве ещё одной формы патриотизма можно выделить семейный патриотизм. Стоит отметить, что он также является еще одной ветвью российского патриотизма. Роль семейных традиционных ценностей сегодня имеет наивысшую актуальность при воспитании молодежи. Так, во главу угла государством ставятся вопросы многодетных, молодых семей от которых во многом зависит будущее России. С. В. Гузе-

нина подчёркивает, что «истинный гражданин и сын своей Родины воспитывается в семье, где впервые испытывает чувство солидарности и совестливости, где взаимная любовь превращает долг в радость, где развивается способность к доверию и сотрудничеству» [Гузенина 2025: 53].

Современный патриотизм выражается и в альтруизме, чувстве единства граждан, при котором помощь нуждающимся жителям приходит, помимо государства, и со стороны обычных представителей общественности. И здесь важную роль для молодежи и государства играет развитие института волонтерства.

Альтруизм как элемент патриотического поведения молодежи в настоящее время особо явственно проявляется именно в рамках волонтерской деятельности. По мнению В. С. Калинкиной и О. Ю. Верпатовой, через добровольческую деятельность реализуются принципы гражданского общества, основанного на самоорганизации и социальной ответственности. Кроме того, волонтёрские организации стали значимыми агентами социализации, поскольку все чаще в добровольчество вовлекаются дети самых разных возрастных групп [Калинкина, Верпатова 2022].

Добровольчество (волонтерство) способствует привлечению молодых людей и к патриотической деятельности, и к созерцательным элементам жизни, воспитывая молодых активистов как непосредственных участников жизни современного гражданского российского общества. Так, за период с 2023 года по 2025 год число молодых добровольцев в России росло. Если в 2023 году в рядах волонтерских НКО было порядка 4 млн. чел., то к концу 2025 года их численность выросла до 13,5 млн. чел.

Все это в совокупности подчеркивает высокую значимость патриотизма как неотъемлемого элемента гражданского российского общества. Однако, все чаще возникает вопрос о необходимости системного патриотического воспитания молодого поколения. Если в детстве молодой человек получает основу такого воспитания в семье, что не так детально регулируется государством, то в более зрелом возрасте во многом патриотическое воспитание зависит от его эффективности в рамках учебного процесса.

Само по себе патриотическое воспитание – это процесс формирования у подрастающего поколения любви к Родине, уважения к ее истории, культуре, традициям и готовности защищать ее интересы [Белогуров 2025: 121]. Цели патриотического воспитания молодежи могут выражаться в следующем:

- воспитание духа патриотизма в молодежной среде;
- развитие и углубление знаний об истории своей страны;
- развитие способностей осмысления событий данной истории;
- развитие интереса к культурным особенностям российского многонационального народа;
- знание об истории своей семьи и т. д.

Все эти цели во многом достигаются при формировании у молодых людей интереса к сущности патриотизма, с учетом регулярного проведения всевозможных патриотических мероприятий на различных площадках, от семейных разговоров за обеденным столом, до усиленной работы различных социальных институтов: школы ССУЗов, ВУЗов, армии, мест трудовой деятельности и т. д.

При этом важно понимать, что патриотическое воспитание всего молодого поколения – нелегкая, но приоритетная задача. Молодежь – значительная часть российского общества (к этой возрастной категории относится порядка 25% жителей современной России в возрасте от 14 до 35 лет: школьники, студенты, молодые семьи, одинокие молодые родители, военнослужащие срочной военной службы, молодые

участники СВО, молодые специалисты, молодые спортсмены, ученые, юные представители бизнес-сообществ и т. д.).

В Таблице 2 представлена иерархия ценностей современной молодежи на основании широкого опроса молодых жителей России студенческого возраста, проведенного К. Н. Павловой, выделяющей значимость закладываемых в процессе воспитания ценностных ориентиров. С ее точки зрения, ценности «являются представлениями и убеждениями, которые приводят личность к желаемым состояниям и служат для оценивания действий, а также событий человека» [Павлова 2024: 406].

Таблица 2 – Актуальность жизненных ценностных ориентиров для современной студенческой молодежи

Варианты ответа	Отрицательное значение %	Не имеет значения %	Имеет небольшое значение %	Довольно значимо %	Очень значимо %
Равенство	2	14.4	21.3	26.8	35.5
Демократия	3.5	14.3	25.5	26.6	31.6
Частная собственность	2.2	9.1	11.9	22.5	34.3
Традиционность	10.1	19.6	26.6	21.6	22.1
Стабильность	2.6	6.1	19	26.3	46
Солидарность	2.1	11.5	20.1	28.8	37.5
Толерантность	7	12.6	21.2	21.3	37.9
Мир	1.4	5.1	12	10.8	70.7
Порядок	0.9	6	14.7	20.7	57.7
Свобода	1.8	4.5	15.8	18.2	59.7
Законность	1.5	5	13.6	16.1	63.8
Патриотизм	5.1	14.5	20.8	20.6	39
Безопасность	2.1	4.7	11.9	14.9	66.7

По результатам проведенного опроса граждан выяснилось, что наибольшее значение для молодежи имеют мир (70,7%), безопасность (66,7%), законность (63,8%). При этом наименьшее значение в перечне ценностей имеют традиционность (22.1%), демократия (31.6%). При этом патриотизм в иерархии ценностей студенческой молодежи занимает 7 место из 13 указанных категорий, что, в свою очередь, не является тем результатом, который мог бы удовлетворить запросы современного российского общества и государства. Тем не менее, данные результаты доказывают значение патриотизма для студенческой молодежи как объединяющего элемента ценностей, указанных в предложенном перечне.

На наш взгляд, выбор в качестве приоритетных ценностей (мир, безопасность, законность) вполне оправдан. Безусловно, каждый молодой человек современной России хотел бы лучших условий жизни, расширения возможностей личностного роста, увеличения дохода. Именно поэтому такой набор ценностей имеет свою логику.

Воспитание чувства патриотизма в студенческой среде значимо в контексте различных профессий. Особое значение имеет патриотическое воспитание студентов, будущая профессия которых связана с сохранением жизни других граждан. Речь идет не только о военнослужащих, но и о врачах, спасателях, будущих лётчиках гражданской авиации и т. д.

К примеру, для профессиональной деятельности пилота необходимы:
- ответственность и дисциплина;
- внимание к деталям и сосредоточенность;
- способность быстро и грамотно принимать решение;
- стрессоустойчивость;
- физическая выносливость и достаточный уровень здоровья.

При этом большое значение имеет высокий уровень патриотической воспитанности летчика. Чувство долга перед Родиной, доброжелательное отношение к гражданам разной национальности, языка и культуры помогает пилотам в критической ситуации сделать все возможное для спасения порой десятков человеческих жизней.

Значение патриотического воспитания будущих лётчиков гражданской авиации выражается еще и в особенностях многонациональности нашей страны. Решение вопроса о патриотическом воспитании будущих лётчиков способствует формированию общегражданских ценностей, объединяющих специалистов независимо от их этнической или религиозной принадлежности. Это важно для создания сплочённого профессионального сообщества, способного эффективно решать задачи развития авиации.

Профессионализм как фактор, вытекающий из широкого спектра действий в рамках патриотической работы, является важным следствием воспитания достойных кадров гражданской авиации. Д. А. Капран и Д. И. Алфимов утверждают, что «действенность процесса формирования морально-волевых качеств летчиков обусловлена различными факторами: сочетанием демократии с единоначалием, гуманизацией всех оснований жизнедеятельности войск, утверждений в них патриотизма и верности Отечеству, обеспечением образцового поведения и личного примерного поведения руководящего состава, мотивацией их активности в саморазвитии» [Капран, Алфимов 2022: 37].

Как мы выяснили ранее, патриотизм многообразен: от любви к семье и малой Родине до фактического стремления защищать свою страну в период подобной необходимости. Анализируя собранный материал, мы можем прийти к выводу, что ни один из известных нам видов патриотизма не может быть важнее какого-либо другого вида. В вопросе о патриотическом воспитании будущих специалистов гражданской авиации важен системный подход. Такой подход способствует возникновению синергетического эффекта в процессе патриотического воспитания. Но такой эффект достижим лишь при чётко разработанной системе работы со студентами.

О. А. Карпушова и ее соавторы подчеркивают, что сегодня на основе анализа методической литературы и вузовской практики к основным методам и формам патриотического воспитания можно отнести следующие:

1. Проведение тематических лекционных занятий, которые будут способствовать стимулированию умственной активности учащихся, их творческой деятельности и любознательности.

2. Участие в общественно-патриотических акциях.

3. Участие в викторинах на знание государственной символики и военной истории Российской Федерации и т. д. [Карпушова и др. 2021: 190].

Ярким примером воспитания патриотических чувств у студентов-будущих специалистов гражданской авиации является работа, проводимая в ФГБОУ ВО «Ульяновский институт гражданской авиации».

В этой части работа в ВУЗе разделена на три направления:

- текущие мероприятия (ознакомление курсантов с локальными нормативными актами, проведение построений, работа с личным составом (как индивидуальная, так

и групповая), работа со старшинским составом, дисциплинарная практика);

- мероприятия, проводимые в соответствии с календарным планом событий и мероприятий воспитательной направленности, который включает в себя разные тематические блоки для всестороннего развития личности;

- мероприятия, проводимые муниципальными, региональными и федеральными организациями (фестивали, выставки, стратегические сессии, волонтерские программы, митинги, концерты, встречи с представителями общественных организаций, деятелями культуры и искусства).

Вместе с тем, с целью патриотического воспитания будущих пилотов и сохранения традиций ВУЗ продолжает заниматься развитием своего музейного комплекса. Так, на базе университета действует Головной отраслевой музей истории гражданской авиации. Одиннадцать экспонатов музея являются памятниками науки и техники. Это Ант-4(ТБ-1)-1925г; Ил-14- 1950г; Як-12М-1946г; Ми-1-1948г; Ту-104-1955г; Ту-114-1957г; Ту-116-1957г; Ту-124-1960г; Ту-144-1968г. Каждая из указанных машин занимает достойное место в истории авиации нашей страны.

К примеру, АНТ-4 (ТБ-1, 1925) является первым в мире серийным двухмоторным цельнометаллическим бомбардировщиком. Для своего времени это был прорыв в использовании кольчугалюминия, гофрированной обшивки. Ми-1 (1948) является первым советским серийным вертолётом. Его создание открыло в СССР эпоху практического применения винтокрылых машин.

В музее представлены единственные в мире экземпляры – Ант-4 и Ту-116. Ант-4 – первенец тяжелой отечественной авиации. Ту-116 был сконструирован на базе бомбардировщика Ту-95 для перелета Н. С. Хрущева в США.

С началом специальной военной операции коллектив и курсанты военного учебного центра оказывают помощь участникам СВО. Это включает изготовление окопных свечей и маскировочных сетей, сбор аккумуляторных электронных устройств, закупку запасных частей и инструментов для военной техники, продовольствия, вещевого имущества, средств обогрева, медикаментов и других материалов. По данным на 2025 год, курсантами было изготовлено более 2500 окопных свечей и 100 маскировочных сетей [Официальный сайт].

На базе военного учебного центра действует военно-патриотический клуб «Сокол». Ежегодно преподаватели ВУЦ проводят военизированную эстафету, посвящённую Дню защитника Отечества, среди высших и средне-специальных учебных заведений Ульяновска. Курсанты ВУЦ принимают участие в парадах Победы, посвящённых победе советского народа в Великой Отечественной войне [Официальный сайт].



Рис. 1 – Модель элементов патриотического воспитания молодежи в образовательной организации.

На рис. 1 представлены модель элементов патриотического воспитания молодежи в образовательной организации.

Данную модель можно дополнять новыми элементами с учетом специфики той или иной образовательной организации.

Выводы

Таким образом, «патриотизм является многоаспектным, многоплановым и противоречивым по своему содержанию

элементом самосознания нации, а также фактором общественного единения, выступающим одним из главных условий для самоидентификации молодого поколения в современном мире. Патриотизм… может выступить в роли базовой составляющей при формировании национальной идеи общества» [Митина, Арябкина 2020: 72].

Источники и литература:

1. Белогуров С. В. Пути активизации патриотического воспитания современной студенческой молодёжи // Мир науки, культуры, образования. 2025. №1. С. 120–123.
2. Газиева И. А. Патриотизм как социальная ценность: восприятие студенческой молодёжи // Социологическая наука и социальная практика. 2025. Т.13. № 1. С. 142–169.
3. Гузенина В. С. Роль семьи в патриотическом воспитании личности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. 2015. № 1 (1). С. 53–59.
4. Калинич В. С., Верпатова О. Ю. Волонтерство как средство проявления патриотизма // Социология. 2022. № 6. С. 66–73.
5. Капран Д. А., Алфимов Д. И. К вопросу о нравственном и патриотическом воспитании курсантов авиационных вузов // Гуманитарный научный журнал. 2022. №1. С. 30–38.
6. Карпушова О. А., Панцева Е. Ю., Матвеева И. А. К вопросу об организации патриотического воспитания в авиационном вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 86-1. С.189–192.
7. Клименко П. В., Шпырня О. В. Приоритетные направления патриотического воспитания современной молодёжи в условиях проведения специальной военной операции // Вестник Майкопского государственного технического университета. 2023. №15. № 4. С. 93–100.
8. Лихачёв Д. С. О русской интеллигенции // Новый мир. 1993. № 2. С. 3– 9.
9. Митина И. Д., Арябкина И. В. Определение патриотизма как социокультурного феномена в социологии культуры // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2020. № 6. С. 67–72.
10. Омарова Л. Б. Феномен патриотизма: аксиологический ракурс // Общество: философия, история, культура. 2025. №5 (133). С. 93–101.
11. Опрос ВЦИОМ «О современном российском патриотизме» 2024 [Электронный ресурс] URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/o-sovremennom-rossiiskom-patriotizme (дата обращения: 09.04.2026).
12. Официальный сайт ФГБОУ ВО Ульяновский институт гражданской авиации [Электронный ресурс] URL: https://uvauga.ru/rektor/vk (дата обращения: 09.04.2026).
13. Павлова К. Н. Иерархия ценностных ориентиров студенческой молодёжи // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15. №3. С. 402–414.
14. Сидорова И. В., Коллинз А. О. Малая родина в патриотическом воспитании *школьников* // Наука и образование. 2025. Т. 8. №3. Порядковый номер 25.
15. Трубецкой Н. С. О туранском элементе в русской культуре // Этнографическое обозрение. 1992. № 1. С. 92–106.
16. Шамсутдинов Р. Г., Колесник М. В. О диалектике патриотизма // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2021. №6. [Электронный ресурс] URL http://e-journal.omgau.ru/images/issues/2019/S06/00681.pdf (дата обращения: 09.04.2026).

Статья поступила в редакцию 27.03.2026

УДК 371. 4

Роль игры в формировании культуры межнациональных отношений в условиях детского оздоровительного лагеря

Папуша Елена Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия;

Петрищева Надежда Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова; г. Ульяновск, Россия, orcid.org/ 0000-0001-8435-5607.

Аннотация: в статье раскрываются организационно-педагогические условия формирования культуры межнациональных отношений в воспитательной системе детских оздоровительных лагерей через использование игр. Описывается и анализируется опыт формирования у студентов педагогического вуза, как будущих вожатых, компетенций по использованию игр для погружения детей в культуру разных этносов и развития кросскультурной грамотности. Авторы опираются на опыт Ульяновского государственного педагогического университета по подготовке будущих вожатых в рамках курса «Основы вожатской деятельности». Они учатся проведению различных игр (на знакомство и сплочение коллектива, подвижные, спортивные, интеллектуальные и на местности) с использованием тематики культуры, истории, быта народов России. В статье представлены результаты исследования по самостоятельной разработке и защите студентами 94 тематических дней «День России», «День семьи, любви и верности», «День Движения Первых», в рамках которых формируются традиционные духовно-нравственные ценности в условиях летнего лагеря.
Ключевые слова: межнациональное согласие, поликультурные компетенции, кросскультурная грамотность, культура межжнациональных отношений, подготовка вожатых, сохранение духовно-нравственных ценностей, детский оздоровительный лагерь, тематический день, игра.

The Role of Playing in Developing a Culture of Interethnic Relations in a Children's Camp

Papusha Elena N.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia;

Petrishcheva Nadezhda N.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0001-8435-5607.

Abstract. This article explores the organizational and pedagogical conditions for fostering a culture of interethnic relations in the educational system of children's health camps using various types of games. It describes and analyzes the experience of developing students at a pedagogical university, who will serve as future camp counselors, in the use of games to immerse children in the cultures of different ethnic groups and develop cross-cultural literacy. The authors describe the experience of Ulyanovsk State University of Education in training future camp counselors as part of the course "Fundamentals of Camp Counselor Activities" in conducting games for getting to know each other and building a team, outdoor and sports games, intellectual games, and outdoor games using themes from the culture, history, and everyday life of the peoples of Russia. The article presents the results of a study on the independent development and defense by students of 94 thematic days "Russia Day," "Family, Love, and Fidelity Day," and "Movement of the First Day," within the framework of which traditional spiritual and moral values are formed in a summer camp setting.
Keywords: interethnic harmony, multicultural competencies, cross-cultural literacy, culture of interethnic relations, training of counselors, preservation of spiritual and moral values, children's camp, thematic day, game.

Введение. Воспитательная деятельность является ведущей для педагогических систем детских оздоровительных лагерей и отличается особой интенсивностью. За короткое время смены (в современных условиях от 7 до 21 дня) педагоги и воспитанники проживают яркую и насыщенную различными педагогическими событиями «лагерную жизнь». Детские оздоровительные лагеря, как все образовательные организации в нашей стране обязаны осуществлять свою деятельность согласно рабочей программе воспитания, которая учитывает решение современных задач воспитания, в том числе по профилактике идеологии терроризма и экстремизма. Одним из направлений этой деятельности является формирование культуры межнациональных отношений [Приказ Министерства 2025].

В психолого-педагогической литературе актуальность данного направления объясняется необходимостью решения проблем межнационального понимания или согласия, формирования этнической толерантности, кросскультурной грамотности или поликультурных компетенций [Захарова 2018; Качимская, Цыганова 2016; Маркова 2010]. Пути решения данных проблем соотносят с методологическими основами отечественной этнопедагогики, которые восходят к трудам К. Д. Ушинского. Он заложил основы национальной системы образования с учетом целевой установки на воспитание целостной личности, свободной и готовой к труду на благо Отечества, требований науки и жизни, сочетания интересов общества и личности, исходя из индивидуальных особенностей и наклонностей детей. В содержании народного воспитания большое внимание уделялось познанию природы и истории родного края, родного языка, народной культуры. [Захарова, Шубович 2023; Ушинский 1948]

Современными авторами отмечается, что этнокультурное воспитание является органичной составной частью общего государственного образования Российской Федерации как полиэтничной страны, характеризуется многомерностью историко-политических, социокультурных и организационно-педагогических условий, предполагающих творческое освоение национальных культурных ценностей, языка и литературы, истории и культуры, духовного наследия всех народов России [Борисова 2006].

Прежде чем начинать знакомство с культурой других народов, ребенок должен в полной мере освоить ценности и духовное наследие своей страны, так как во многом формирование культуры межнациональных отношений осуществляется через призму своей культуры и в сравнении с ней. По мнению Н. Г. Марковой «те молодые люди, которые знают и хранят свою культуру, толерантно относятся к существующим различиям между культурами» [Маркова 2010: 134]. Она же выделила ряд организационно-педагогических условиям формирования культуры межнациональных отношений, укажем те, которые, по нашему мнению, относятся к педагогическим системам детских оздоровительных лагерей. Это создание поликультурного образовательного пространства, содержащего различные межкультурные ситуации; благоприятный этносоциально-психологический климат, предупреждающий культурную депривацию в поликультурной образовательной среде; этнопедагогическое просвещение воспитанников для расширения и углубления этнокультурных знаний о других, о способах межкультурного взаимодействия; введение в содержание воспитательной деятельности национально-регионального компонента, позволяющего проявлять значимые личностные качества воспитанников, трансформируя их в сторону эмпатии, взаимоуважения и чувства партнерства; включение воспитанников в активное межкультурное взаимодействие с целью формирования значимых личностных качеств.

Один из известнейших методологов организации летних каникул, С. А. Шмаков, отмечал: «Летний лагерь – это место накопления опыта, игровой практики. Игра в лагере – обязательная развивающая деятельность школьников… Игра – это самый короткий канал влияния на ребенка» [Шмаков 2001: 23]. Игры очень любят дети, педагогами они активно используются в целях социализации, формирования нравственных качеств, усвоения знаний и компетенций. Игра обладает большим потенциалом в формировании культуры межнациональных отношений, потому что позволяет создать условия для знакомства с разными культурами, освоить новые социальные роли, самореализоваться, приобрести опыт взаимодействия в полиэтнической среде. Важно, что в игре ребенок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будет зависеть успешность его социальной практики, его отношения с окружающими людьми и самим собой [Куприянов и др. 2001], народные игры воспринимаются как одно из первых педагогических достижений человечества по формированию ценностных ориентаций личности [Григорьев 1998].

Игра для решения проблем межнационального согласия предпочтительнее лекций, фильмов или концертов, потому что содержит деятельностный компонент, дает ребенку игровой интерес, удовольствие от участия, стремление к самосовершенствованию ради успеха [Шмаков, Безбородова 1993].

Но умеют ли вожатые и педагоги детских оздоровительных лагерей выбирать игры для решения столь сложной задачи, как формирование межнациональных отношений? И как выстроить их подготовку так, чтобы студенты осознанно использовали игры для формирования духовно-нравственных ценностей?

Цель исследования: создание условий для формирования у будущих вожатых детских оздоровительных лагерей из числа студентов педагогического вуза компетенций по использованию разных видов игр для формирования культуры межнациональных отношений.

Ход исследования. 2026 год был объявлен Президентом России «годом единства народов России», закономерно, что это должно было найти свое отражение в

воспитательной деятельности всех образовательных организаций и подготовке будущих педагогов. В рамках подготовки будущих вожатых детских оздоровительных лагерей во время изучения курса «Основы вожатской деятельности» было принято решение о знакомстве студентов бакалавров с различными подходами включения тематики межнационального общения через игры.

В ходе изучения курса будущие вожатые знакомятся с классификацией игр, методиками проведения игр на знакомство и сплочение коллектива, подвижных и спортивных игр, интеллектуальных игр, игр на местности (игры-путешествия, маршрутные игры, квесты). В 2026 году мы сознательно включали в содержание семинарских занятий по изучению игр темы, связанные с культурой и бытом разных народов России, и темы, объединяющие все этносы нашей страны.

На семинаре по изучению методики проведения интеллектуальных игр студентам было предложено разбиться на группы и самостоятельно подготовить и провести интеллектуальную игру по тематике Года единства народов России, основная задача при подготовке вопросов состояла в использовании материалов, раскрывающих историю, культуру, быт, знаменитые личности нескольких народов. В итоге было подготовлено 46 игр, тематически их можно разделить на три группы: быт и культура народов России (в этой группе встречались следующие темы: национальная кухня, народные праздники, обряды и традиции, фольклор, сказки и мифические существа, национальные ремесла), история и география России (в этой группе встречались следующие темы: история вхождения территорий с плотным проживанием определенного этноса в состав России; географические объекты, расположенные в разных субъектах России; промышленные предприятия и современные производства, расположенные в разных субъектах России), герои и выдающиеся деятели России (в этой группе встречались следующие темы: выдающиеся спортсмены, деятели искусства и науки, полководцы разных национальностей, Герои Советского Союза и Герои России разных национальностей).

В ходе проведения игр и их последующего обсуждения студентами отмечено, что некоторые темы вызывают приятные чувства узнавания родной культуры в обычаях, фольклоре, праздниках других народов, некоторые темы вызывали удивление и гордость за свой народ и свою страну, некоторые вопросы вызывали споры о том, о каком именно народе идет речь. Эти ситуации подчеркивали духовную и культурную близость разных народов. Будущие вожатые отметили, что проведение интеллектуальных игр по поликультурным темам вызывает интерес к другим народам и формирует толерантное отношение за счет узнавания и понимания ценностей людей разных этносов.

На семинарах по изучению методики проведения подвижных игр было организовано знакомство студентов с подвижными народными играми («Горелки», «Ручеек», «Разрывные цепи», «Веселая ткачиха», «Тюбетейка», «Хлопушки», «Биляша», «Узелок»), при этом студентам предлагалось угадать, какому народу принадлежит игра. По итогам игр проводилось обсуждения, студенты приводили примеры знакомых с детства игр, схожих с разученными, отмечали, что игры разных народов имеют одинаковые цели – развитие ловкости, силы, выносливости, быстроты, и учат детей уважать и соблюдать правила, выступать в разных ролях, поддерживать друг друга.

На семинарах по разработке тематических игр на местности студенты работали в группах и самостоятельно выбирали тематику своей игры. Но стоит отметить, что примерно 10 % групп выбирали темы, связанные с фольклором (русские народные

сказки, мифические существа из народных легенд), либо включали в задания на станциях этнические элементы (станцевать лезгинку, спеть народную песню, угадать загадки и т.д.). Особо хочется отметить работу студенток заочного отделения, обучающихся по направлению «Начальное образование», которые разработали игру «Ковер дружбы», включающую изучение народных мотивов и узоров декоративно-прикладного творчества, музыкальных инструментов, традиций и обрядов, сказочных персонажей разных народов России. Основная задача игры – показать разнообразие культуры народов России и подчеркнуть тесные взаимосвязи и общие ценности всех этносов нашей страны.

Результаты исследования. По итогу освоения курса «Основы вожатской деятельности» студентам было предложено разработать и защитить проект тематического дня в детском оздоровительном лагере, включающего темы Года единства народов России. Алгоритм разработки тематического дня включал в качестве обязательных разделов следующие: яркое начало дня, спортивные мероприятия, мероприятия на пляже, отрядные дела и вечернее событие. Студентами было разработано и представлено к защите 94 проекта, из них 48 проектов тематического дня «День России» (51 % от общего количества проектов), 32 проекта – «День семьи, любви и верности» (34 % от общего количества проектов), 10 проектов – «День Движения Первых» (11 % от общего количества проектов), и лишь 4 проекта, что составляет примерно 4% от общего количества, содержали другие темы (экология, дружба, каникулы, военно-спортивное направление).

Наиболее широко тематика Года народов единства была представлена в разделе «спортивное мероприятие». Всего студентами предлагалось 109 активностей, наиболее популярными активностями стали: перетягивание каната (40 предложений), русская лапта и бой/бег в мешках (по 17 предложений каждой активности), игра в городки (9 предложений), жим гири как вариант «богатырских забав» (7 предложений). Также предлагались национальные виды спорта такие, как корэш (борьба на поясах), самбо и бэнди («русский хоккей» на траве), и различные народные спортивные развлечения: ходьба на ходулях, бег в лаптях, бег с коромыслом, «езда» на коне (имитационная игра, где коня заменяет палочка), «прыжки через костер» (имитационное испытание в виде прыжков на скакалке).

В отрядные дела и мероприятия на пляже студенты включали народные подвижные игры («Тимербай» (татарские жмурки), «Чижик», «Чехарда», «Ручеек», «Горелки», «Катание колеса», «Петушиные бои» и др.), мастер-классы по созданию народных кукол, декоративно-прикладному искусству, интеллектуальные игры и творческие проекты о регионах России или ценностях народов России (викторины, квизы по культуре и быту народов России, фигуры из песка в виде символов регионов, создание дома для семьи, рисунки на асфальте по темам семья, дружба, Отечество и др.). Вечерние события чаще всего были представлены концертными мероприятиями (битва хоров, визитные карточки разных народов, танцевальные вечера, этнодискотеки и т.д.), редко, но встречались вечерние события в виде интеллектуальных игр или игр на местности.

Выводы. Поэтапное изучение методик проведения игр в детском оздоровительном лагере на материале народных игр и использование тематики культуры, традиций и быта разных этносов, изучения истории и географии России для разработки авторских сценариев интеллектуальных игр и игр на местности позволяют выстроить эффективную подготовку студентов педагогических вузов, которая способствует

формированию у будущих вожатых детских оздоровительных лагерей компетенций по формированию культуры межнациональных отношений у детей через игру.

Источники и литература:

1. Борисова У. С. Этнокультурное образование: историко- социологический анализ (на материалах Республики Саха (Якутия): дис. … д-ра. социол. Наук. Санкт-Петербург, 2006. 218 с.
2. Григорьев В. М. Народная педагогика игры в воспитании и развитии личности: автореферат дис … доктора педагогических наук. М., 1998. 66 с.
3. Захарова Л. М. Этнокультурное образование: учебное пособие. Ульяновск: УлГПУ, 2018. 102 с.
4. Захарова Л. М., Шубович В. Г. Этнокультурное воспитание детей: традиции и современность // Педагогический журнал Башкортостана. 2023. №3. С. 128-137.
5. Как вести за собой. Большая книга вожатого. Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2004. 608 с.
6. Качимская А. Ю., Цыганова М. М. Формирование межнационального согласия в молодежной среде // Мир науки. 2016. Том 4. № 6. URL: http://mir-nauki.com/PDF/04PSMN616.pdf (дата обращения 20.06.2026).
7. Куприянов Б. В., Рожков М. И., Фришман И. И. Организация и методика проведения игр с подростками: Взрослые игры для детей: учеб.-метод. пособие. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 216 с.
8. Куприянов Б. В., Миновская О. В., Ручко Л. С. Ролевая игра в детском загородном лагере: Методика проведения игровой тематической смены. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010. 263 с.
9. Маркова Н. Г. О проблеме формирования кросскультурной грамотности студентов как индикатора межнационального понимания // Russian Journal of Education and Psychology. 2010. № 4. С. 130-138.
10. Маркова Н. Г. Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза: автореф. дис. … докт. пед. наук. Казань, 2010. 40 с.
11. Приказ Министерства просвещения России от 17.03.2025 № 209 «Об утверждении федеральной программы воспитательной работы для организаций отдыха детей и их оздоровления и календарного плана воспитательной работы». URL: https://legalacts.ru/doc/prikaz-minprosveshchenija-rossii-ot-17032025-n-209-ob-utverzhdenii/ (дата обращения 20.06.2026).
12. Снопова Т. К. Использование народной игры в современном учебно-воспитательном процессе // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 10. С. 2150-220.
13. Указ Президента Российской Федерации от 25.12.2025 № 962 «О проведении в Российской Федерации Года единства народов России». URL: https://base.garant.ru/413355466/ (дата обращения 18.06.2026).
14. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 3 т. Т.2. Москва; Ленинград, 1948. 655 с.
15. Шмаков С. А. Дети на отдыхе: Прикладная «энциклопедия»: Учителю, воспитателю, вожатому. 2-е изд., доп. М., 2001. 175 с.
16. Шмаков С. А., Безбородова Н. Я. От игры к самовоспитанию: Сборник игр-коррекций. М.: Новая школа, 1993. 80 с.

Статья поступила в редакцию 23.06.2026

УДК 376.1

Инновационные технологии социально-педагогической подготовки воспитанников детского дома к будущей семейной жизни

Шубович Марина Михайловна,
доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-9347-2351;

Бибикова Надежда Вячеславовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0001-8227-2285;

Гринева Елизавета Алексеевна,
кандидат педагогических наук, профессор, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0001-9468-2695.

Аннотация. В статье раскрыты сущность и содержание понятия «подготовка детей-сирот к семейной жизни», приведен анализ инновационных технологий социально-педагогической подготовки воспитанников детского дома к будущей семейной жизни (игровая терапия, семейная арт-терапия, фильмотерапия, библиотерапия, сопровождаемое проживание в тренировочной социальной квартире). Представлены результаты эмпирического исследования, в ходе которого была проведена диагностика уровня социально-педагогической подготовки к созданию будущей семьи в соответствии с индикативными показателями: готовность к семейной жизни, нравственная готовность к браку, семейные ценности. Реализация программы «Дорога к семейному счастью», включающая инновационные технологии, способствовала эффективной подготовке воспитанников детского дома к будущей семейной жизни, что подтверждается положительной динамикой исследуемых показателей.
Ключевые слова: воспитанники детского дома, социально-педагогическая подготовка к семейной жизни, инновационные технологии.

Innovative Technologies for the Social and Pedagogical Preparation of Orphanage Residents for Future Family Life

Shubovich Marina M.,
Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-9347-2351;

Bibikova Nadezhda V.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0001-8227-2285;

Grineva Elizaveta A.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0001-9468-2695.

Abstract. This article explores the essence and content of the concept of "preparing orphans for family life" and analyzes innovative technologies for the social and pedagogical preparation of orphanage residents for future family life (play therapy, family art therapy, film therapy, bibliotherapy, and supported living in a simulated social apartment). The article presents the results of an empirical study that assessed the level of social and pedagogical preparation for starting a future family based on indicative indicators: readiness for family life, moral readiness for marriage, and family values. The implementation of the "Road to Family Happiness" program, which incorporates innovative technologies, has contributed to the effective preparation of orphanage residents for future family life, as evidenced by the positive dynamics of the indicators studied.
Keywords: orphanage residents, social and pedagogical preparation for family life, innovative technologies.

Проблема исследования. Социальная подготовка воспитанников детского дома к будущей семейной жизни является актуальным и важным направлением воспитательного процесса и соотносится с рядом социальных проблем, связанных с недостаточной готовностью детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни. Спектр социально-педагогических проблем, возникающих при воспитании данной категории детей является достаточно обширным: детская иждивенческая позиция по отношению к окружению, несамостоятельность, несформированность социальных навыков, отсутствие наличия правильной модели семьи. Вследствие этого, подготовка выпускников интернатных учреждений к самостоятельной взрослой, в том числе семейной, жизни требует поиска эффективных технологий ее решения [Бегидова, Бегидов 2021].

Приоритетным направлением государственной социальной политики в сфере защиты детства является создание условий для полноценного социального, физического,интеллектуального,духовно-нравственного развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с целью успешной социализации и подготовки их к будущей семейной жизни. Данные положения закреплены в законодательстве Российской Федерации. Федеральный закон №159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [Федеральный закон 1996], Федеральный закон «Об опеке и попечительстве» № 48-ФЗ [Федеральный закон 2008] направлены на реализацию системы мер государственной политики по отношению к детям, оставшихся без попечения родителей, и обеспечивают их социальную защищенность, профессиональную подготовку, трудоустройство и полноценную интеграцию в общество.

Согласно статистическим данным, с начала 2025 года общая численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, сократилась на 12 %.

В Ульяновской области по итогам 2025 года количество несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей, сократилось на 8,8% [Сведения по форме статистического наблюдения 2025].

По проблеме формирования готовности детей-сирот к семейной жизни создан общетеоретический фонд. Его основу составляют труды, раскрывающие процесс социализации детей-сирот [Прихожан, Толстых 2009; Мухина 1989; Байер 2008, Шульга 2012]; особенности представлений у детей-сирот о будущей семейной жизни [Бегидова, Бегидов 2021]; инновации в воспитательной деятельности, направленные на социальную адаптацию воспитанников в интернатных учреждениях [Кузина, Гуцалюк 2008].

Охарактеризуем сущность и содержание ключевого понятия. Под подготовкой детей-сирот к семейной жизни понимается система мер, способствующих формированию адекватного представления о структуре и основных функциях семьи, семейных отношениях, а также на развитие умений и навыков, необходимых для преодоления семейных трудностей.

Психологи А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых отмечают, что воспитание развитие ребенка в условиях учреждений интернатного типа идет по «особому сценарию», что ведет к формированию специфических черт личности, особенностей поведения [Прихожан, Толстых 2009]. Депривация родительской любви и заботы, привязанности приводит к формированию у детей таких качеств, как равнодушие, жестокость, конфликтность, эмоциональная холодность. Отчужденность от социума является нормой, поэтому они пренебрегают общественными нормами и устоями. Недостаток материнской любви в раннем детстве приводит к ограничению способности проявления чувств уже самим ребенком в более старшем возрасте. Воспитанник, не получивший опыт бережного, заботливого, поддерживающего отношения, не способен воспроизводить эти чувства в будущей семейной жизни.

Образ семьи для детей-сирот является очень значимым и в ситуации объективного семейного неблагополучия опирается на защитные механизмы. Для таких детей восприятие семьи часто носит идеализированный характер, так как она связана с возможностью актуализации и реализации собственных ресурсов [Астоянц 2006].

Процесс подготовки детей-сирот к будущей семейной жизни в условиях детского дома включает ряд особенностей: формирование позитивного и реалистичного образа семьи; развитие представлений о гендерных ролях и отношениях между ними; понимание семейных ролей; развитие базовых социальных компетенций; создание специальных обучающих ситуаций (моделирование семейного сценария, ролевые игры); развитие навыков конструктивного общения и разрешения конфликтов [Шубович, Зеленикин 2024].

В основе социально-педагогической подготовки выделим ключевые виды готовности к будущей семейной жизни: социально-бытовая готовность (навыки ведения домашнего хозяйства); правовая готовность (знание прав и обязанностей членов семьи); когнитивная готовность (знание функций семьи, семейных ролей); духовно-нравственная готовность к созданию семьи (понимание семьи как ценности); коммуникативная готовность (навыки конструктивного общения в семье, разрешения конфликтных ситуаций).

Немалое значение в социально-педагогической подготовке воспитанников детского дома к будущей семейной жизни приобретает применение инновационных технологий, включающих современные средства, методы и технологии, позволяющие достигнуть больших эффектов, усвоением максимального объема знаний.

Академик В. С. Мухина определяет перечень коррекционно-развивающих технологий, наиболее эффективных в формировании готовности воспитанников детского дома к будущей семейной жизни: сказкотерапия, музыкотерапия, изотерапия, библиотерапия и многие другие. По ее мнению, игровая терапия выступает наиболее доступным и эффективным способом социализации ребенка, связанным с инициативой, фантазией, выработкой собственной активной позиции [Мухина 1989].

Остановимся на интерактивной игре как инновационном методе работы, позволяющим воспитанникам детских домов погрузиться в процесс выбора определенных путей решения ситуационной задачи, касающейся вопроса семейных отношений, выбора нравственных ориентиров. С помощью интерактивных и мультимедийных средств возможно осуществлять моделирование различных ситуаций, касающихся выбора определенного пути решения, основанного на нравственной составляющей ребенка; решать наглядные задачи на темы семейных отношений; знакомить детей-сирот с определенными семейными традициями и праздниками, которые в будущем могут стать основой для их собственных семей [Бегидова, Бегидов 2021].

Театрализация обладает мощным воспитательным потенциалом в контексте формирования семейных ценностей. Проигрывание различных семейных ролей предполагает формирование навыков социальной компетентности, самоконтроля, рефлексии, эмпатии, что является залогом успешного создания семьи воспитанниками детского дома.

Библиотерапия, включающая чтение и анализ художественных произведений на тему семьи, детства, семейных ценностей, способствует эффективной подготовке воспитанников детского дома к будущей семейной жизни. Основные преимущества фильмотерапии как технологии подготовки воспитанников детского дома к семейной жизни заключаются в возможности наглядного представления образа семьи, анализа ролевой структуры семьи, характера семейных взаимоотношений.

В системе постинтернатного сопровождения выпускников детского дома эффективна технология «социального лифта». В данной технологии выделяют «этажи», которые являются составляющими в алгоритме адаптационной работы с детьми. На первом «этаже» определяются критерии неблагополучия кровной семьи ребенка, изучается проблемное поле. Второй «этаж» направлен на поиск форм повышения мотивации к изменениям в сценарии своей будущей семьи. На следующем «этаже» проводится индивидуальная коррекционная работа с воспитанником с целью формирования традиционных семейных ценностей, развития эмоционального интеллекта. На последнем «этаже» происходит формирование целостного позитивного представления о семейной системе [Нестеров 2021].

Инновационным ресурсом обладает семейная арт-терапия, позволяющая исследовать отношение ребенка к созданию своей будущей семьи; изучить прошлый и текущий опыт кровной семьи воспитанника; определить родительское влияние; диагностировать актуальные и прошлые внутрисемейные конфликты в кровной семье; выявить дисфункциональные варианты семейного взаимодействия [Плохова и др. 2017].

В вопросах социальной подготовки воспитанников детского дома к семейной жизни метафорические карты работают инструментом для работы с подсознанием по различным запросам: семейные ценности и границы, правила и традиции; сценарии родительской или собственной семьи; воспоминания из детства.

Сопровождаемое проживание в тренировочной социальной квартире, представляющей собой пространство, имитирующее домашнюю среду, предназначено для овладения базовыми социальными навыками, обеспечивающими самостоятельное проживание в трёх сферах: самообслуживание, самоорганизация, саморегуляция. Модель подготовки к самостоятельному проживанию определяется двумя направлениями: социально-бытовое (ведение хозяйства, финансовая грамотность, рациональное распределение личного бюджета) и социально-коммуникативное (установление доверительных отношений между проживающими, поддерживание добрососедских отношений и др.) [Шагвалиева 2019].

Таким, образом, внедрение инновационных технологий в социально-педагогическую подготовку воспитанников детского дома к будущей семейной жизни позволит повысить уровень готовности к созданию и сохранению семьи, а также способствовать формированию нравственной готовности к браку и укреплению семейных ценностей.

Организация исследования. Теоретический анализ процесса социально-педагогической подготовки воспитанников детского дома к будущей семейной жизни выступил в качестве основы эмпирического исследования, которое проводилось на базе Ульяновского специального (коррекционного) детского дома «Гнёздышко» и Ульяновского специального (коррекционного) детского дома «Дом детства». В педагогическом эксперименте участвовали 40 воспитанников детских домов (12-16 лет): 20 воспитанников детского дома «Гнёздышко» – экспериментальная группа и 20 воспитанников детского дома «Дом детства» – –контрольная группа.

Для оценки уровня социально-педагогической подготовленности к созданию будущей семьи использовались следующие показатели: готовность к семейной жизни, нравственная готовность к браку, семейные ценности.

На основе понимания сущности ключевого понятия были определены критерии и показатели, подобран диагностический инструментарий (таблица 1).

Таблица 1 Индикативные показатели и диагностический инструментарий

Показатели	Диагностическая методика
Готовность к семейной жизни	Тест-карта оценки готовности к семейной жизни
Нравственная готовность к браку	Методика «Нравственная готовность к браку»
Семейные ценности	Диагностическая методика «Семейные ценности»

Основные показатели, характеризующие уровень социально-педагогической подготовленности, были определены из ключевого понятия подготовкой детей-сирот к семейной жизни:

1. Готовность к семейной жизни выступает интегративным качеством личности, включающим знания, необходимые для адекватного и осознанного выбора партнера, мотивацию к созданию семьи и заключению брака, ценностное отношение к семейной жизни, наличие социально-бытовых и коммуникативных навыков [Шубович, Зеленикин 2024].

2. Нравственная готовность к браку выступает как направленность личности на построение гармоничных семейных отношений, развитие эмоциональной культуры и эмпатии, безусловное принятие партнера, способность к сотрудничеству и общению, подавление собственного эгоизма.

3. Семейные ценности – духовно-нравственные ориентиры, выступающие интегративной основой рода через преемственность обычаев, традиций и устоев.

Результаты работы и их обсуждение**.** Констатирующий этап эксперимента был направлен на установление базовых показателей социально-педагогической подготовленности воспитанников детского дома к будущей семейной жизни. Результаты диагностики представлены в таблице 1 (примечание: в числителе – показатели КГ, в знаменателе – показатели ЭГ).

Таблица 2 Социально-педагогическая подготовленность воспитанников детского дома к будущей семейной жизни (констатирующая диагностика)

Уровни	Социально-педагогическая подготовка к семейной жизни					
	Готовность к семейной жизни		Нравственная готовность к браку		Семейные ценности	
	Кол-во участников эксперимента	в %	Кол-во участников эксперимента	в %	Кол-во участников эксперимента	в %
Экспериментальная группа						
Высокий	-	-	-	-	-	-
Средний	8	40	9	45	10	50
Низкий	12	60	11	55	10	50
Контрольная группа						
Высокий	-	-	-	-	-	-
Средний	9	45	7	35	8	40
Низкий	11	55	13	65	12	60

Исходя из дефицитов (преобладание среднего и низкого уровня подготовки к семейной жизни), которые выявлены в ходе первичной диагностики, была разработана и реализована программа социальной подготовки воспитанников детского дома к будущей семейной жизни «Дорога к семейному счастью».

Программные мероприятия были структурированы в соответствии с тремя ключевыми блоками, каждый из которых был направлен на развитие определенного показателя социально-педагогической подготовки воспитанников детского дома к будущей семейной жизни (таблица 3).

Таблица 3. Содержание мероприятий программы «Дорога к семейному счастью»

№ блока	Описание блока	Мероприятия
1 блок	Повышение уровня готовности к семейной жизни	1.Тренинг «В семью, где лад, счастье дорогу не забывает»: - Занятие с показом мультимедийной презентации «Мечты становятся реальностью» - Интерактивная игра «Солнечная система» 2. Ролевая игра «Если бы я был…» 3.Театрализация «Образ семьи: мои представления и ожидания» 4.Имитационная игра «Продовольственная корзина. Бюджет семьи»
2 блок	Повышение уровня нравственной готовности к браку	1.Песочная терапия «Мои сильные и слабые стороны» 2.Фильмотерапия «Точечка и Антон» 3. Семинар-тренинг с метафорическими картами «О семье» 4. Арт-терапия «Семейные роли»

3 блок	Повышение уровня сформированности семейных ценностей	1.Упражнение с использованием электронной доски «Ромашка семейных ценностей» 2. Диспут «Традиции моей семьи» 3. Проективный рисунок «Герб нашей семьи» 4.Игровая терапия «Дерево семейных ценностей»

В рамках реализации программы значительное внимание было уделено использованию инновационных интерактивных технологий, способствующих вовлечению воспитанников детского дома в активную социально-педагогическую деятельность.

В ходе проведения тренинга «В семью, где лад, счастье дорогу не забывает», которое включало в себя занятие с показом мультимедийной презентации «Мечты становятся реальностью» и интерактивную игру «Солнечная система», каждый из детей смог воссоздать образ своей будущей семьи, погрузится в собственное воображение и представить атмосферу, которая царит в счастливой семье. Обязательной частью мероприятия было то, что каждый воспитанник проговорил вслух свои ощущения, поделился видением семейного счастья. В ходе занятия была показана презентация с целью иллюстрации образца благополучной семьи, в которой царит мир, любовь и гармония.

Интерактивная игра «Солнечная система» позволила каждому воспитаннику проанализировать свое окружение. Если родных людей у ребенка нет, то ему было предложено представить свою будущую семью: кто бы в нее входил (муж, жена, дочь, сын, родители жены или мужа), спроектировать семейные отношения, семейный досуг и т. д. Данное задание позволило воспитаннику осознать, что в будущем он сможет создать крепкую большую семью. Игра позволила ребятам сфокусироваться не на родной семье, а смоделировать образ будущей семьи, как их собственный образец, к которому они будут стремиться.

Занятие театрализацией «Образ семьи: мои представления и ожидания» позволило сконструировать образ будущей семьи, ее особенности, внутрисемейные отношения и связи, характер деятельности мужа и жены, наличие в ней детей. Каждый воспитанник проигрывал короткий эпизод из будущей семейной жизни. Фильмотерапия позволила воспитанникам осознать тот факт, что в семье самым главным является не достаток, а взаимоотношения членов семьи. В ходе обсуждения вопросов, касающихся фильма, каждый воспитанник смог высказать свою точку зрения, выслушать остальных ребят.

Арт-терапевтическое занятие «Семейные роли» позволило воспитанникам проанализировать возможные роли, которые будут выполнять члены его будущей семьи. Проведение семинара-тренинга с метафорическими картами «О семье» в игровой форме позволило участникам глубже изучить свои мысли, чувства и эмоции, связанные с представлениями о будущей семье. Погружаясь в собственные ощущения, дети смогли прожить моменты, связанные с их детством.

Упражнение с использованием электронной доски «Ромашка семейных ценностей» помогло воспитанником определить наиболее значимые семейные ценности. При создании проективного рисунка «Герб будущей семьи» воспитанники проявили свои творческие способности и полностью погрузились в процесс создания символа, отражающего его внутренние убеждения и взгляды на то, какой должна быть семья.

Для оценки эффективности реализованной программы была проведена итоговая диагностика, направленная на определение уровня сформированности показателей у целевой группы.

Динамика обобщенного показателя готовности воспитанников детского дома к будущей семейной жизни представлена на сравнительной диаграмме (Рис. 1).

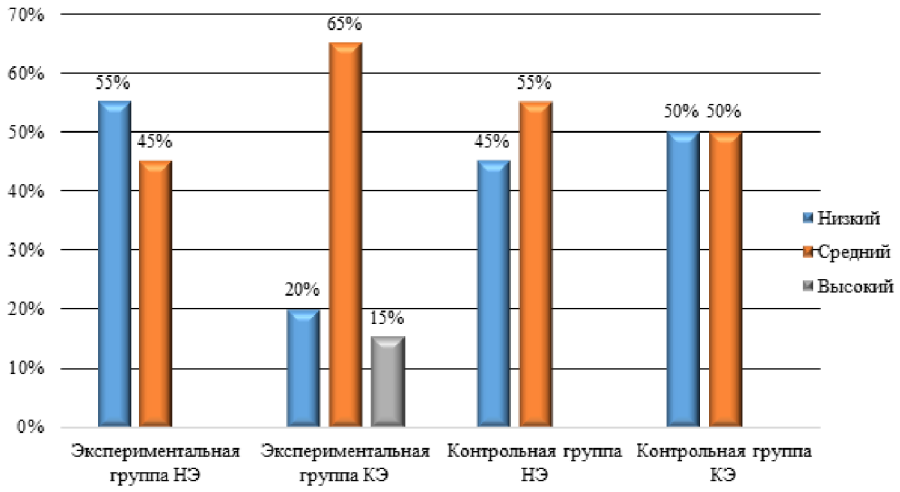


Рис. 1. Сравнительная диагностика уровней социально-педагогической подготовки к семейной жизни в контрольной и экспериментальной группах

Анализ представленных данных позволяет сделать вывод о том, что у участников экспериментальной группы, в рамках которой реализовывались мероприятия программы «Дорога к семейному счастью», наблюдается положительная динамика по всем исследуемым показателям.

Отсутствие значимых изменений в контрольной группе подтверждает, что полученная положительная динамика в экспериментальной группе обусловлена именно реализованными мероприятиями программы, а не естественными процессами развития или другими факторами.

Заключение. В ходе исследования определены факторы риска, препятствующие успешной семейной самореализации: аморфность жизненных планов; дефицит социально-бытовых компетенций; отрицательный опыт семейных отношений в прошлом.

Реализованная программа «Дорога к семейному счастью» в экспериментальной группе способствовала повышению готовности к семейной жизни, нравственной готовности к браку и уровень семейных ценностей. Учитывая полученные результаты, мы можем говорить о положительном влиянии инновационных технологий социально-педагогической подготовки воспитанников детского дома к будущей семейной жизни.

Результаты проведенного исследования позволяют определить перспективы для дальнейшего исследования и поиска инновационных технологий в области подготовки детей-сирот к будущей семейной жизни.

Источники и литература:

1. Астоянц М. С. Дети-сироты: анализ жизненных практик в условиях интернатного учреждения // Социс. 2006. №3. С. 54–63.
2. Байер Е. А. Дети вне семьи // Педагогика. 2008. № 4. С. 123–124.
3. Бегидова С. Н., Бегидов В. С. Подготовка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к семейной жизни // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2021. Т. 13, № 4. С. 69–77.

4. Кузина И. Г., Гуцалюк Ю. Н. Инновационные формы и методы социализации детей-сирот в современном российском обществе // Вологдинские чтения. 2008. № 67. С.29–34
5. Мухина В. С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 34–39.
6. Нестеров А. Ю. Социальная адаптация детей-сирот в постинтернатный период: социологический аспект // ДЕМИС. Демографические исследования. 2021.Т. 1, № 1. С. 53–63.
7. Плохова И. А., Бибикова Н. В., Гринева Е. А. Модель постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 6(119). С. 22–28.
8. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации // Психологическая наука и образование. 2009. № 14(3). С. 5–12.
9. Сведения по форме федерального статистического наблюдения № 103-РИК «Сведения о выявлении и устройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» за 2025 год. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/afb1a438331bd7b7f0e11345d06570c9 (дата обращения 16.05.2026).
10. Федеральный закон «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 21.12.1996 № 159-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/ (дата обращения 16.05.2026).
11. Федеральный закон «Об опеке и попечительстве» от 24.04.2008 № 48-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_76459/ (дата обращения 16.05.2026).
12. Шагвалиева Е. А. Тренировочная квартира как фактор успешной социализации воспитанников детского дома // Образование. Карьера. Общество. 2019. № 4 (63). С. 16–17.
13. Шубович М. М., Зеленикин А. Ю. Формирование семейных ценностей обучающихся (на примере Ульяновской области) // Профессионально-педагогическая деятельность в современных условиях: проблемы, решения, перспективы: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной памяти Н.Н. Никитиной, Ульяновск, 28 марта 2024 года. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2024. С. 230–235.
14. Шульга Т. И. Социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник Московского государственного областного университета. 2012. № 3. С. 73–82.

Статья поступила в редакцию 11.06.2026

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147

Адаптация аутентичных испаноязычных материалов с применением технологий искусственного интеллекта в высшей школе

Принципалова Анна Кирилловна,
преподаватель кафедры английского языка, МГИМО МИД РФ, Одинцовский филиал, г. Москва, Россия;

Мингазеева Евгения Мансуровна,
преподаватель кафедры английского языка, МГИМО МИД РФ, Одинцовский филиал, г. Москва, Россия;

Сангинова Фатима Юсуфовна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры испанского языка, МГИМО МИД РФ, г. Москва, Россия;

Шубович Валерий Геннадьевич,
доктор педагогических наук, кандидат технических наук, заведующий кафедрой информатики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-3512-7653.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности адаптации аутентичных испаноязычных материалов с использованием технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе. Обосновывается дидактическая ценность аутентичных материалов как средства формирования коммуникативной и межкультурной компетенции обучающихся, а также выявляются трудности их использования, связанные с языковой и когнитивной сложностью. Анализируются морфологические, синтаксические, лексико-семантические и прагматические особенности испанского языка, обусловливающие необходимость адаптации учебных текстов. Рассматривается педагогический потенциал технологий искусственного интеллекта, включая возможности обработки естественного языка, автоматизации педагогических задач и индивидуализации обучения. Выделяются основные направления адаптации аутентичных материалов с помощью ИИ: лексическое упрощение, грамматическая трансформация, синтаксическая реструктуризация и социокультурное сопровождение. На основе анализа примеров показаны возможности и ограничения использования ИИ, включая риск чрезмерного упрощения текста и утраты его коммуникативной ценности. Делается вывод о необходимости методически обоснованного применения технологий искусственного интеллекта при сохранении ведущей роли преподавателя.

Ключевые слова: адаптация текста, аутентичные материалы, искусственный интеллект, испанский язык, цифровая дидактика, персонализация обучения.

Adaptation of Authentic Spanish-Language Materials Using Artificial Intelligence Technologies in Higher Education

Principalova Anna K.,
Lecturer, English Department, Odintsovo Branch of MGIMO University, Moscow, Russia;

Mingazeeva Evgenia M.,
Lecturer, English Department, Odintsovo Branch of MGIMO University, Moscow, Russia;

Sanginova Fatima Yu.,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Spanish Department, MGIMO University, Moscow, Russia;

Shubovich Valery G.,
Doctor of Pedagogн, Candidate of Technical Sciences, Head of the Computer Science Department, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-3512-7653.

Abstract. This article examines the adaptation of authentic Spanish-language materials using artificial intelligence technologies in the educational process. It substantiates the didactic value of authentic materials as a means of developing students' communicative and intercultural competence and identifies the difficulties associated with their use due to linguistic and cognitive complexity. The morphological, syntactic, lexical-semantic, and pragmatic features of the Spanish language, which necessitate the adaptation of educational texts, are analyzed. The pedagogical potential of artificial intelligence technologies is considered, including the capabilities of natural language processing, automation of pedagogical tasks, and individualization of learning. The main areas of adaptation of authentic materials using AI are highlighted: lexical simplification, grammatical transformation, syntactic restructuring, and sociocultural support. Based on an analysis of examples, the potential and limitations of AI are demonstrated, including the risk of oversimplifying text and losing its communicative value. A conclusion is reached regarding the need for methodologically sound application of AI technologies while maintaining the leading role of the teacher.
Keywords: text adaptation, authentic materials, artificial intelligence, Spanish language, digital didactics, personalized learning.

Введение. В условиях цифровизации образования и усиления коммуникативной направленности обучения иностранным языкам возрастает значимость использования аутентичных материалов, отражающих реальное функционирование языка в социокультурной среде. Современные образовательные стандарты ориентируют преподавателя на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, включающей языковой и социокультурный компоненты, что делает обращение к текстам, созданным носителями языка, практически неизбежным [Федеральный государственный образовательный стандарт 2021; CEFR 2020].

Испанский язык, отличающийся широкой географией распространения и вариативностью норм, в этом отношении представляет особый интерес: те же особенности, которые делают его изучение увлекательным, усложняют работу с аутентичными текстами. Их использование помогает обучающимся слышать язык «вживую», развивать навыки восприятия естественной речи, расширять лексический запас и постепенно формировать межкультурную компетенцию [Дзюбенко 2024]. Кроме того, аутентичные ресурсы позволяют моделировать реальные коммуникативные ситуации и тем самым повышают мотивацию к изучению языка [Никифорова, Макарычева 2025]. Вместе с тем работа с аутентичными испаноязычными материалами нередко оказывается затруднительной из-за их языковой и когнитивной сложности: высокая концентрация новой лексики, сложные грамматические конструкции и культурно маркированные элементы способны перегружать обучающихся и снижать результативность обучения [Дзюбенко 2024].

В результате возникает устойчивое противоречие: с одной стороны, аутентичные материалы обладают значительным дидактическим потенциалом, с другой — требуют продуманной адаптации. В работах, посвящённых использованию технологий искусственного интеллекта в образовании, подчёркивается, что ИИ может служить действенным инструментом поддержки преподавателя, позволяя индивидуализировать обучение, генерировать задания и частично автоматизировать рутинные операции контроля и обратной связи; Гасанова, Романова 2024]. Развитие технологий обработки естественного языка открывает возможность анализировать текст на разных уровнях и адаптировать его в соответствии с заданными параметрами сложности [Russell, Norvig 2021]. В то же время некритичное использование ИИ чревато искажением содержания и снижением образовательной ценности материалов, о чём предупреждают современные исследования [Бермус 2024].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки методически выверенных подходов к адаптации аутентичных испаноязычных материалов с использованием технологий искусственного интеллекта. Цифровизация образовательной среды и развитие технологий обработки естественного языка ведут к внедрению адаптивных моделей обучения, предполагающих персонализацию учебных материалов и учёт индивидуальных когнитивных особенностей обучающихся [OECD 2019]. В этом контексте искусственный интеллект рассматривается как инструмент, способный обеспечивать гибкую модификацию аутентичных текстов без утраты их коммуникативной ценности [European Commission 2021]. При этом сложность аутентичных материалов обусловлена не только лексической насыщенностью, но и особенностями синтаксической организации и культурной маркированности текста, что делает необходимой многоуровневую адаптацию [Чжан 2021].

Цель и задача исследования. Цель исследования заключается в анализе возможностей адаптации аутентичных испаноязычных материалов с применением технологий искусственного интеллекта и определении её основных направлений.

Научная новизна исследования заключается в систематизации направлений адаптации аутентичных испаноязычных материалов с использованием технологий искусственного интеллекта и выявлении рисков, связанных с избыточным упрощением языковой структуры текста.

1.1. Понятие аутентичных материалов в методике преподавания иностранных языков

В современной методике преподавания иностранных языков аутентичные материалы рассматриваются как значимый компонент формирования коммуникативной

компетенции. Под ними понимаются тексты, созданные носителями языка для реального общения и не предназначенные изначально для учебных целей [Дзюбенко 2024]. К таким материалам относятся публикации средств массовой информации, фрагменты художественных произведений, аудио- и видеоматериалы, а также интернет-контент, отражающие актуальное состояние языка и культуры. В современных исследованиях подчеркивается, что аутентичность материала определяется не только его происхождением, но и сохранением прагматической направленности и дискурсивных характеристик, отражающих реальное языковое употребление [Чжан 2021].

Дидактический потенциал аутентичных материалов обусловлен их способностью обеспечивать погружение обучающихся в естественную языковую среду. Они способствуют развитию навыков восприятия подлинной речи, формированию языковой догадки, освоению различных регистров языка и коммуникативных стратегий, а также формированию межкультурной компетенции [Никифорова, Макарычева 2025; CEFR 2020]. Дополнительные возможности открываются при сочетании аутентичных материалов с цифровыми коммуникативными технологиями, которые позволяют создавать искусственную языковую среду и поэтапно формировать иноязычную коммуникативную компетенцию обучающихся в неязыковом вузе [Соснина 2020]. Вместе с тем использование аутентичных материалов без адаптации связано с рядом ограничений. Ключевой проблемой является высокая степень языковой сложности, включающая насыщенность текста лексическими единицами, сложными грамматическими конструкциями и идиоматическими выражениями [Дзюбенко 2024]. Для испанского языка данная проблема усугубляется вариативностью норм и наличием культурно-маркированной лексики и контекстуально обусловленных значений. Наряду с высоким дидактическим потенциалом, аутентичные материалы характеризуются значительной когнитивной нагрузкой, обусловленной плотностью информации, вариативностью языковых структур и наличием культурно-специфических элементов [Викулова и др. 2020]. Без адаптации это может приводить к снижению мотивации и затруднениям в понимании содержания [Чжан 2021].

Таким образом, использование аутентичных материалов в образовательном процессе требует методически обоснованной адаптации, обеспечивающей баланс между сохранением аутентичности и доступностью материала [Фадеева, Авраменко 2024].

2. Структурные особенности испанского языка как фактор сложности аутентичных материалов

Аутентичные испаноязычные тексты характеризуются высокой степенью языковой и когнитивной сложности, что обусловлено совокупностью морфологических, синтаксических, лексико-семантических и прагматических особенностей языка. Эти характеристики затрудняют восприятие текстов обучающимися и требуют их адаптации в образовательном процессе.

2.1. Морфологические и синтаксические особенности

Испанский язык отличается развитой морфологической системой, прежде всего в области глагольных форм, включающих разнообразие временных и наклонительных категорий и системы наклонений. Высокая вариативность форм, а также наличие неличных форм глагола усложняют интерпретацию текста обучающимися. Сложная глагольная система и вариативность наклонений затрудняют восприятие аутентичных текстов обучающимися [Дзюбенко 2024]. Синтаксическая структура испанского языка также характеризуется вариативностью порядка слов, частым использованием сложноподчинённых конструкций и инверсии порядка слов. Длинные

предложения с несколькими уровнями вложенности создают дополнительную когнитивную нагрузку и затрудняют понимание текста [Никифорова, Макарычева 2025]. Для систем искусственного интеллекта данные особенности означают необходимость контекстно-зависимого анализа, включающего морфологическую разметку и синтаксическое моделирование, что остаётся сложной задачей даже при использовании современных технологий обработки естественного языка [Russell, Norvig 2021].

2.2. Лексико-семантическая специфика

Лексико-семантический уровень аутентичных материалов отличается высокой степенью вариативности и сильной зависимостью от контекста. Испанский язык является полицентрическим, что проявляется в наличии региональных вариантов и различий в употреблении лексики [Никифорова, Макарычева 2025]. Дополнительную сложность создают идиоматические выражения и фразеологизмы, значение которых не выводится из значений отдельных компонентов и потому требует от обучающихся развитой языковой и культурной компетенции. Кроме того, аутентичные тексты содержат культурно маркированные единицы, отражающие реалии и ценности испаноязычных стран. Без дополнительного контекста такие элементы могут быть непонятны обучающимся [CEFR 2020].

2.3. Прагматические и дискурсивные особенности

Прагматический уровень связан с особенностями функционирования языка в реальной коммуникации. Аутентичные тексты отражают разнообразие регистров речи, коммуникативных стратегий и имплицитных значений, что требует интерпретации не только языковых форм, но и контекста их употребления [Титова 2022]. Контекстуальная обусловленность смысла высказываний и зависимость смысла от социокультурного контекста усложняют процесс понимания текста и требуют развитой межкультурной компетенции обучающихся [European Commission 2021].

Промежуточные выводы

Таким образом, морфологические, синтаксические, лексико-семантические и прагматические особенности испанского языка формируют многослойную сложность аутентичных материалов. Эти характеристики, с одной стороны, определяют их дидактическую ценность, а с другой — требуют целенаправленной адаптации с учётом уровня подготовки обучающихся.

Указанные особенности делают необходимым использование инструментов, способных осуществлять многоуровневую обработку текста с опорой на разные параметры языковой сложности. В условиях цифровизации образования эту функцию всё чаще берут на себя технологии искусственного интеллекта, которые позволяют анализировать и трансформировать языковой материал в соответствии с поставленными образовательными задачами.

3. Искусственный интеллект как средство адаптации аутентичных испаноязычных материалов

3.1. Педагогический потенциал технологий искусственного интеллекта

Современный этап развития образования характеризуется активной интеграцией цифровых технологий, среди которых особое место занимает искусственный интеллект. В педагогическом контексте он рассматривается как инструмент, расширяющий возможности преподавателя и повышающий эффективность образовательного процесса за счёт автоматизации и персонализации обучения. При этом цифровые коммуникативные технологии, лежащие в основе многих ИИ-решений, рассматриваются как одно из средств формирования иноязычной коммуникативной компетен-

ции в условиях неязыкового вуза [Соснина 2020]. Современные исследования подчёркивают, что внедрение ИИ способно способствовать формированию адаптивных образовательных сред, однако требует нормативного регулирования и этического контроля [OECD 2019; UNESCO 2022]. Использование ИИ в обучении иностранным языкам связано с развитием технологий обработки естественного языка, позволяющих анализировать текст на морфологическом, синтаксическом, семантическом и прагматическом уровнях с использованием алгоритмов машинного обучения [Russell, Norvig 2021]. Это создаёт возможности для выявления сложных элементов в аутентичных текстах и их адаптации в соответствии с уровнем подготовки обучающихся.

Одним из ключевых преимуществ использования искусственного интеллекта в обучении является возможность индивидуализировать учебный процесс. Современные системы позволяют учитывать уровень владения языком, темп усвоения материала и другие характеристики конкретной группы или студента, что согласуется с принципами адаптивного обучения [European Commission 2021]. В работе с аутентичными материалами это даёт возможность изменять тексты так, чтобы они оставались коммуникативно значимыми, но становились более доступными для восприятия.

Искусственный интеллект также берёт на себя часть рутинной педагогической работы: он может автоматически проверять письменные ответы, выявлять типичные ошибки и формировать первичную обратную связь, а в ряде случаев — предлагать варианты исправлений и доработки текста. Это снижает нагрузку на преподавателя и высвобождает ресурсы для того, чтобы уделять больше внимания развитию коммуникативных и межкультурных компетенций обучающихся [Питиримова 2024; Коренев 2024]. Важно и то, что работа с подобными инструментами способствует формированию цифровой компетентности как у студентов, так и у преподавателей: владение средствами ИИ постепенно становится частью профессионального профиля преподавателя иностранного языка [Титова 2022].

При работе с аутентичными материалами искусственный интеллект может рассматриваться не как замена преподавателя, а как технический помощник, эффективность которого определяется тем, насколько осмысленно педагог управляет его использованием. Современные ИИ-системы обработки естественного языка действительно справляются с задачами автоматического упрощения текста, построения заданий и первичного анализа типичных ошибок обучающихся. Исследования показывают, что автоматизированные системы проверки грамматики и орфографии способны повышать точность письменной речи и обеспечивать оперативную обратную связь, но при этом требуют осознанной интеграции в учебный процесс [Питиримова 2024]. Однако исследования подчёркивают, что некритичное перенесение этих функций на цифровые инструменты приводит к упрощению учебной деятельности, снижает долю самостоятельной работы студентов и может формировать зависимость от технологических решений [Бермус 2023].

Даже при очевидных преимуществах ИИ его использование в образовательном процессе остаётся ограниченным рядом факторов. Ошибки в обработке текста, искажения смысла при адаптации и снижение автономности обучающихся при избыточной опоре на цифровые сервисы отмечаются как в теоретических работах, так и в практике вузовского обучения [Бермус 2024]. На аналогичные риски указывают и международные аналитические доклады, где подчёркивается необходимость сохранять за преподавателем функцию анализа и контроля, а также пре-

дотвращать формирование технологической зависимости обучающихся [UNESCO 2022; OECD 2019].

В этих условиях педагогический потенциал искусственного интеллекта проявляется прежде всего в его способности поддерживать адаптацию учебных материалов, помогать выстраивать индивидуальные траектории обучения и частично разгружать преподавателя от рутинных операций — но только при продуманном и методически обоснованном включении в образовательный процесс.

3.2. Основные направления адаптации аутентичных материалов с помощью искусственного интеллекта

Адаптация аутентичных испаноязычных текстов с использованием технологий искусственного интеллекта представляет собой многоступенчатый процесс, затрагивающий несколько уровней языковой системы. Учитывая структурные особенности испанского языка, целесообразно выделять четыре взаимосвязанных направления работы: лексическое, грамматическое, синтаксическое и социокультурное.

На лексическом уровне задача адаптации состоит в снижении сложности текста за счёт отбора и преобразования отдельных единиц. ИИ-инструменты позволяют выявлять низкочастотную лексику, идиоматические выражения и регионально окрашенные элементы, заменять их более употребительными эквивалентами или дополнять поясняющими комментариями. При этом важно не свести текст к набору упрощённых клише: сохранение смысловой точности и стилистической характеристики исходного высказывания остаётся принципиальным для его учебной и коммуникативной ценности.

Грамматическая адаптация ориентирована на упрощение морфологических и синтаксических структур. Системы искусственного интеллекта могут преобразовывать сложные грамматические модели, в том числе редкие временные формы и конструкции с сослагательным наклонением, в более прозрачные для обучающихся варианты. Однако любое вмешательство в грамматический строй высказывания должно быть выверено, поскольку изменение формы легко приводит к смещению или обеднению смысла [Godwin-Jones 2021]. На практике грамматическая адаптация часто включает сокращение числа сложных временных форм, замену пассивных конструкций активными и перераспределение грамматической информации между частями высказывания [Чжан 2021].

Синтаксическая реструктуризация предполагает переработку структуры предложения для повышения его прозрачности. Алгоритмы искусственного интеллекта позволяют разбивать чрезмерно сложные сложноподчинённые конструкции на несколько более коротких, изменять порядок слов, выделять ключевые смысловые элементы. За счёт этого снижается когнитивная нагрузка и упрощается восприятие текста обучающимися.

Социокультурная адаптация направлена на прояснение культурно маркированных компонентов текста. С помощью ИИ можно выявлять реалии, исторические и социокультурные отсылки и снабжать их комментариями. Важно, однако, не «стереть» культурную специфику: её утрата ведёт к обеднению содержания и снижает образовательную ценность материала [CEFR 2020].

В совокупности адаптация аутентичных материалов с использованием искусственного интеллекта предстает как комплексный процесс, в котором технологические возможности ИИ должны сочетаться с методическими принципами обучения иностранным языкам [Кинелева 2021].

3.3. Формы использования искусственного интеллекта в образовательной практике

Использование технологий искусственного интеллекта в образовательной прак-

тике реализуется в нескольких формах: адаптация текстов, генерация учебных заданий и сопровождение самостоятельной работы обучающихся.

Одной из ключевых форм применения ИИ является **адаптация аутентичных текстов** с учётом уровня владения языком. Это позволяет сохранять коммуникативную ценность материала при снижении его языковой сложности. Для иллюстрации возможностей искусственного интеллекта была проведена пробная адаптация аутентичного испаноязычного текста уровня B2 с использованием инструментов обработки естественного языка. В качестве критериев адаптации выступали снижение лексической плотности, упрощение синтаксических конструкций и сохранение коммуникативной задачи текста. Практическая реализация данного подхода может быть проиллюстрирована на примере аутентичного текста о жизни в деревне (*vivir en un pueblo*), включающего оригинальный вариант уровня B2 и адаптацию для уровня B1–B2.

Так, фрагмент оригинального текста: *«cada vez más familias han optado por darle un cambio a su vida»* в адаптированном варианте преобразуется в: *«muchas familias han decidido cambiar su vida»*.

В данных примерах наблюдается снижение лексической и синтаксической сложности при сохранении основного смысла высказывания.

В то же время чрезмерное упрощение приводит к утрате связности текста. Так, вариант *«La vida es más barata. Puedes caminar. Hay naturaleza»* выглядит как набор изолированных суждений и уже не передаёт исходную аргументацию.

Подобная редукция делает текст менее логичным и снижает его дидактическую ценность. Приведённые примеры показывают, что такие инструменты действительно помогают заметно упростить текст за счёт замены лексики и перестройки предложений. Но если увлечься упрощением, текст теряет связность и звучит как набор разрозненных фраз. Поэтому при адаптации важно облегчать форму, не трогая смысл, логику аргументации и исходную коммуникативную задачу.

Подобные сервисы можно подключать и для автоматического подбора заданий к уже адаптированным текстам: по рассмотренному материалу студентам, например, предлагают найти основные мысли, переформулировать отдельные выражения (включая *замену «darle un cambio a su vida»* на более простые варианты) и использовать новую лексику в собственных высказываниях. Сложность таких заданий легко менять за счёт формулировок и форм работы, что позволяет целенаправленно тренировать разные виды речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо) без увеличения доли рутинных операций для преподавателя. Дополнительно цифровые инструменты могут сопровождать самостоятельную работу, быстро выдавая обратную связь и предлагая варианты исправления ошибок. Так, при работе с предложением *«Esto permite vivir mejor con menos dinero»* обучающийся может запросить пояснение ключевой конструкции или получить несколько альтернативных формулировок. Подобный формат работы помогает развивать учебную автономность, но одновременно предполагает целенаправленное формирование у студентов умения критически относиться к результатам, предлагаемых системой [Титова, 2022]. Современные ИИ-системы позволяют оперативно отслеживать прогресс и дают обучающимся возможность самостоятельно контролировать процесс усвоения материала, что позитивно влияет на качество автономного обучения [European Commission 2021].

ИИ может использоваться для организации заданий, направленных **на развитие говорения и письма**. Так, на основе текста обучающимся может быть предложено

задание сравнить жизнь в городе и в деревне или написать краткое аргументированное высказывание, используя лексику исходного материала.

4. Педагогические условия использования искусственного интеллекта при адаптации аутентичных испаноязычных материалов

Эффективность использования искусственного интеллекта при адаптации аутентичных испаноязычных материалов определяется не только техническими возможностями систем, но и соблюдением ряда педагогических условий, обеспечивающих их методически обоснованную интеграцию в образовательный процесс.

В основе работы с такими инструментами всё равно должна оставаться фигура преподавателя. Даже самые «умные» сервисы не могут сами определить учебные цели и учесть особенности конкретной группы, поэтому именно преподаватель отбирает материалы, проверяет качество адаптации и объясняет студентам результаты обработки текста [Титова 2022]. Важно и то, как часто и в каком объёме используются цифровые решения: избыточная автоматизация ослабляет познавательную активность и может формировать привычку перекладывать всю работу на технологии. Поэтому подобные средства целесообразно рассматривать как дополнение к традиционным методам, а не как их замену. Исследователи подчёркивают, что эффективная работа с цифровыми инструментами возможна только при соблюдении ряда педагогических условий: продуманного отбора материалов, разумного дозирования технологий и сохранения за преподавателем ведущей роли в организации обучения [Гасанова, Романова 2024]. При этом студентам необходимо специально показывать, как критически относиться к результатам автоматической обработки: замечать возможные искажения смысла, чрезмерное упрощение и неточности [Осипов 2023]. Отдельную группу составляют риски, связанные с безоговорочным доверием к цифровым подсказкам. К ним относятся искажения содержания при адаптации, снижение самостоятельности и поверхностное понимание текста [Бермус 2024]. Если не контролировать использование технологий, страдает и развитие аналитического мышления: студент привыкает принимать готовый вариант и не задавать лишних вопросов. Поэтому необходим постоянный методический контроль: проверка адаптированных материалов, корректировка возможных ошибок и сопоставление результата с поставленными учебными задачами.

В итоге работу с цифровыми средствами адаптации текста целесообразно выстраивать как целостную систему: технические возможности сервисов используются ровно в той мере, в какой они помогают решать задачи языкового образования и не идут вразрез с базовыми дидактическими принципами.

Заключение

Анализ научных источников и практического материала показывает, что аутентичные испаноязычные тексты обладают значительным дидактическим потенциалом и при грамотной организации работы способствуют формированию коммуникативной и межкультурной компетенции обучающихся. В то же время их включение в учебный процесс осложняется высокой языковой и когнитивной нагрузкой, связанной с морфологическими, синтаксическими, лексико-семантическими и прагматическими особенностями испанского языка. Следовательно, эффективное использование аутентичных материалов предполагает их целенаправленную адаптацию с учётом уровня подготовки обучающихся.

Технологии искусственного интеллекта открывают возможности для многоуровневой адаптации текста: лексического упрощения, грамматической трансформации,

синтаксической реструктуризации и культурного сопровождения. Рассмотренные в статье примеры показывают, что успешная адаптация предполагает сохранение коммуникативной задачи, жанра и логики аргументации исходного текста при упрощении его языковой формы, тогда как чрезмерная редукция ведёт к утрате связности и снижению образовательной ценности материала.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой методик интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс с учётом баланса между автоматизацией и педагогическим контролем, а также с изучением влияния адаптированных с помощью ИИ материалов на формирование коммуникативной компетенции обучающихся [OECD 2019; European Commission 2021].

Источники и литература:

1. Бермус А. Г. Преимущества и риски использования ChatGPT в системе высшего образования: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. № 8. С. 776–778.
2. Гасанова Р. Р., Романова Е. А. Искусственный интеллект в высшей школе: проблемы, возможности, риски // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2024. Т. 21. № 4. С. 501–515.
3. Дзюбенко Ю. С. Методический потенциал аутентичных ресурсов при изучении испанского языка (на основе использования материалов журнала «Vocable») // International Research Journal. 2024. № 11 (149). С. 120–125.
4. Коренев А. А. Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 68–77.
5. Никифорова А. Н., Макарычева А. В. Использование аутентичных подкастов на испанском языке во внеаудиторной работе студентов в неязыковом вузе // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 511. С. 177–182.
6. Осипов М. В. Формирование метакомпетентности обучающихся в образовательном процессе вуза: Автореф. дисс. … канд. пед. наук. Якутск, 2023. 24 с.
7. Питиримова Т. В. Автоматизированные системы проверки грамматики и орфографии: влияние на процесс обучения иностранному языку // Горизонты образования : материалы V Международной научно-практической конференции, посвященной 300-летию РАН, 300-летию со дня рождения И. Канта, 190-летию со дня рождения Д. И. Менделеева и 225-летию со дня рождения А. С. Пушкина, Омск, 25–26 апреля 2024 года. Омск: Омский государственный педагогический университет, 2024. С. 413–416.
8. Соснина Н. Г. Цифровые коммуникативные технологии как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции // АНИ: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 1 (30). С. 268–272.
9. Титова С. В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 133–149.
10. Фадеева В. А., Авраменко А. П. Информатизация лингвистического образования как приоритетное направление научных исследований (опыт ФИЯР МГУ имени М.В. Ломоносова) // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 4. С. 100–114.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень бакалавриата. Направление подготовки 45.03.02 Лингвистика. М.: Минобрнауки России, 2021. 68 с.
12. Чжан Не Педагогические условия профилактики виртуальной зависимости подростков России и Китая: Автореф. дисс. … канд. пед. наук. Владимир, 2025. 24 с.
13. CEFR. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe, 2020. 224 p.

14. European Commission. Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021. 74 p.
15. Godwin-Jones R. Emerging Technologies: Automation and Language Learning // Language Learning & Technology. 2021. Vol. 25. № 2. P. 4–15.
16. OECD. Artificial Intelligence in Society. Paris: OECD Publishing, 2019. 260 p.
17. Russell S., Norvig P. Artificial Intelligence: A Modern Approach. 4th ed. Harlow: Pearson, 2021. 1136 p.
18. UNESCO. Artificial Intelligence in Education: Policy and Practice. Paris: UNESCO, 2022. 96 p.

Статья поступила в редакцию 25.03.2026

УДК 378.016:37.034

Геймификация высшего образования как предмет философско-методологического анализа

Яковлева Анна Сергеевна,
старший преподаватель кафедры Автоматизированные, телекоммуникационные и электротехнические системы, Дальневосточный государственный университет путей сообщения, г. Хабаровск, Россия;

Ситникова Светлана Юрьевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры Строительство, Дальневосточный государственный университет путей сообщения, г. Хабаровск, Россия;

Захарова Лариса Михайловна,
доктор педагогических наук, профессор, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0001- 6362-2900.

Аннотация. Статья посвящена философско-методологическому анализу геймификации в высшем образовании. Актуальность обусловлена внедрением игровых механик, опережающим теоретическое осмысление их границ. Статус геймификации анализируется через модели развития науки (Т. Кун, И. Лакатос), выявляются её эпистемологические основания в дихотомии «объяснение – понимание» и социокультурные факторы востребованности. Установлено место геймификации в методологическом плюрализме педагогики. Систематизированы этические риски (симулякризация знания, вытеснение внутренней мотивации, цифровая слежка) и предложены принципы ответственного дизайна. Геймификация амбивалентна: это эволюция активных методов и вызов классической парадигме. Её эффективность требует учёта этических рисков. Перспектива – переход от технологического энтузиазма к рефлексивной, гуманистически ориентированной практике.
Ключевые слова: геймификация, философия образования, эпистемология, Т. Кун, И. Лакатос, теория самоопределения, этические риски.

Gamification of Higher Education as a Subject of Philosophical and Methodological Analysis: Between Innovation and Continuity, Effectiveness and Ethics

Yakovleva Anna S.,
Senior Lecturer, Department of Automated, Telecommunication, and Electrical Systems, Far Eastern State Transport University

Sitnikova Svetlana Yu.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Construction, Far Eastern State Transport University

Zakharova Larisa M.,
Doctor of Pedagogy, Professor, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0001- 6362-2900.

Abstract. The article presents a philosophical and methodological analysis of gamification in higher education. The relevance is due to the widespread adoption of game mechanics, which outpaces theoretical understanding of their nature and limits of applicability. The status of gamification is analyzed through models of scientific development (T. Kuhn, I. Lakatos). Its epistemological foundations are identified within the context of the "explanation – understanding" dichotomy. Sociocultural factors (digital culture, attention economy, labor market demands) that have determined its demand are also examined. The place of gamification within the system of methodological pluralism in pedagogy and its complementarity with other active learning methods are established. Ethical risks (simulacrization of knowledge, displacement of intrinsic motivation, digital surveillance) are systematized, and principles of responsible design are formulated. The authors conclude that gamification is ambivalent: it combines the evolutionary development of active methods with a revolutionary challenge to the classical paradigm. Its effectiveness depends on considering epistemological and axiological foundations, as well as on neutralizing ethical risks. The prospect for the development of gamification is a transition from technological enthusiasm to reflective, evidence-based, and humanistically oriented practice.
Keywords: gamification, philosophy of education, epistemology, T. Kuhn, I. Lakatos, self-determination theory, ethical risks.

Введение. Современное высшее образование находится в эпицентре глубокой трансформации, стремительной цифровизации всех сфер общественной жизни, с изменением специфики новых поколений. Классическая модель образования, основанная на трансляции систематизированного знания и пассивном его усвоении, демонстрирует растущий кризис эффективности, проявляющийся в снижении внутренней мотивации обучающихся, разрыве между академическими результатами и компетентностными запросами рынка, а также в неспособности традиционных форматов удерживать внимание в условиях информационной перегрузки. В ответ на эти вызовы в педагогической практике активно заявляет о себе геймификация – стратегия применения игровых механик и элементов игрового дизайна в неигровых образовательных контекстах. Однако её широкое, зачастую поверхностное внедрение опережает глубокое осмысление её природы, порождая риски от методической неэффективности до этически проблемных последствий. Это создаёт насущную потребность не в очередном описании приёмов, а в фундаментальном философско-методологическом анализе геймификации как комплексного социокультурного и педагогического феномена.

Объектом исследования выступает феномен геймификации в системе высшего образования, рассматриваемый в его целостности – от теоретических оснований до практических имплементаций. Предметом исследования являются философские основания (эпистемологические и аксиологические), методологические принципы (соотносящиеся с моделями развития науки) и социокультурные условия возможности, эффективности и легитимности геймификации как педагогической инновации.

Целью настоящей статьи является проведение комплексного философско-методологического анализа геймификации образования, направленного на выявление её глубинных эпистемологических предпосылок, внутренней структуры, места в системе педагогического знания и принципиальных границ применимости.

Для достижения поставленной цели в данном исследовании необходимо решить следующие задачи: определить статус геймификации как педагогической инновации через анализ конкурирующих моделей развития науки (кумулятивизм, парадигмальная теория Т. Куна, методология И. Лакатоса) – эволюционная или революционная; выявить эпистемологические основания геймификации в контексте дихотомии «объяснение – понимание» и охарактеризовать трансформацию субъекта познания в геймифицированной среде; определить социокультурные факторы (цифровая культура, экономика внимания, рыночный запрос), обусловившие актуальность и специфические формы геймификации в высшем образовании; установить место геймификации в системе методологического плюрализма педагогики, выявив её комплементарность и синергию с другими активными методами обучения; систематизировать этические риски геймификации и сформулировать принципы ответственного дизайна, определяющие границы её допустимого и эффективного применения.

Теоретическую базу исследования составляют фундаментальные концепции философии и истории науки (Т. Кун, И. Лакатос) [Кун 2009; Лакатос 2003], психологические теории мотивации (Теория самоопределения Э. Деси и Р. Райана [Ryan, Deci 2000] и исследования эффекта сверхоправдания), современные педагогические подходы, а также критический анализ актуальных академических публикаций и практик в области геймификации образования.

Геймификация в контексте моделей развития науки: революция или эволюция?

Внедрение геймификации в высшее образование неизбежно ставит вопрос о её месте в общей динамике педагогического знания: является ли она закономерным шагом в последовательном совершенствовании методик или же маркирует собой радикальный разрыв с предшествующей дидактической традицией? Для ответа на этот вопрос логично обратиться к классическим моделям развития науки, которые позволяют выявить логику и характер инновации.

С позиций кумулятивизма, развитие научного (педагогического) знания предстает как процесс непрерывного, поступательного накопления истин. Новые теории и методы не отменяют старые, а включают их в себя как частный случай, уточняя и расширяя. Геймификацию можно рассматривать как закономерный этап развития активных методов обучения, их технологическое усиление. Историческая линия здесь выстраивается достаточно прозрачно: античные диалектические диспуты, средневековые дидактические аллегории, деловые игры XX века и, наконец, цифровые симуляции с системами наград и достижений. В этой логике игровые механики выступают всего лишь как более совершенный инструмент в руках преподавателя, позволяющий эффективнее решать всё те же традиционные задачи – передавать знания, отрабатывать навыки, удерживать внимание обучающихся. Другими словами, геймификация при таком подходе есть эволюция формы при неизменном содержании.

Однако практика показывает ограниченность чисто кумулятивистской трактовки. Особенно наглядно это демонстрирует критика так называемой «наклеечной» геймификации, когда к обычному лекционному курсу просто добавляют баллы и значки, не пересматривая ни его цели, ни структуру. По сути, такой вариант остаётся внутри старой педагогической парадигмы, лишь маскируя её под современность. Каче-

ственно нового образовательного опыта при этом не возникает. Более того, подобное поверхностное внедрение нередко дискредитирует саму идею геймификации и подтверждает старый тезис: простое накопление новых элементов само по себе ещё не даёт прогресса.

Альтернативный и, возможно, более продуктивный способ анализа предлагает парадигмальная теория Томаса Куна. В её рамках развитие науки выглядит не как накопление знаний, а как смена периодов «нормальной науки» научными революциями [Кун 2009]. «Нормальная наука» работает в рамках принятой парадигмы – системы теоретических установок, стандартов и образцов решения задач. Накопление аномалий – проблем, неразрешимых в рамках существующей парадигмы, – ведёт к кризису и смене парадигмы. Можно ли рассматривать современное высшее образование как поле, переживающее кризис «нормальной» парадигмы? К числу таких «аномалий» или «головоломок» традиционной модели относятся [Кун 2009; Лакотос 2009]: снижение внутренней мотивации и вовлеченности обучающихся, для которых пассивное восприятие информации перестало быть эффективным; растущий разрыв между образовательными результатами и требованиями цифровой экономики, делающими акцент на мягкие навыки (soft skills), адаптивность и способность к самообучению [Капкаев и др. 2019]; неэффективность внешней мотивации (оценки) как основного драйвера для поколения, ценящего опыт, автономию и мгновенную обратную связь.

В этом контексте геймификация предстает не просто как новый метод, а как потенциальное ядро новой педагогической парадигмы, предлагающей иные ответы на эти вызовы. Её базовые установки – активность обучающегося как «игрока», обучение через преодоление вызовов (квизы, квесты), ценность процесса и немедленной обратной связи, визуализация прогресса – конкурируют с установками классической лекционно-семинарской системы. Если эта конкуренция окажется успешной и сообщество педагогов примет новые «образцы» деятельности, можно будет говорить о революционном сдвиге. Однако на текущем этапе чаще наблюдается сосуществование и напряженное взаимодействие двух парадигм, где геймификация выступает скорее в роли «революционного вызова», чем утвердившейся нормы.

Наиболее тонкий инструмент для анализа предоставляет методология научно-исследовательских программ Имре Лакатоса, описанный в работе Дадашева А.А. и Эльгаровой Д.А, он предлагает рассматривать развитие науки как конкуренцию программ, каждая из которых имеет «жесткое ядро» (неопровергаемые базовые постулаты) и «защитный пояс» вспомогательных гипотез, который модифицируется под давлением эмпирических данных [Дадашев, Эльгарова 2022].

Применяя эту модель, можно реконструировать геймификацию как исследовательскую программу в педагогике: «жесткое ядро» программы, где центральным неопровергаемым постулатом является утверждение о том, что применение игровых механик (соревнование, награды, повествование, прогрессия) в неигровом образовательном контексте систематически повышает мотивацию, вовлеченность, эффективность усвоения знаний и развития компетенций; «защитный пояс», в который входят конкретные психолого-педагогические теории, которые обосновывают и операционализируют ядро. Это, прежде всего: теория самоопределения, объясняющая эффективность через удовлетворение потребностей в автономии, компетентности и связанности [Ryan, Deci 2000]; поведенческая психология (Скиннера), предлагающая механизмы положительного подкрепления; потоковая теория (Чиксентмихайи), задающая параметры оптимального вызова [Чиксентмихайи 2018]; а

также конкретные методики: дизайн бейджей, система очков, построение сюжетных квестов, алгоритмы рейтингов.

В ответ на контрпримеры (например, «эффект сверхоправдания» или демотивацию от рейтингов) выдвигаются новые вспомогательные гипотезы – о смещении акцента с внешних на внутренние награды, об использовании персонализированных прогресс-баров вместо публичных таблиц и т.д. Ключевой вопрос лакатосовской методологии: является ли программа прогрессирующей или регрессирующей? Прогрессирующая программа не только объясняет известные факты, но и успешно предсказывает новые, расширяя эмпирическое содержание. На данный момент программы геймификации демонстрируют черты прогресса: они успешно предсказывают рост вовлеченности при использовании определённых механик; они прогнозируют риски (снижение внутренней мотивации при неправильном дизайне) и предлагает методы их нивелирования; а теоретический «защитный пояс» активно развивается, интегрируя новые данные из нейротехнологий и цифровой аналитики.

Вместе с тем окончательная успешность геймификации будет определяться не столько умением её сторонников адаптироваться к поступающей критике, сколько способностью генерировать устойчивые, воспроизводимые и долгосрочные позитивные изменения в образовательных результатах. Именно этот фактор следует считать главным свидетельством её «прогрессивного сдвига» в терминах Лакатоса.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что геймификация не может быть адекватно описана в рамках простой кумулятивистской модели. Данный феномен имеет сложную природу: с одной стороны, он наследует и технологически усиливает сложившиеся традиции активного обучения, с другой – бросает вызов фундаментальным установкам классической педагогической парадигмы. Вызов этот заключается в предложении иной онтологии учебного процесса (трактовка учения как игры) и иной эпистемологии (понимание знания как навыка, осваиваемого непосредственно в действии). Рассмотрение геймификации сквозь призму методологии научно-исследовательских программ И. Лакатоса даёт возможность зафиксировать её внутреннюю динамику, оценить теоретический потенциал и эмпирическую проверяемость. С этой точки зрения геймификация оказывается в эпицентре методологического напряжения между эволюционным и революционным сценариями развития педагогики. Её дальнейшая судьба будет зависеть от того, насколько последовательно разработчики и исследователи смогут не только отстаивать правомерность данного подхода, но и развивать его теоретическое и практическое содержание.

Социокультурные и эпистемологические основания геймификации

Любая педагогическая практика, включая геймификацию образования, всегда опирается на определённые методологические основания и не существует в отрыве от них, её контуры и внутренняя логика определяются более глубокими эпистемологическими установками о природе познания и мощным влиянием социокультурного контекста цифровой эпохи. Анализ этих оснований позволяет понять, не только как работает геймификация, но и почему она приобрела актуальность именно в настоящий момент, а также какие риски несет в себе её безрефлексивное применение.

Фундаментальный раздел, описанный В. Дильтеем и развитый в философской герменевтике, между науками о природе (естественными науками), ориентированными на каузальное объяснение, и науками о духе (гуманитарными науками), стремящимися к интерпретативному пониманию [Дильтей 2013], находит свое прямое

отражение в дидактическом дизайне геймификации. Это различие предопределяет выбор игровых механик и их педагогическую цель.

В обучении естественнонаучным и техническим дисциплинам геймификация часто тяготеет к модели «объяснения». Здесь доминируют механики, восходящие к бихевиористской парадигме Б. Ф. Скиннера [См. Фёдоров 2010]:

- Тренировка и автоматизация навыков – системы очков, уровней и бейджей выступают как форма оперативного подкрепления за правильное выполнение алгоритмических действий (решение уравнений, проведение виртуальных экспериментов, написание кода).
- Освоение объективной реальности – игровые симуляторы (например, виртуальные лаборатории по химии или физике) моделируют причинно-следственные связи объективного мира; успех здесь измеряется точностью соответствия действий предзаданным, «правильным» результатам.
- Кумуляция знаний – прогресс-бары и «деревья навыков» визуализируют линейное накопление компетенций, что соответствует кумулятивистской модели развития точных наук.

В системе образовании геймификация реализует потенциал «понимания», её ядром становится не тренировка, а погружение в контекст.

Таблица 1. Геймификация в высшем образовании: механики и результаты

Игровая механика	Содержание	Развиваемая компетенция	Эпистемологическая характеристика
Ролевые игры и нарративные квесты	Обучающийся принимает роль исторического деятеля, юриста, управленца или литературного героя	Интерпретация ситуации, взвешивание ценностей, принятие этически нагруженных решений	Требует не выполнения алгоритма, а осмысление интерпретации
Диалог и рефлексия	Обсуждение, ведение дневника персонажа, совместное решении открытых кейсов	Герменевтическая компетенция (способность вступать в диалог с текстом, контекстом и другими интерпретациями)	Основана на диалогичности и рефлексивном осмыслении
Отсутствие единственно верного ответа	Поощрение множественности траекторий и исходов обучения	Толерантность к неопределённости, плюралистическое мышление	Моделирует природу гуманитарного знания как плюралистичного и интерсубъективного

В отличие от естественнонаучных и технических дисциплин, где геймификация тяготеет к модели «объяснения» с бихевиористскими механиками, в гуманитарном образовании доминирует модель «понимания», предполагающая интерпретацию, диалог и плюрализм интерпретаций. Таким образом, геймификация выступает как методологический мост, предлагающий разные инструменты для разных эпистемологических задач: от отработки объективных процедур до культивации субъективного понимания [Боциева и др. 2025, Солодовникова и др. 2013]. Внедрение геймификации кардинально меняет эпистемологический статус обучающегося. В классической модели «трансляции знания» субъект познания предстает как относительно пассивный реципиент, чья основная задача – ассимилировать внешне заданное содержание.

Геймифицированная среда конструирует принципиально иную позицию – активного игрока, эта трансформация имеет несколько измерений:

- автономия и агентность, которая реализуется через механику выбора (квестов, специализаций, путей прохождения), а её принцип автономии исходит из Теории самоопределения; обучающийся становится соавтором своей образовательной траектории, что усиливает чувство ответственности и внутренней мотивации;
- экспериментальный субъект, который обусловлен тем, что в безопасной игровой среде, где цена ошибки невысока, обучающийся получает легитимное право на пробы, неудачи и итерации; формируется критически важная для современной науки установка – воспринимать неудачу не как провал, а как источник данных для обучения;
- субъект познания в такой системе оказывается опосредован данными, так как цифровая геймификация фиксирует практически каждое действие обучающегося, превращая его в количественный показатель. Прогресс, предпочтения, зоны затруднений – всё это становится объектом сбора и анализа. Как следствие, формируется новая форма рефлексии, основанная на количественных метриках и их визуализации. С одной стороны, это даёт обучающемуся мощный инструмент саморегуляции. С другой – порождает вполне реальные угрозы для приватности.

Здесь обнаруживается ключевое противоречие, которое можно сформулировать следующим образом: провозглашаемая автономия игрока существует внутри жёстко заданной системы правил и стимулов. Это выводит на сложную философско-педагогическую проблему: не является ли свобода выбора в геймификации всего лишь иллюзией, а сама геймификация – тонкой формой бихевиористского управления, при котором дизайнер системы заранее определяет желательные поведенческие паттерны?

Путь к разрешению этого парадокса лежит в области этики проектирования, необходимо, чтобы геймифицированные системы были прозрачными для пользователя и предоставляли ему не декоративный, а реальный выбор. Без этого условия геймификация рискует остаться инструментом скрытого управления, противоречащим самим принципам личностно-ориентированного образования.

Геймификация – не просто педагогическое изобретение, а ответ на вызовы конкретного исторического и культурного момента. Её актуальность детерминирована рядом взаимосвязанных факторов, которые описаны в таблице 2.

Таблица 2. Социокультурные предпосылки актуальности геймификации в системе ВО

Фактор	Характеристика поколения / среды	Механизм воздействия геймификации	Формируемый результат / компетенция
Формирование «игрового этоса»	Поколения Y и Z выросли в насыщенной цифровой среде; игровые интерфейсы, логика прогресса, достижений и мгновенная обратная связь стали частью повседневного опыта (социальные сети, фитнес-трекеры, системы лояльности)	Геймификация говорит с обучающимся на уже усвоенном и комфортном языке, снижая порог входа в учебную деятельность	Органичный дидактический инструмент; естественная среда обитания обучающегося
Экономика внимания и клиповое мышление	Информационная перегрузка; классические форматы долгого линейного погружения теряют эффективность	Дозированные вызовы, короткие циклы обратной связи, визуальные «крючки»	Адаптивное удержание фокусированного внимания

Запрос рынка труда на компетенции, а не знания	Трансформация к цифровой, проектной и инновационной экономике; повышение ценности «мягких навыков» (soft skills): критическое мышление, коллаборация, креативность, адаптивность, эмоциональный интеллект	Геймифицированные среды (проектные симуляции, ролевые игры) моделируют сложные, неоднозначные профессиональные ситуации	Эффективное формирование и оценка soft skills
Сдвиг ценностных ориентаций	Для современного обучающегося в системе ВО личностный рост, баланс жизни, интересный опыт и чувство собственной эффективности часто важнее инструментальных карьерных достижений	Геймификация, построенная на Теории самоопределения, апеллирует к глубинным психологическим потребностям	Удовлетворение потребностей в автономии, компетентности и связанности

Таким образом, социокультурный контекст не просто благоприятствует геймификации, но и конституирует её как педагогически релевантную практику. Она является закономерным продуктом конвергенции технологических возможностей, изменений в когнитивных схемах усвоения информации, новых требований экономики и эволюции мотивационной сферы современного человека. Игнорирование этого контекста ведет к риску создания оторванных от реальности и неэффективных дидактических конструкций, в то время как его учет позволяет проектировать геймифицированные системы, которые являются не искусственным «принуждением к веселью», а аутентичным и эффективным языком обучения для нового поколения.

Вышеописанное демонстрирует, что геймификация глубоко укоренена в современных социокультурных процессах, она является:

– эпистемологически гибким инструментом, способным обслуживать как парадигму «объяснения» через алгоритмические тренажеры, так и парадигму «понимания» через нарративные и ролевые погружение [Попова и др. 2022];
– фактором трансформации субъекта познания, переводящим обучающегося из пассивной позиции в активную, но порождающим новую форму опосредованности – цифровыми данными и правилами игрового дизайна [Ситникова, Яковлева 2026];
– социокультурным феноменом-ответом, отражающим и удовлетворяющим запросы цифровой эпохи: на вовлеченность, формирование компетенций, визуализацию прогресса и удовлетворение потребностей в автономии и признании [Хащенко 2025].

Таким образом, геймификация предстает не как произвольная методическая мода, а как закономерная и содержательно обусловленная педагогическая технология, чья форма и содержание детерминированы более широким контекстом постнеклассической науки и общества переживания.

Методологический плюрализм и этические границы геймификации

Успешная интеграция геймификации в высшее образование требует не только понимания её эпистемологических оснований, но и чёткого осознания её места в методологическом арсенале современной педагогики, а также непременного учёта этических пределов её применения. Без этого системного анализа геймификация рискует выродиться либо в неэффективный методологический эклектизм, либо в

инструмент манипуляции, подрывающий фундаментальные ценности образования.

Геймификацию нельзя рассматривать как самодостаточный или универсальный метод. Её сила и научная состоятельность проявляются в рамках методологического плюрализма, где она занимает строго определённую нишу, взаимодействуя и дополняя другие подходы. Это взаимодействие можно проследить на нескольких уровнях: в системе эмпирических и теоретических методов, а также на принципах комплементарности и синергии.

В системе эмпирических методов геймификация выступает как мощная форма модельного эксперимента и наблюдения. Виртуальные симуляторы в естественных науках или деловые игры в экономике позволяют обучающимся не просто усвоить теорию, а протестировать её в управляемой, но динамичной среде, где можно варьировать параметры и мгновенно видеть последствия. Одновременно цифровая платформа собирает обширные данные наблюдения о стратегиях, ошибках и времени, затраченном на решение задач, что открывает возможности для образовательной аналитики – анализа процесса обучения на уровне, недоступном традиционным методам.

В системе теоретических методов проектирование сложных геймифицированных систем (например, масштабных ролевых игр) само по себе представляет акт теоретического моделирования. Преподаватель, разрабатывающий такую систему, вынужден выделять ключевые переменные, формализовать их взаимосвязи и прогнозировать поведение системы в различных сценариях. Эта деятельность напрямую соотносится с методами теоретического познания, принятыми в науке.

Принцип комплементарности и синергии исходит из того, что геймификация даёт наибольший эффект не в режиме замены традиционных методов, а в качестве интегративного каркаса, объединяющего другие активные формы обучения. В рамках такого подхода наблюдается следующая трансформация: ситуационный анализ приобретает форму квеста по расследованию или решению проблемы; проектное обучение получает чёткую структуру благодаря системе уровней, бейджей за достижение этапов и инструментам командного взаимодействия; проблемное обучение использует игровой конфликт или вызов в качестве драйвера для постановки и решения учебной задачи; дискуссии и дебаты трансформируются в формат совета гильдии, судебного заседания или публичной защиты стратегии.

Таким образом, геймификация выступает в роли методологического катализатора и организующей метафоры. Она придаёт внутреннюю связность разнородным педагогическим активностям, обеспечивает наглядность учебного процесса и создаёт вовлекающий контекст, в рамках которого традиционные методы обучения обретают новое качество. Её ценность – в способности не подменять, а усиливать и структурировать существующие эффективные практики.

Игровой характер и мощные психологические механизмы геймификации порождают комплекс этических дилемм, игнорирование которых не только дискредитирует метод, но и наносит прямой вред субъекту образования. Эти проблемы можно классифицировать по трём уровням: эпистемологические и ценностные риски, инструментализация знания [Колосова 2022 и др.], социально-психологические и педагогические риски [Nicholson 2015, Асташова и др. 2023].

Таблица 3. Классификация ключевых рисков, их сущности, а также путей минимизации

Категория риска	Сущность проблемы и механизм возникновения	Пути минимизации и принципы ответственного дизайна
1. Эпистемологические и ценностные риски		
Симулякризация знания	Подмена сложной, неоднозначной реальности научного поиска или профессиональной деятельности её упрощённой игровой моделью с чёткими правилами и одним «правильным» ответом. Ведёт к формированию инфантильного, инструментального отношения к знанию.	– Интеграция открытых, дискуссионных заданий без однозначного решения в игровую структуру. – Акцент на процессе исследования, аргументации, интерпретации, а не только на конечном результате. – Рефлексия с обучающимися об ограничениях игровой модели.
Инструментализация и вытеснение внутренней мотивации («Эффект сверхоправдания»)	Внешние игровые награды (очки, бейджи) становятся основной причиной деятельности, подрывая интерес к предмету как таковому. Внутренняя мотивация «размывается» внешним подкреплением (эксперименты Э. Деси, М. Леппера).	– Смещение акцента с контролирующих на информационные награды (бейдж как подтверждение мастерства, а не «плата»). – Использование неожиданных, символических поощрений. – Постепенное «сворачивание» внешних стимулов по мере роста вовлечённости.
2. Социально-психологические и педагогические риски		
Манипуляция поведением	Использование бихевиористских механик (оперантного обусловливания) для скрытого управления действиями обучающимися, что ограничивает их реальную автономию и свободу выбора.	– Приоритет удовлетворения потребности в автономии (Теория самоопределения): предоставление реального выбора заданий и траекторий. – Прозрачность системы: объяснение обучающимся целей и механик геймификации. – Фокус на поддержке компетентности, а не на контроле.
Демотивация и стресс от гиперконкуренции	Публичные рейтинговые таблицы (лидерборды) создают токсичную среду, вызывая хронический стресс у отстающих и поощряя нездоровое соперничество в ущерб сотрудничеству.	– Отказ от глобальных лидербордов в пользу персонализированных прогресс-баров, показывающих личный рост. – Внедрение групповых (командных) целей и наград. – Введение сегментированных или временных рейтингов.
Эффект новизны и инфляция смысла	Первоначальный всплеск интереса к игровым элементам быстро угасает при их статичности и предсказуемости. Бейджи и очки теряют ценность, система воспринимается как детская или надуманная.	– Постоянное обновление контента и механик («сезоны», новые квесты). – Углубление системы: введение уровней бейджей, ветвящихся сюжетных линий. – Фокус на долгосрочных нарративах и личностном развитии, а не на разовых наградах.
3. Цифрово-этические риски		
Нарушение конфиденциальности и цифровая слежка	Геймифицированные платформы осуществляют тотальный сбор поведенческих данных (время, ошибки, социальные связи), создавая угрозу приватности обучающихся. Данные могут быть использованы не по назначению.	– Соблюдение принципов защиты персональных данных (ФЗ-152). – Прозрачная политика данных: информирование обучающихся о том, что и как собирается. – Использование агрегированных и анонимизированных данных для аналитики. – Предоставление обучающимся доступа к их данным и контроля над ними.

Алгоритмическая предвзятость и несправедливость	Алгоритмы, автоматически начисляющие очки или выдающие награды, могут содержать скрытые предубеждения, дискриминирующие определённые стили обучения или создающие неравные условия.	Регулярный аудит алгоритмов геймифицированных систем на предмет справедливости и отсутствия алгоритмической предвзятости. Сохранение за преподавателем статуса арбитра с правом ручной коррекции автоматических решений (пересмотр баллов, достижений). Внедрение многокритериальных систем оценивания, учитывающих разные типы вклада обучающихся (индивидуальная работа, командное участие, креативность).

Проведённый анализ позволяет сделать выводы, что этические проблемы геймификации имеют системный и многоуровневый характер. Они затрагивают эпистемологическое ядро данного подхода, социальную динамику учебного взаимодействия и технические аспекты реализации. Из этого следует, что этическая рефлексия не может рассматриваться как факультативное дополнение к процессу проектирования. Напротив, она должна быть исходным и центральным принципом разработки геймифицированных систем.

Учёт выявленных рисков и реализация принципов ответственного дизайна представляют собой не ограничивающий фактор, а необходимое условие существования устойчивой и гуманистически ориентированной геймификации. Такая геймификация служит развитию автономной, компетентной и этически ответственной личности, а не её виртуальной стимуляции.

Таким образом, геймификация в образовании постоянно находится в поле напряжения между высоким методологическим потенциалом и столь же серьёзными этическими ограничениями. Обобщая результаты анализа, можно выделить несколько ключевых положений.

Во-первых, эффективность геймификации достигает максимума при интегративном, а не изоляционистском подходе, когда она выступает структурной основой для интегрированного использования других педагогических методов.

Во-вторых, этические проблемы (манипуляция, вытеснение внутренней мотивации, угрозы приватности) не являются второстепенными побочными эффектами [Зимняя 2005, С. 167]. Они конституируют внутренние границы самого метода, и их игнорирование ведёт к педагогическому и ценностному регрессу.

В-третьих, проектирование геймифицированной образовательной среды должно подчиняться не только принципам педагогического дизайна (согласование с целями, баланс вызова), но и строгому этическому императиву. Данный императив требует прозрачности системы, приоритета развития внутренней мотивации и компетентности над внешним контролем, а также безусловного соблюдения прав и достоинства обучающихся, который выступает в качестве субъекта, а не объекта образовательного процесса.

Таким образом, будущее геймификации зависит от способности её апологетов и практиков перейти от технократического энтузиазма к ответственной рефлексивной практике, где каждый игровой элемент подвергается двойной проверке: на дидактическую эффективность и на этическую допустимость.

Заключение

Проведённый философско-методологический анализ феномена геймификации в высшем образовании позволяет сделать ряд обобщающих выводов, которые вскры-

вают его сущностную двойственность и определяют перспективы его развития. При этом авторы определяют геймификацию как педагогическую технологию, трансформирующую содержание и методы обучения с целью профессиональной ориентации посредством мотивационного воздействия на деятельностно-поведенческую сферу личности будущего инженера [Ситникова, Яковлева 2026: 213].

Геймификация предстаёт не только как частная педагогическая технология, а как комплексное междисциплинарное явление, находящееся на пересечении ключевых трендов современности. С одной стороны, она является закономерным продуктом эволюции активных и интерактивных методов обучения, технологически усиливающим их потенциал за счёт цифровых инструментов и данных [Капкаев и др. 2019]. С другой – она выступает в роли революционного вызова классической образовательной парадигме, основанной на трансляции знаний и внешней мотивации [Deterding et al. 2011]. Её ядро – переопределение образовательного процесса как целенаправленной, структурированной игры – конкурирует с традиционными установками, предлагая иную онтологию (учеба как приключение) и иную эпистемологию (знание как осваиваемый в действии и контексте навык). Эта амбивалентность делает геймификацию живой лабораторией для апробации идей Т. Куна и И. Лакатоса в сфере педагогики.

Эффективность и смысл геймификации детерминированы её глубокими эпистемологическими и социокультурными основаниями. Она демонстрирует методологическую гибкость, обслуживая как логику «объяснения» в естественных науках через алгоритмические тренажёры, так и логику «понимания» в гуманитаристике через нарративное и ролевое погружение [Дильтей 2013]. Её актуальность порождена цифровой культурой, экономикой внимания и запросом рынка труда на компетенции, что превращает геймификацию из методического выбора в социокультурный ответ на вызовы эпохи. При этом она осуществляет трансформацию субъекта познания, переводя обучающихся из пассивной позиции в статус активного агента, чья деятельность, однако, оказывается опосредованной правилами игрового дизайна и данными цифровой слежки.

Главный парадокс и условие успеха геймификации заключается в том, что её мощный мотивационный и методологический потенциал неотделим от имманентных этических рисков. Как показал анализ, её сила прямо пропорциональна осознанию и системному купированию угроз: эпистемологических (симулякризация знания, вытеснение внутренней мотивации [Lepper, Greene, Nisbett 1973]), социально-психологических (манипуляция, деструктивная конкуренция) и цифрово-этических (слежка, алгоритмическая предвзятость [Боциева и др. 2025, Nicholson 2015]). Следовательно, проектирование геймифицированных сред должно подчиняться не только принципам педагогического дизайна, но и строгому этическому императиву, ставящему во главу угла автономию, достоинство и развитие личности учащегося.

Таким образом, геймификация высшего образования является значимым предметом философско-методологической рефлексии. Её изучение выходит за рамки дидактики, затрагивая фундаментальные вопросы о природе познания, трансформации субъекта в цифровую эпоху, соотношении свободы и управления, этических границах педагогического воздействия. Перспективы её развития зависят от перехода от стадии технологического энтузиазма к фазе ответственной рефлексивной практики, основанной на доказательности, междисциплинарном диалоге и примате гуманистических ценностей. Дальнейшие исследования должны быть направлены

на эмпирическую верификацию теоретических моделей, разработку конкретных этических кодексов для дизайнеров образовательных игр и глубокое изучение долгосрочных эффектов геймификации на профессиональное становление и личностное развитие современного специалиста.

Источники и литература:

1. Асташова Н. А., Бондырева С. К., Попова О. С. Ресурсы геймификации в образовании: теоретический подход // Образование и наука. 2023. Т 25, № 1. С. 15–49.
2. Боциева Н. И., Голованова М. М., Бгуашева З. К. Геймификация в высшем образовании: педагогические принципы и методики реализации // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 5 (114). С. 89–92.
3. Дадашев А. А., Эльгарова Д. А Методология научно-исследовательских программ И. Лакатоса и Т. Куна // Экономика и социум. 2022. №4-2 (95). С.778–785.
4. Дильтей В. Воззрение на мир и исследование человека со времен Возрождения и Реформации. М.-СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2013. 462 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Логос. 2005. 382 с.
6. Капкаев Ю. Ш., Лешинина В. В., Бенц Д. С. Геймификация образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-2. С. 213–216.
7. Колосова О. А., Бегичева О. Л., Завельская И. М. Геймификация образования: за и против // Человеческий капитал. 2022. № 12 (168). С.159–166.
8. Кун Т. Структура научных революций. М.: АСТ, 2009. 320 с.
9. Лакатос И. Методология исследовательских программ. Москва : АСТ, Ермак, 2003. 380 с.
10. Солодовникова О. М., Замятина О. М., Мозгалева П. И., Лычаева М. В. Формирование компетенций элитного технического специалиста // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – № 3(11). – С. 65-71.
11. Попова Т. В., Ермакова О. Е., Долгова А. А., Черных Н. А. Перспективы и риски внедрения геймификации в современном образовании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28. № 2. С. 12–17.
12. Ситникова С. Ю., Яковлева А. С. Сущность и содержание феномена геймификации в образовательном процессе технического вуза // Педагогический журнал. Т. 16. № 2А. 2026. С. 191-200.
13. Фёдоров А.А. Эволюция единиц анализа поведения в бихевиоризме: Уотсон, Кантор, Скиннер // Вестник НГУ. Серия: Психология. 2010. Том 4, выпуск 1. С. 19–27
14. Хащенко Т. Г. Цифровая геймификация правового образования и рефлексивный ресурс личностно-профессионального развития // Педагогика, психология, общество: от теории к практике. Материалы II Всероссийской конференции. Чебоксары: Среда, 2025. С 146–149.
15. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания. М.: Альпина нон-фикшн, 2018. 464 с.
16. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining "gamification" // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. Tampere, 2011. P. 9–15.
17. Mark R. Lepper, David Greene и Richard E. Nisbett «Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Reward: A Test of the „Overjustification" Hypothesis» // Journal of Personality and Social Psychology. № 28(1). 1973. С. 129–137.
18. Nicholson S. A Recipe for Meaningful Gamification // Gamification in Education and Business. Springer, Cham, 2015. P. 1–20.
19. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // American Psychologist. 55(1). 2000. P. 68–78.

Статья поступила в редакцию 27.04.2026

УДК 378.147.811.11

Дидактический потенциал и риски применения технологий ИИ в процессе обучения студентов иностранному языку

Антонова Надежда Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков № 2, Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, orcid.org/0000-0002-1758-1185;

Шубович Валерий Геннадьевич,
доктор педагогических наук, кандидат технических наук, заведующий кафедрой информатики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-3512-7653.

Аннотация. Наблюдаемое в современных условиях интенсивное развитие технологии искусственного интеллекта (ИИ) затронуло все сферы жизни современного общества, в том числе и сферу образования, привело к возникновению качественно новых проблем, связанных с его интеграцией в традиционные жизненные процессы. Цель исследования:определить дидактический потенциал интеграции технологии ИИ в процесс обучения студентов иностранному языку. Поставлены задачи:проанализировать позитивные и негативные аспекты воздействия ИИ на образовательный процесс; изучить существующий педагогический опыт интеграции технологий ИИ в процесс обучения студентов иностранному языку. Для достижения цели работы использовались материалы научных исследований в избранной предметной области, результаты анкетного опроса 41 преподавателя кафедр иностранных языков двух вузов (Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, Московского государственного строительного университета). Анализ материалов и результатов анкетного опроса показал, что интеграция технологий ИИ в процесс обучения студентов иностранному языку обладает высоким дидактическим потенциалом. Решение этой проблемы расширяет круг ролевых функций преподавателя и предъявляет высокие требования к его цифровой компетентности. Успешная интеграция технологий ИИ в учебный процесс предполагает масштабные качественные преобразования в его содержательном и технологическом обеспечении, при котором будет сохранен баланс, учитывающий высокий дидактический потенциал технологий ИИ и мало компенсируемых возможностейтрадиционныхпедагогических методик.
Ключевые слова: искусственный интеллект, высшее образование, английский язык, преподаватели, студенты, обучение иностранному языку.

The Didactic Potential and Risks of Using AI Technologies in Foreign Language Teaching

Antonova Nadezhda A.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Foreign Languages Department № 2, Chuvash State University named after I.N. Ulyanov, Cheboksary, Russia, orcid.org/0000-0002-1758-1185;

Shubovich Valery G.,
Doctor of Pedagogy, Candidate of Technical Sciences, Professor, Head of the Department of Computer Science, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-9347-2351.

Abstract. The rapid development of artificial intelligence (AI) technology has affected all spheres of modern society, including education, and has led to the emergence of fundamentally new problems associated with its integration into traditional life processes. The purpose of this study is to determine the didactic potential of integrating AI technology into foreign language teaching. The objectives of the study are: 1) to analyze the positive and negative impacts of AI on the educational process; 2) to study teachers' attitudes toward the current state and prospects for integrating AI technologies into foreign language teaching. To achieve the objectives of this study, we used research materials in the subject area under study and the results of a questionnaire survey of 41 teachers from foreign language departments at two universities. Analysis of the research materials and questionnaire results revealed that the integration of AI technologies into foreign language teaching offers significant didactic potential. Addressing this challenge expands the range of teachers' roles and places high demands on their digital competence. Successful integration of AI technologies into the educational process requires large-scale qualitative transformations in its content and technology, maintaining a balance that takes into account the high didactic potential of AI technologies and the underrepresented capabilities of traditional pedagogical methods.
Keywords: artificial intelligence, higher education, English language, teachers, students, foreign language teaching.

Введение. Актуальность представленной статьи обусловлена внедрением технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс вузов. Учитывая стремительное развитие и повсеместное применение ИИ в современном мире, включая систему образования, возникает потребность в изучении его влияния на процесс обучения студентов иностранному языку, особенно на неязыковых специальностях.

Исследователи подчеркивают, что инструменты ИИ способны существенно упростить работу преподавателя по созданию учебных материалов [Ковальчук и др. 2023; Тюрина, Пальмов 2023]; ИИ инструменты используются для обработки данных и глубокого анализа информации [Кувшинова 2024: 77]; ИИ инструменты сокращают время на подготовку к занятиям и поиск информации [Евдокимова, Агамалиев 2023: 186];способствуют развитию у студентов навыков самостоятельности [Екинцев 2025: 178; Резаев, Трегубова 2023: 59; Валькова 2025: 141]. Все исследователи подчеркивают чрезмерное влияние ИИ инструментов, в частности ChatGPT, на обучение студентов [Султанова 2023: 19; Токтарова, Ребко 2023: 426]; а также рассуждают о необходимости развития цифровых компетенций [Пустоведова и др. 2025: 123; Шкунова, Хижная 2021; Бочаров 2024: 26].

Цель исследования: определить дидактический потенциал интеграции технологии ИИ в процесс обучения студентов иностранному языку.

Задачи исследования: 1) проанализировать позитивные и негативные аспекты воздействия ИИ на образовательный процесс; 2) изучить существующий педагогический опыт интеграции технологий ИИ в процесс обучения студентов иностранному языку.

Материалы и методы исследования.

Исследование основывается на методе теоретического анализа и данных опроса, проведенного среди 41 преподавателя кафедр неязыковых специальностей Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова и Московского государственного строительного университета. Опрос был направлен на изучение имеющегося у них опыта применения технологий ИИ в образовательном процессе высшего учебного заведения. В частности, исследовалось влияние эффективности ИИ на преподавание английского языка и оценка практической пользы ИИ инструментов. Для анализа данного опроса применялся метод количественной обработки данных, включавший процентное соотношение ответов по каждому пункту.

Результаты исследования и их обсуждение**.**

Рост популярности и распространения технологий ИИ неизбежно влияет на все сферы жизни, в том числе на сферу образования. В свете данных изменений роль преподавателя из роли источника знаний трансформируется, теперь он становится наставником, экспертом, тьютором. Роль преподавателя в условиях цифрового прогресса меняется. Теперь она сводится не к простому изложению материала, а к обучению студентов находить нужную информацию, оценивать ее достоверность и применять на практике. Умение работать сбольшими данными станет обязательным навыком. Карьера будущего специалиста потребует не только знания цифровых навыков, но и умения грамотно выстраивать общение и эффективно взаимодействовать с коллегами. Без такого рода трансформаций мы рискуем выпускать специалистов, которые не будут соответствовать реальным запросам рынка труда.

ИИ сокращает время, которое преподаватель тратит на проверку заданий и подготовку к занятиям. Система отслеживает продвижение студентов в реальном времени, выявляет ошибки и дает подробные объяснения по их исправлению. С. В. Ковальчук, И. А. Тараненко и М. Б. Устинова подтверждают, что пользователь за считанные секунды может получить готовые планы уроков, презентаций, тестовые вопросы и интеллект-схемы. Все эти запросы генерируют технологии ИИ на основе введенного текста без участия человека [Ковальчук и др.2023].

ИИ становится для преподавателя мощным инструментом для обработкии углубленного анализа информации. Е. Е. Кувшинова отмечает, что ИИ справляется с рутинными задачами – генерирует тексты, помогает написать научные работы, освобождаяпреподавателя для индивидуальной работы с обучающимися.Система легко создает задания, тесты, игры, что делает учебный процесс увлекательным. Для эффективного использования требуется осваивать новые инструменты. Автор отмечает, что «можно загрузить один текст в ИИ программу – она сразу выдаст девять вариантов по образцу. Способность перефразировать быстро и качественно – ключевое преимущество ИИ» [Кувшинова 2024: 81].

ИИ помощники ускоряют подготовку к занятиям, позволяют внедрять креативные подходы и значительно снижают время на поискматериалов. С данным утверждением согласны М.Г. Евдокимова и Р. Т. Агамалиев. Они подчеркивают, что ИИ способен значительно повысить эффективность преподавателя, предоставляя ему дополнительное время для адаптации уроков, развития творческих аспектов обучения и личностного роста. Они утверждают, что «развитие таких языковых моделей, как ChatGPT, позволит существенно сократить время, затрачиваемое преподавателем на подготовку к занятию, поможет быстро и качественно адаптировать содержание занятий к потребностям группы без необходимости поиска сотен страниц интернета,

скачивания файлов и интеллектуальной переработки их содержания» [Евдокимова, Агамалиев 2023: 178].

Некоторые авторы отмечают, что ИИ способствует развитию у студентов самоорганизации. В. И. Екинцев подчеркивает, что таким образом «достигается педагогическая цель самостоятельной работы студента – более глубокое понимание, так как для того, чтобы научить, нужно самому разобраться в нюансах» [Екинцев 2025: 176]. Это отмечают А. В. Резаев и Н. Д. Трегубова, которые в своей работе делают акцент на том, что ИИ развивает самостоятельность студентов [Резаев, Трегубова 2023:59]. Ю. Е. Валькова отмечает, что «использование ИИ может пригодиться в организации самостоятельной работы студентов, экономя время преподавателей и позволяя студентам быстрее понять свои ошибки и наметить дальнейшую образовательную траекторию» [Валькова 2025: 148]. Автор подчеркивает, что для эффективного использования ИИ необходимо менять традиционные подходы к обучению и развивать цифровую компетентность.

Также в научных кругах наблюдается обеспокоенность неконтролируемым воздействием ИИ инструментов, в частности ChatGPT, на образовательный процесс. Обращается внимание на то, что письменные работы теряют свою ценность, так как студенты используют ИИ для создания текстов, которые не отражают их реальные знания. И здесь единственным инструментом для проверки знаний может выступать устный экзамен. «Устный экзамен, при всей его интер-субъективности, все еще способен проверить знания студента – в аргументации, в критике, в знакомстве с важными для предметной области фактами», подчеркивают авторы [Резаев, Трегубова 2023: 65]. Д. А. Султанова акцентирует внимание на том, что «слепое использование ChatGPT не развивает навыки критического мышления и решения проблем, которые необходимы для академического успеха и успеха на протяжении всей жизни» [Султанова 2023: 18]. Однако ряд авторов отмечают и положительные стороны применения ChatGPT. В. И. Токтарова и О В. Ребко полагают, что «Роль ChatGPT в образовании несравнимо больше, чем существующие риски. В частности, отмечаются большие перспективы применения данного инструмента для приобретения языковых навыков, отработки стандартных коммуникативных стратегий, разъяснении материала, генерации образовательного контента, исследовательской деятельности» [Токтарова, Ребко 2023: 428].

ИИ расширяет возможности создания учебных ресурсов для проведения занятий. Разработка интерактивных тестов и викторин является примером эффективного применения ИИ. Благодаря технологиям ИИ можно создавать яркие видео, захватывающую анимацию, интерактивную симуляцию. По мнению ряда авторов, это повышает эффективность обучения испособствует лучшему усвоению информации обучающимися [Катханова и др. 2022: 220; Алексеев 2024: 197; Пелих 2024: 109].

Д. А. Тюрина, С. В. Пальмов отмечают, что ИИ выступает эффективным инструментом при создании обучающих материалов. Он автоматизирует перевод, превращает речь в текст, отвечает на запросы, генерируя контент по заданной теме. Однако авторы предупреждают, что результаты не всегда надежны. Иногда текст теряет связность. Часто встречается вымышленная информация, не подтвержденная данными. Материалы, созданные при помощи ИИ, рискуют распространять ложные сведения [Тюрина, Пальмов 2023: 159].

Преподаватели должны осваивать цифровые компетенции – об этом свидетельствует исследование В. А. Пустоведовой, С. Е. Тупиковой и Н. О. Быковой, кото-

рые отмечают скептицизм по отношению к новым технологиям, опасаясь полной замены роли преподавателей ИИ [Пустоведова и др. 2025: 123]. Но без развития этих навыков эффективное применение современных инструментов и раскрытие потенциала ИИ остаются невозможными. А. А. Шкунова и А. В. Хижная подчеркивают, что цифровые умения повышают конкурентоспособность специалистов, поскольку образовательные учреждения все еще испытывают нехватку кадров с такими навыками [Шкунова, Хижная 2021]. О. Д. Бочаров указывает на сопротивление со стороны персонала при внедрении ИИ: процесс требует серьезных затрат на обучение и создание инфраструктуры, что может сорвать успешное внедрение современных технологий [Бочаров 2024: 25].

Инновации в ИИ помогают создавать учебные материалы и перестраивать учебный процесс под индивидуальные особенности ученика.Если педагоги смогут загрузить свои образовательные свои программы в систему на базе искусственного интеллекта, она сама сгенерирует учебники, учитывая специфику курса или даже группу студентов – так полагают М. А. Фомин и Н. Е. Садовиков [Фомин, Садовиков 2022: 9]. С. М. Ажыкулов отмечает, что ИИ позволяет строить интерактивные и адаптивные материалы, настраивая каждый элемент под конкретного ученика [Ажыкулов 2024: 46]. Система обрабатывает поступающие данные и создает тексты по запросам студентов и преподавателей.

Исследования вышеуказанных авторов подтверждают, что применение использование ИИ-инструментов при изучении английского языка в неязыковых вузах повышают мотивациюстудентов по сравнению с традиционными методами. Чат-ботына базе ИИ меняют логику учебного процесса. Они не просто дополняют занятия – они становятся основой взаимодействия, задавая новый ритм обучения.Они могут выступать в роли полноценных собеседников, делая процесс изучения языка живым и интересным. Их отличие от традиционных подходов к обучению – это доступность в любое время. Обучающийся сам планирует время своих занятий и выбирает удобный для себя темп обучения. С помощью ИИ чат-ботов можно практиковать разговорный английский, имитировать деловые переговоры, повседневные ситуации.

П. В. Сысоев, Е. М. Филатов и Д. О. Сорокин, говоря о чат-ботах, подчеркивают, что они выступают в роли виртуальных собеседников и могут вести беседы на любые темы. Они акцентируют внимание на том, что «при устном взаимодействии с чатботом развиваться будут взаимосвязано друг с другом говорение и аудирование, а при письменном взаимодействии – письмо и чтение» [Сысоев и др. 2023: 284].

Нами был проведен опрос преподавателей Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, Московского государственного строительного университета, обладающих опытом использования технологий ИИ в процессе обучения студентов дисциплине «Иностранный язык». В опросе принял участие 41 преподаватель от 23 до 65 лет.

Отвечая на вопрос об оценке влияния ИИ на индивидуальное обучение студентов, большая часть респондентов (51,2%) оценили как умеренное воздействие, подчеркнув, что потенциал технологий не всегда эффективный. 19,5% опрошенных отметили, что ИИ оказывает значительное влияние на индивидуальное образование студентов. Однако оставшаяся часть утверждает (7,3%), что ИИ либо оказывает минимальное воздействие, либо совершенно не оказывает никакого влияния на их образование.

Следующий вопрос касался оценки влияния эффективности ИИ на развитие критического мышления у студентов. Здесь мнения респондентов разделились. 51,2%

полагают, что ИИ воздействует на развитие критического мышления у студентов умеренно эффективно в зависимости от ситуации. 41,5% придерживаются мнения, что ИИ-технологии не способствуют развитию навыков критического мышления. И лишь небольшая часть опрошенных (7,3%) согласились с оценкой эффективного влияния ИИ на критическое мышление. Согласно их точке зрения, ИИ помогает лучше и глубже анализировать суждения.

Как показало исследование, 24,4% преподавателей видят в системах ИИ эффективный способ экономии времении усилий. 51,2% опрошенных частично признают преимущества ИИ. Они согласны, что ИИ технологии ускоряют процесс проверки письменных работ, однако не полностью доверяют данным инструментам, указывая на то, что алгоритмы ИИ часто допускают ошибки. Около 22,5% респондентов сохраняют привычку проверять письменные работы вручную, им кажется, что «бездушные машины» неспособны уловить глубину мысли. 2,4% участников опроса не смогли ответить, так как у них не было опыта работы с автоматизированными системами.

Далее преподавателям задали вопрос о внедрении ИИ в образовательный процесс. Большинство опрошенных (73,2%) считают, что студентам важно освоить работу с ИИ, но не ставят это на первое место. Основные сложности, которые выделяют преподаватели – это необходимость полного обновления рабочих программ, замена программного обеспечения, а также личностное отношение самих педагогов, которые не готовы внедрять цифровые технологии на своих занятиях. 19,5% полагают, что активное использование ИИ повысит шансы трудоустройства выпускников, которые смогут составить серьезную конкуренцию на современном рынке труда среди тех, кто не использует ИИ. Оставшаяся часть (7,3%) участников опроса категорически против использования ИИ, опасаясь этических рисков и снижения критического мышления у студентов.

Следующий вопрос касался внедрения систем ИИ для создания программ, которые подстраивались бы под каждый уровень студента отдельно. 26,8% опрошенных преподавателей придерживаются мнения, что вероятность успешного внедрения ИИ для решения данной задачи высока. Большая часть респондентов (61%) полагают, что это возможно, но с учетом ряда технических и методических трудностей, среди которых можно выделить недостаточную проработанность ИИ решений именно в области персонализации, а также непомерные расходы для создания такого рода ИИ. 12,2% считают, что данное внедрение сложно реализовать на практике по вышеуказанным причинам. На данный момент данные адаптивные образовательные системы требуют дальнейшего изучения и значительных инвестиций.

Далее необходимо было выразить мнение по поводу опыта применения ИИ в совершенствовании навыков развития устной речи. 46,3% преподавателей отметили, что ИИ инструменты не могут заменить живое общение. Одна четвертая часть респондентов (24,4%) подтвердила эффективность ИИ технологий и отметила положительный результат у студентов. 12,2 % считают, что ИИ инструменты неэффективны для развития разговорной речи. Преподаватели объясняют это тем, что ИИ модели не способны на сегодняшний день улавливать все тонкости человеческого общения. Для естественного диалога присущи юмор, сарказм, ирония, а ИИ инструменты пока не могут приспособиться к непринужденному диалогу. Оставшаяся часть респондентов (17,1%) ни разу не применяли ИИ технологии на практике.

На вопрос о рисках недобросовестного использования ИИ в образовательной среде и обеспечения прозрачности его применения большая часть респондентов

(46,3%) выразила серьезную обеспокоенность сложившейся ситуацией. Здесь опасения могут вызывать академический обман со стороны студентов, применение ИИ для создания недостоверной информации, а также недостаточная осведомленность со стороны преподавателей о принципах работы с ИИ инструментами. 36,6% опрошенных не считают данные этические вопросы глобальными. Они обращают на это внимание, но придерживаются точки зрения, что существующие педагогические подходы обладают достаточной гибкостью и могут с легкостью приспособиться к новым вызовам.

Далее преподавателям было предложено представить, как изменится образование через 5-10 лет подвлиянием ИИ. Почти треть (31,7%) считает, что перемены будут незначительные, 58,5% допускают изменения, но умеренные. Лишь малая часть опрошенных (9,8%) уверены, что грядут масштабные перемены и придется пересмотреть всю систему образования целиком.

Мнения о готовности образования к использованию ИИ на занятиях разделились. 60% полагают, что для данного рода изменений недостаточно ресурсов. 36,6% респондентов придерживаются мнения, что препятствия могут быть обусловлены финансовыми ограничениями и неготовностью педагогов внедрять новейшие технологии.

Когда преподавателей попросили выразить мнение относительно влияния ИИ на мотивацию студентов к изучению английского языка, мнения разделились. 36,6% опрошенных считают, что технологии ИИ могут повысить интерес к предмету за счет геймификации. 53,7% респондентов не видят прямой связи между технологиями ИИ и ростом интереса, подчеркивая, что внутренняя мотивация наиболее важна. 7,3% опрошенных выразили обеспокоенность, опасаясь зависимости и снижения самостоятельности из-зачрезмерного использования ИИ.

Согласно опросу, преподаватели английского языка активно осваивают технологии ИИ и внедряют его потенциал в своей профессиональной деятельности. 53,7% используют ИИ для разработки оценочных материалов, таких как тесты, викторины, игры. Чат-боты также набирают популярность, помогая преподавателям (19,5%) развивать у студентов навыки разговорной речи.48,8% прибегают к помощи ИИ для написания научных статей и текстов.

Интересно, что респонденты активно используют ИИ не только для создания текстов, но и для создания визуального контента. 31,7% создают презентации с простой анимацией, а для создания продвинутых презентаций с использованием аудио и видео ИИ используют 24,4% опрошенных. Кроме того, 14,6% используют ИИ для создания «живых» фотографий и 4,9 преподавателей применяют ИИ для создания видеороликов и клипов. Примечательно, что 2,4% ведут блоги и 9,8% респондентов используют данные технологии для создания опроса в социальных сетях. Среди опрошенных также есть те, кто вообще не использует ИИ в практике преподавания английского языка.

Опрос показал, что преподаватели стараются внедрять технологии ИИ на занятиях по английскому языку, а также использовать данные инструменты для различных целей. Для проверки грамматики 26,8% опрошенных используют Ginger, Linguix. Для совершенствования произношения 17,1% используют такие ИИ технологии, как ElsaSpeak, YouGlish, SpeakAI. Большая часть опрошенных (41,5%) применяют для перефразирования текстов QuillBot, ReTexy.AI, ChatGPT, ParaphraseOnline. Также среди опрошенных есть те, кто применяют ИИ для организации виртуальных классов

(EducationCoPilot, ClassVR, Vevox), их количество составило 7,3%. По данным опроса (19,5%) используют на своих занятиях чат-боты для симуляции реальных диалогов (SpeakAI, ElsaSpeak,Gliglish, GPT, GigaChat. Как отмечают респонденты, данные инструменты дают возможность студентам погрузиться в аутентичные диалоги, улучшают навыки аудирования и говорения и делают процесс обучения более увлекательным по сравнению с традиционными методами обучения. Также большая часть участников опроса отметили, что в практике преподавания английского языка используют образовательные приложения, такие как Duolingo, Busuu, Memrise, RosettaStone, ElsaSpeak, Флалинго. Эффективность данных ИИ инструментов подтверждается улучшением произношения, интонации, аудирования, пополнением словарного запаса и развитием коммуникативных компетенций у студентов. Два человека (4,8%) указали, что для составления заданий с необходимой лексикой и грамматикой они используют такие приложения как DeepSeek и Perplexity. Стоит указать, что 24,4% опрошенных предпочитают традиционные методы преподавания и вообще не используют ИИ инструменты в процессе преподавания английского языка.

На вопрос о наиболее востребованных приложениях ИИ применяемых в практике преподавания английского языка, а также о целевой направленности многие пользователи отметили такие приложении, как GhatGPT, GigaChat, DeepSeek, YandexGPT, AliceAI, Ally для устной практики, для создания тестов, для объяснения грамматики на русском, для генерации диалогов, для адаптации сложных текстов под уровень (A1-C1), написания писем-образцов, для создания планов занятий, для написания кода и структурирования сложных лингвистических таблиц. Также данные ИИ инструменты преподаватели используют для создания разноуровневых текстов, тренировочных заданий, оценочных средств по темам программы на базе стандартной лексики с сокращениями для слабых студентов.

На вопрос о частоте использования ИИ инструментов в профессиональной педагогической деятельности мнения респондентов разделились следующим образом: 7,3% используют каждый день, часто применяют (26,8%) ИИ технологии, 56,1 ответили, что иногда. Но есть и те, кто вообще не используют ИИ в процессе преподавания(9,8%).

Выводы.

1. Высокий дидактический потенциал интеграции технологий ИИ в образовательный процесс вузов заключается, по мнению исследователей, в том, что они создают оптимальные педагогические условия для:

- формирования учебно-познавательной мотивации студентов и развития самостоятельности;
- планирования студентами времени своих занятий и выбора удобного темпа обучения благодаря их доступности в любое время;
- экономии времени и усилий преподавателей на поиск информации, проверку заданий, подготовку к занятиям, генерации образовательного контента;
- создания интерактивных и адаптивных образовательных учебных материалов, интерактивных тестов и викторин, вопросно-ответных систем;
- создания индивидуальной траектории обучения на основе мониторинга его результатов, выявления проблемных зон и оперативной коррекции:
- внедрения креативных методик: имитации деловых переговоров, моделирования повседневных ситуаций с применением разговорного иностранного языка с участием студентов в роли полноценных собеседников, автоматического перевода, преобразования речи в текстовый формат;

- приобретения языковых навыков, отработки стандартных коммуникативных стратегий, эффективности исследовательской деятельности;
- повышения наглядности через создание ярких видео, захватывающей анимации, интерактивной симуляции.

Наряду с этим ученые обращают внимание на то, что слепое использование технологий ИИ не развивает навыки критического мышления; единственным эффективным инструментом проверки знаний остается устный экзамен. Ученые обращают внимание на трансформацию роли преподавателя с возложением на него функций наставника, эксперта, тьютора. Успешная реализация дидактического потенциала ИИ требует от преподавателя высокого развития цифровой компетентности и владения современными образовательными технологиями с их применением.

2. Опрос преподавателей кафедр иностранного языка показал, что большинство признаетпозитивное влияние технологии ИИ на возможности реализации индивидуального подхода в обучении студентов. Четверть преподавателей отмечают, что использование ИИ при проверке письменных заданий студентов значительно экономит время. По мнению большинства опрошенных,создание учебных программ с помощью ИИ возможно, нотребует доработок. В области развития устной речи ИИ не рассматривается как замена живому общению, хотя многие признают эффективность ИИ технологий для развития разговорной практики. Также значительная часть преподавателей обращает внимание на необходимость решения этических аспектов применения ИИ.

3. Результаты исследования показали, что вузы и преподаватели готовы к интеграции ИИ в образовательный процесс. Но успешная интеграция предполагает значительные качественные преобразования в его содержательном и технологическом обеспечении, при котором будет сохранен баланс, учитывающий высокий дидактический потенциал технологий ИИ и мало компенсируемых возможностей традиционных педагогических методик.

Источники и литература:

1. Ажыкулов С. М. Искусственный интеллект в сфере образования // Архонт. 2024. № 4. С. 44–48.
2. Алексеев В. А. Использование технологий искусственного интеллекта для визуализации учебной информации // Субъектность в образовании, профессиональной деятельности и научном исследовании: материалы Международной научно-практической конференции (Томск, 25–27 апреля 2024 года). Томск, 2024. С. 195–200.
3. Бочаров О. Д. Организационно-методические условия применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе вуза // Современное педагогическое образование. 2024. №6. С. 23–27.
4. Валькова Ю. Е. Использование искусственного интеллекта на занятиях по иностранному языку в вузе // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2025.Т 23. № 1.С. 137–151.
5. Евдокимова М. Г., Агамалиев Р. Т. Лингводидактический потенциал систем искусственного интеллекта // ЭСГИ. 2023. № 2 (38). С. 173–191.
6. Екинцев В. И. Подходы к изучению самостоятельной работы студентов в эпоху искусственного интеллекта // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. 2025. Т. 17, № 3. С. 170–182.
7. Катханова Ю. Ф., Юй Си, Корыгин А. И. Искусственный интеллект в образовательном пространстве // Преподаватель XXI век. 2022. № 3. Часть 1. С. 215–223.

8. Ковальчук С. В., Тараненко И. А., Устинова М. Б. Применение искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 6. С. 1-1.
9. Кувшинова Е. Е. Применение искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Гуманитарий Юга России. 2024. Т. 13. № 2 (66). С. 75–84.
10. Пелих О. В. Искусственный интеллект как инструмент развития воображения // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. 2024. № 4(24). С. 107–116.
11. Пустоведова В. А., Тупикова С. Е., Быкова Н. О. Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку студентов медицинских специальностей // Вопросы методики преподавания в вузе. 2025. №2. С. 114–127.
12. Резаев А. В., Трегубова Н. Д. CHATGPT и пять уроков для высшей школы в период становления «искусственной социальности» // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. 2023. №1. С. 57–61.
13. Султанова Д. А. ChatGPT в контексте образования: как бороться с его разрушительным воздействием // Молодой ученый. 2023. № 36 (483). С. 18–20.
14. Сысоев П.В., Филатов Е. М., Сорокин Д.О.Чат-боты и голосовые помощники в развитии иноязычных речевых умений обучающихся // Язык и культура. 2023. № 63. С. 272–289.
15. Токтарова В. И., Ребко О. В. ChatGPT в работе педагога: возможности и риски использования // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023): Сборник статей IV Международной научно-практической конференции, 16–17 ноября 2023 г. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. С. 421–430.
16. Тюрина Д. А., Пальмов С. В. Применение нейронных сетей в обработке естественного языка // Журнал прикладных исследований. 2023. № 7. С. 158–162.
17. Фомин М. А., Садовников Н. Е. Возможности применения технологий искусственного интеллекта при изучении иностранного языка в вузе // Молодежная наука: тенденции развития. 2022. № 3. С. 6–11.
18. Шкунова А. А., Хижная А. В. Применение цифровых навыков в работе преподавателя школы // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-4. С. 298–301.

Статья поступила в редакцию 13.04.2026

УДК 37.013:159.923

Социально-эмоциональные компетенции педагога: педагогический профайлинг

Карина Ольга Витальевна,
кандидат психологических наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Балашовский институт (филиал), Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, г. Балашов, Россия, orcid.org/0000-0002-6632-8258;

Власова Елена Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Балашовский институт (филиал), Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, г. Балашов, Россия, orcid.org/0000-0002-1606-2172;

Назаренко Александр Владимирович,
доктор педагогических наук, доцент кафедры технологии профессионального обучения, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

Аннотация. В условиях гуманизации и индивидуализации современного образования особую значимость приобретают личностно-профессиональные качества педагога. В статье рассматривается социальный и эмоциональный интеллект в деятельности педагога, который обусловливает профайлинговые компетентности в образовательном процессе. В современном мире педагогический профайлинг становится важным навыком в деятельности педагога, который помогает распознавать психоэмоциональное состояние обучающихся, на этой основе прогнозировать их поведенческие реакции в стрессовых и конфликтных ситуациях, корректировать педагогическое взаимодействие с ними. В исследовании проведен системный анализ теоретико-методологических подходов к внедрению профайлинговых практик в образовательный процесс. Особое внимание уделяется этическим границам применения профайлинга, направленным на избежание стигматизации и сохранение доверительной атмосферы в коллективе. Авторы обосновывают острую необходимость трансформации программ профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов. Предлагается включить в учебные психолого-педагогические дисциплины специализированные модули по профайлингу, направленные на развитие прикладных навыков «чтения» людей, управление конфликтами и создание психологически безопасной образовательной среды. Сделан вывод о том, что сформированность профайлинговых компетентностей не только повышает эффективность воспитательной работы, но и способствует снижению уровня профессионального выгорания самих педагогов.
Ключевые слова: педагогический профайлинг, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, педагог, образовательный процесс.

Socio-Emotional Competencies of a Teacher: Pedagogical Profiling

Karina Olga V.,
Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Balashov Institute (Branch) of Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Balashov, Russia, orcid. org/0000-0002-6632-8258

Vlasova Elena A.,
Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Balashov Institute (Branch) of Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Balashov, Russia, orcid. org/0000-0002-1606-2172

Nazarenko Aleksandr V.,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Department of Vocational Training Technology, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia.

Abstract. In the conditions of humanization and individualization of modern education, the personal and professional qualities of the teacher become of particular importance. This article examines the specific features of social and emotional intelligence in teachers' professional activity, which underpin profiling competencies within the educational process. In the modern world, pedagogical profiling is becoming an essential skill for educators, enabling them to recognize students' psycho-emotional states, predict their behavioral responses in stressful and conflict situations based on this understanding, and adjust pedagogical interactions accordingly. The authors justify the urgent need to transform vocational training and advanced training programs for teachers. It is proposed to include specialized modules on profiling in educational psychological and pedagogical disciplines aimed at developing applied skills in "reading" people, managing conflicts and creating a psychologically safe educational environment. It was concluded that the formation of profiling competencies not only increases the effectiveness of educational work, but also helps to reduce the level of professional burnout of the teachers themselves.
Keywords: pedagogical profiling, social intelligence, emotional intelligence, teacher, educational process.

Введение. Современный образовательный процесс ориентирован не только на обучение и воспитание, но и на формирование психоэмоциональной устойчивости личности, позволяющей успешно выстраивать социальное взаимодействие с окружающими.

В связи с этим расширяются педагогические компетенции педагога и повышается уровень требований к ним. Профессиональный стандарт педагога и ФГОС ВО ориентированы на формирование знаний о межкультурной коммуникации, групповой динамике и психолого-педагогических аспектах образовательной среды [Приказ Министерства труда 2013]. Такие знания должны включать в себя педагогический профайлинг, который помогает получать психологическую информацию из процесса наблюдения, распознавания особенностей вербального и невербального поведения обучающихся.

Цифровизация, увеличение учебной нагрузки, сложности коммуникативного взаимодействия у обучающихся приводят к тому, что необходимо совершенствовать

процесс педагогического сопровождения обучения и воспитания. Возрастает роль проявления профайлинговых компетенций в педагогической деятельности. Высокий уровень эмпатии, социальной перцепции, саморегуляции позволяет педагогу определять личностные особенности взрослеющей личности. Это подтверждают результаты современных исследований, проведенных М. В. Лункиной, Т. О. Гордеевой, Е. Г. Дирюгиной, Д. В. Пшеничнюк [Лункина и др. 2023], В. И. Моросановой, Т. Г. Фоминой, Е. В. Филипповой [Моросанова и др. 2025], которые показали, что осознанная саморегуляция педагога способствует психологическому благополучию обучающихся.

Участившиеся случаи стрессовых и конфликтных ситуаций среди обучающихся повышают потребность в знаниях педагога, помогающих прогнозировать и предотвращать школьную дезадаптацию и вести профилактическую работу по буллингу и скулшутингу.

Профайлинг в современной науке (М. Р. Арпеньтева, Е. С. Иванова, П. Экман) рассматривают как комплекс социально-психологических методов диагностики личности, который позволяет определять личностные мотивы, эмоциональное состояние за счет вербальных и невербальных реакций человека [Арпеньтева 2020; Иванова 2021; Ekman 2003]. Из этого определения следует, что педагог в образовательном процессе, применяя профайлинговые знания, должен иметь развитую психологическую культуру, обладать этической ответственностью и когнитивно-эмоциональными компетенциями. Реализация таких требований возможна при высоком уровне развития эмоционального и социального интеллекта у педагога.

Эмоциональный интеллект играет важную роль при создании комфортной атмосферы во взаимодействии с обучающимися и повышении учебной мотивации. Педагоги с высоким уровнем эмоционального интеллекта могут понимать проблемы обучающихся и привлекать всех участников образовательного процесса к разрешению стрессовых и конфликтных ситуаций.

Цель исследования – теоретически обосновать совокупность психолого-педагогических условий, способствующих развитию социального и эмоционального интеллекта будущих педагогов, что детерминирует становление их профайлинговых компетентностей для работы в стрессовых и конфликтных образовательных ситуациях.

Термин «эмоциональный интеллект» ввели Дж. Майер и П. Саловей, которые рассматривали его как способность отслеживать собственные и чужие эмоции, возможность различать специфику эмоций, применять свои навыки в мыслительных операциях и своих действиях [Mayer, Salovey, Caruso 2008: 504]. По мнению Е. П. Ашировой и А. А. Денисовой, эмоциональный интеллект педагога выступает индикатором готовности осуществлять профессиональную деятельность, т. е. проявлять эмоциональную компетентность [Аширопова, Денисова 2018: 45]. Это умение осознавать свое эмоциональное состояние, понимать других и выстраивать поведенческие стратегии, проводящие к конструктивному взаимодействию.

Н. Б. Голубева выделяет структурные компоненты эмоционального интеллекта [Голубева 2016]:

1. Распознавание и понимание своего эмоционального состояния, и эмоциональных проявлений других людей;
2. Управление своими эмоциями в процессе межличностного взаимодействия;
3. Саморегуляция и самомотивация;
4. Эмпатия, позволяющая проявлять способность к сопереживанию;
5. Социальные навыки, помогающие выстраивать эффективную коммуникацию и социальные отношения.

Выделенные автором структурные компоненты способствуют личностному и профессиональному развитию человека.

Таким образом, эмоциональный интеллект помогает:

1. Воспринимать и идентифицировать эмоции (распознавать эмоции в себе и других, идентифицировать эмоции, точно выражать эмоции и личностные потребности);
2. Использовать эмоции для обеспечения мыслительных процессов (улучшают процесс суждения и запоминания, изменяют когнитивные перспективы, используют эмоциональное состояние для решения поставленных задач);
3. Понимать и анализировать эмоции (распознавать сложные и смешанные чувства, понимать последствия эмоциональных состояний, прогнозировать изменения эмоционального фона);
4. Управлять эмоциями (признавать принятые и непринятые переживания, регулировать собственные эмоции и других людей, использовать эмоциональный ресурс для достижения целей).

Если говорить о социальном интеллекте, то, придерживаясь точки зрения коллектива авторов (В. Н. Куниciной, Н. В. Казариновой, В. М. Погольша), мы говорим о способности личности, которая состоит из интеллектуальных, личностных, поведенческих, коммуникативных характеристик, реализующихся в поведении человека с помощью саморегуляции [Куницина, Казаринова, Погольша 2003: 430]. Социальный интеллект помогает прогнозировать развитие межличностного взаимодействия с окружающими, понимать поведение людей и планировать эффективные стратегии социального контактирования.

Д. В. Ушаков в своих рассуждениях о социальном интеллекте использует определение Э. Торндайка, который видел в нем способность человека понимать людей, управлять ими и действовать в рамках «человеческих отношений» [Ушаков 2004: 14]. Д. В. Ушаков считает, что для педагога это важное умение, так как его профессиональная деятельность социально-обусловлена и специфика взаимодействия разнообразна в связи с различными субъектами образовательного процесса [Ушаков 2004].

А. И. Савенков рассматривает социальный интеллект в педагогическом контексте [Савенков 2009]. Он считает, что уровень конструктивного и успешного взаимодействия педагога в системе образования зависит от социального интеллекта. Если педагог не умеет слушать и слышать других людей, ригиден в выбираемых стратегиях поведения, с низкой профессиональной рефлексией, то он не сможет распознать психоэмоциональное состояние обучающихся и построить индивидуальный маршрут психолого-педагогической помощи. А. К. Маркова отмечала, что социальный интеллект присутствует в каждом компоненте педагогической деятельности: профессиональное саморазвитие, рефлексия, субъектная позиция педагога [Маркова 1996].

Систематизация концептуальных исследований социального интеллекта позволяет охарактеризовать его структуру. Социальный интеллект состоит из:

– когнитивного уровня, включающего в себя социальную перцепцию, социальное прогнозирование, социальную рефлексию. Педагог с развитым когнитивным уровнем может распознать психоэмоциональное состояние обучающегося, прогнозировать поведенческие реакции и проводить самоанализ эффективного педагогического взаимодействия;

– эмоционального уровня (эмпатия, эмоциональная регуляция, эмоциональная экспрессия). С помощью этого уровня педагог может понимать эмоциональные по-

требности обучающихся, управлять своим эмоциональным состоянием и экологично выражать эмоции;

– коммуникативно-поведенческого уровня. Этот уровень обеспечивает социальные навыки, социальную пластичность и социальную адаптированность. Педагог может выстраивать взаимодействие с разными типами личности и учитывать их специфику при урегулировании конфликтов;

– ценностно-мотивационного уровня, обеспечивающего социальную ответственность, ориентацию на помощь другому в развитии. Педагог имеет гуманистическую позицию, выражающуюся в стремлении к личностному росту обучающихся, проявляет уважение к индивидуальности и может обосновать свое педагогическое решение.

Обобщая данные об эмоциональном и социальном интеллекте, необходимо затронуть понятие «идентичность». В книге Л. Хьелла и Д. Зиглера «Теории личности» проводится сравнительный анализ концепции идентичности А. Адлера, Э. Эриксона, К. Юнга.

А. Адлер исследуя процесс проявления идентичности считал, что она позволяет формировать индивидуальный стиль выражения личности или стиль жизни [Хьелл, Зиглер 2019: 248]. Идентичность понимается ученым как непрерывный процесс самовыражения и самореализации, так как личность формируется в социальном контексте, где есть проблемы человеческих отношений, стремление к значимости и превосходству. Идентичность состоит из системы убеждений, интерпретаций и значений, которыми человек наделяет свой жизненный опыт. Опираясь на концепцию А. Адлера, мы считаем, что проявление идентичности в профессиональной деятельности педагога отражается в уважении к личности обучающегося, развитии его социального интереса и самореализации.

Э. Эриксон содержание идентичности рассматривает как объединение задатков, базовых потребностей, способностей, успешных сублимаций [Хьелл, Зиглер 2019: 252]. В совокупности содержание идентичности формирует систему ценностей, идеалов, жизненных планов, социальные роли.

К. Юнг идентичность рассматривал в контексте собственной самости, как динамический процесс интеграции сознательного и бессознательного содержания личности [Хьелл, Зиглер 2019: 266]. По мнению Л. Д. Шнейдера, идентичность достигается через трудный процесс признания себя и своей роли в социуме. В педагогическом процессе такое понимание идентичности воплощается в уважении к уникальности, интеграции противоположностей, развитой рефлексии, профилактике искажения самодостаточности [Шнейдер 2001]. Социальный философ М. В. Заковортная идентичность рассматривает как модель жизни, помогающую разделить «Я» и окружающий мир, определить соотношение внутреннего и внешнего мира, цели самореализации [Заковоротная 2014]. А. В. Казанская считает, что идентичность должна быть устойчивой и гибкой. Человек должен сравнивать себя с другими, но не растворяться в них. Сравнение с другими позволяет человеку самосовершенствоваться и ставить новые цели в своем развитии [Казанская 1998].

Исходя из анализа зарубежных и отечественных концепций, идентичность можно рассматривать на трех уровнях: личностном, социальном, культурно-историческом. Такое понимание идентичности входит в основы профайлинга.

Интегративный подход позволяет рассматривать социальный и эмоциональный интеллект с идентичностью как целостную систему изучения личности. В работах А. Г. Асмолова и его научной школы изучается развитие личности и саморегуляция в образова-

тельной, профессиональной, социальной сфере жизни [Асмолов 2007]. В смешанной модели эмоционального интеллекта Д. Гоулмана рассматриваются когнитивные способности, личностные характеристики и социальные навыки [Goleman 1995].

Анализируя труды А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Е. Ю. Почтаревой, В. Н. Мезинова, И. Ю. Филатовой, можно отметить, что педагог, имея зрелую профессиональную идентичность, характеризующуюся развитым эмоциональным и социальным интеллектом:

– способен распознавать и регулировать собственные эмоциональные реакции в сложных педагогических ситуациях;

– гибко адаптировать стиль взаимодействия к индивидуальным особенностям обучающихся;

– создавать эмоционально безопасную среду, способствующую формированию здоровой идентичности у обучающихся;

– использовать собственный опыт рефлексии и самоисследования как ресурс педагогического воздействия [Маркова 1996; Митина 2004; Почтарева 2012; Мезинов, Филатова 2018].

Профессиональная идентичность педагога, которая обусловлена социально-эмоциональной компетентностью, выступает условием эффективной деятельности педагога в современном образовании.

Для того, чтобы повысить уровень эмоционального и социального интеллекта у будущих педагогов, необходимо реализовывать комплексную систему психолого-педагогических условий, методов, опирающихся на научные исследования.

В своей педагогической деятельности, на базе Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», мы реализуем следующие направления, нацеленные на повышение уровня социального и эмоционального интеллекта:

1. Теоретическая подготовка, в которой делается акцент на осознание ценности эмоционального и социального интеллекта. Данное направление осуществляется в рамках учебной дисциплины «Самоорганизация и саморазвитие личности» для будущих педагогов, предусмотренной в учебном плане для укрупненной группы специальностей 44. 00. 00 «Образование и педагогические науки». Здесь студенты осознают специфику эмоционального и социального интеллекта и его значимость в профессиональной деятельности. Также происходит развитие мотивации к саморазвитию и повышению уровня эмоциональной компетентности.
2. Практико-ориентированные формы обучения. Это направление реализуется в рамках учебной дисциплины «Обучение детей и подростков с особыми образовательными потребностями», посредством интерактивных форм обучения (ролевые игры, кейсы, моделирования профессиональных ситуаций, тренинговые занятия).
3. Развитие компонентов социального интеллекта:

– когнитивный компонент (помогает понимать и прогнозировать поведение, развивает социальную перцепцию). С помощью учебной психолого-педагогической практики студенты – будущие педагоги осваивают специфику педагогических конфликтов, важность взаимодействия с психологическими службами образовательных организаций;

– эмоциональный компонент (распознавание эмоций, особенность эмпатии, управление аффективными состояниями) формируется в контексте учебной дисциплины «Психология», раздел «Социальная психология». Интерактивные занятия, проводимые в рамках практических занятий, направлены на самопознание. А также прове-

дение студентами психологических техник на занятиях, направленных на определение эмоционального состояния, позволяют совершенствовать эмоциональный компонент.

– коммуникативно-поведенческий компонент (навыки конструктивного взаимодействия, гибкость ролевого поведения). Данный компонент реализуется в рамках практик – учебная «Организационно-педагогическая» и производственная «Летняя вожатская», а также в рамках реализации программы профессионального обучения по профессии «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)».

4. Создание развивающей образовательной среды. Учебная дисциплина «Основы научной и проектной деятельности в организации общего образования» создает платформу для зарождения студенческих проектов. Студенты – будущие педагоги, объединяясь в микрогруппы, выбирают и обосновывают тему проекта, описывают проблемы и пути ее решения. Результатом освоения данной дисциплины становится участие в вузовском конкурсе студенческих работ по проектной деятельности. Так, в 2025-2026 учебном году в университете был проведен конкурс студенческих проектов и по результату подведения итогов призовые места заняли проекта на тему «Безопасность на колесах» (студенты обучают школьников правилам дорожного движения при использовании самокатов, включая практику управления ими, изучают знаки и правила перехода дороги); «Региональная культура через призму фольклорного жанра» (студенты повышают уровень культуры современной молодежи через знакомство с региональным фольклорным жанром); «Ты сможешь все» (реализация психологического кружка для подростков, где с помощью тренинговых занятий и трасформационных игр повышается уровень психологического здоровья взрослеющей личности).

Таким образом, проведенный теоретико-методологический анализ позволяет утверждать, что развитие социально-эмоциональных компетенций педагога может способствовать формированию знаний и умений применять педагогический профайлинг в профессиональной деятельности.

Проведенный анализ расширяет представление о педагогическом профайлинге, который объединяет знания об эмоциональных проявлениях (где будущие педагоги получают знания об изменениях интонации, позы, микровыражений обучающихся, что влияет на снижения риска ошибочной интерпретации поведения). Также формируются знания о специфике оценки и прогнозирования реакций обучающихся с различным психотипом и социальным статусом в группе. А знания о коррекции коммуникативных стратегий позволяют заниматься профилактикой конфликтов, повышением уровня социально-психологической адаптации обучающихся и овладевать методами саморегуляции.

Заключение. Социальный и эмоциональный интеллект, идентичность личности выступают не вспомогательными, а базовыми компонентами профайлинговой компетентности будущего педагога. Включение знаний о профайлинге и социально-эмоциональных компетенциях в программы подготовки педагогов соответствует современным требованиям к качеству образования и способствует формированию субъектной, рефлексивной профессиональной позиции учителя. Педагог, владеющий профайлинговыми инструментами, потенциально способен определять скрытые потребности обучающихся, предотвращать риски школьной дезадаптации и конфликтных ситуаций. Педагогический профайлинг позволяет, потенциально, расширять профессиональную эмпатию, создавать оптимальные коммуникативные стратегии, создавать условия для раскрытия индивидуального потенциала обучающихся.

Источники и литература:

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями). URL: https://base.garant.ru/70535556/ (дата обращения: 20.07.2026).
2. Арпентьева М. Р. Профайлинг и медиация: сферы, ценности, технологии, обучение. Калуга: Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, 2016. С. 12–25.
3. Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития личности. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. 528 с.
4. Аширопова Е. П., Денисова А. А. Развитие эмоционального интеллекта педагогов как фактор готовности к профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 44–48.
5. Голубева Н. Б. Роль эмоционального интеллекта в формировании коммуникативной профессионально-ориентированной иноязычной компетенции // Международный журнал экономики и образования. 2016. Т. 2. № 4. С. 81–89.
6. Заковоротная М. В. Профессиональная идентичность как ключевой аспект современной социальной идентичности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Регионоведение: Философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2014. № 3(44). С. 13–22.
7. Иванова Е. С. Вербализация эмоций и опознание лицевой экспрессии в структуре общения подростков и юношей // Образование и наука. 2013. № 9 (108). С. 91–102.
8. Казанская А. В. Поговорим о себе // Консультативная психология и психотерапия. 1998. Т. 6. № 2. С. 67–84.
9. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. Учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
10. Лункина М. В., Гордеева Т. О., Дирюгина Е. Г., Пшеничнюк Д. В. Качество преподавания как предиктор учебной вовлеченности, благополучия и успеваемости школьников // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 3. С. 628–649.
11. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Междунар. Гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
12. Мезинов В. Н., Филатова И. Ю. Социальный интеллект будущего учителя: сущность, содержание, структура // Вестник Костромского университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 1. С. 76–82.
13. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 318 с.
14. Моросанова В. И., Фомина Т. Г., Филиппова Е. В. Осознанная саморегуляция, школьная вовлечённость, качество преподавания как ресурсы субъективного благополучия и успеваемости обучающихся // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2025. Т 48. № 1. С. 55–77.
15. Почтарева Е. Ю. Эмоциональный интеллект как составляющая непрерывного образования педагога // Вестник педагогических инноваций. 2012. № 3. С. 45–52.
16. Савенков А. И. Эмоциональный интеллект и социальная компетентность как предикторы жизненного успеха // Химия в школе. 2009. № 2. С. 2–6.
17. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. Сер. «Труды института психологии РАН». М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 11–28.
18. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность. М.: МОСУ, 2001. 272 с.
19. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. СПб.: Питер, 2019. 608 с.
20. Ekman P. Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life. NY: Holt, 2003. 320 p.
21. Goleman D. Emotional Intelligence. NY: Bantam Books, 1995. 352 p.
22. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? // American Psychologist. 2008. Vol. 63. P. 503–517.

Статья поступила в редакцию 27. 04. 2026

УДК 378. 14

Профессиональная подготовка будущих сотрудников полиции: потенциал тренинга в контекстном обучении профилактике социально опасного поведения несовершеннолетних

Котляр Анастасия Ильдаровна,
старший преподаватель кафедры административного права и административной деятельности, Крымский филиал, Краснодарский университет МВД России, г. Симферополь, Россия;

Горбунова Наталья Владимировна,
доктор педагогических наук, профессор, директор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического мастерства, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, Россия;

Назаренко Александр Владимирович,
доктор педагогических наук, доцент кафедры технологии профессионального обучения, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

Аннотация. В статье рассматривается тренинг как эффективная форма контекстного обучения при подготовке курсантов образовательных организаций МВД России к профилактике социально опасного поведения несовершеннолетних. Актуальность исследования обусловлена ростом правонарушений среди подростков [Путин 2026], а также недостаточной готовностью выпускников ведомственных вузов к практической профилактической работе, требующей не только нормативных знаний, но и сформированных коммуникативных навыков, умения работать в межведомственной команде, способности принимать решения в условиях неопределённости. Автор опирается на теорию контекстного обучения А. А. Вербицкого [Вербицкий 2017], доказывая, что тренинг, моделирующий предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, занимает промежуточное положение между квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельностью. В статье анализируется структура тренинга, описываются конкретные упражнения: знакомство, входное и итоговое тестирование, мини-лекции, мозговой штурм, работа с кейсами, ролевая игра, моделирование межведомственного взаимодействия. Особое внимание уделяется процессу формирования у курсантов профессиональных компетенций через погружение в приближенные к реальным условиям службы. Новизна исследования заключается в адаптации тренинговой методики по обучению курсантов выполнению функций по профилактике социально опасного поведения несовершеннолетних. В заключении делается вывод о том, что тренинг является инструментом интеграции теоретической подготовки с практической деятельностью, способствует формированию у курсантов целостного образа

профессионала и может быть рекомендован к внедрению в образовательный процесс ведомственных вузов.
Ключевые слова: контекстное обучение, тренинг, профилактика социально опасного поведения, несовершеннолетние, сотрудник полиции, квазипрофессиональная деятельность, ролевая игра.

Professional Training of Future Police Officers: The Potential of Training in Contextual Learning for the Prevention of Socially Dangerous Behavior of Minors

Kotlyar Anastasia I.,
Senior Lecturer, Department of Administrative Law and Administrative Activities, Department of Internal Affairs of the Crimean Branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Simferopol, Russian Federation

Gorbunova Natalia V.,
Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Pedagogical Mastery of the Humanities and Pedagogics Academy (branch) in Yalta of Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky, Yalta, Russian Federation

Nazarenko Aleksandr V.,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Department of Vocational Training Technology, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia.

Abstract. The article considers training as an effective form of contextual learning in the preparation of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia for the prevention of socially dangerous behavior of minors. The relevance of the study is due to the increase in juvenile delinquency, as well as the insufficient readiness of graduates of departmental universities for practical preventive work, which requires not only regulatory knowledge, but also developed communication skills, the ability to work in an interdepartmental team, and the ability to make decisions under conditions of uncertainty. The author relies on the theory of contextual learning by A. A. Verbitsky, proving that training, which models the subject and social content of professional activity, occupies an intermediate position between quasi-professional and educational-professional activities. The article analyzes the structure of the training, describes specific exercises: introduction, input and final testing, mini-lectures, brainstorming, case studies, role-playing games, modeling of interdepartmental interaction. Special attention is paid to the process of forming professional competencies among cadets through immersion in conditions close to real service. The novelty of the study lies in the adaptation of the training methodology for teaching cadets to perform functions for the prevention of socially dangerous behavior of minors. The conclusion is made that training is a tool for integrating theoretical training with practical activities, contributes to the formation of a holistic image of a professional among cadets and can be recommended for implementation in the educational process of departmental universities.
Keywords: contextual learning, training, prevention of socially dangerous behavior, minors, police officer, quasi-professional activity, role-playing game.

Постановка проблемы. Современная криминогенная обстановка в Российской Федерации характеризуется сохранением высокого уровня вовлеченности несовершеннолетних в противоправную деятельность [Путин 2026]. Традиционные формы обучения, ориентированные преимущественно на передачу готового нормативного знания, не в полной мере обеспечивают формирование у будущих сотрудников полиции навыков, необходимых для эффективной профилактической работы. Возникает несоответствие между имеющимися сейчас требованиями к уровню подготовленности выпускников ведомственных вузов и реальным состоянием их профессиональных компетенций. Разрешение данного противоречия требует поиска и внедрения таких форм обучения, которые позволяют моделировать реальные служебные ситуации, делают учебный процесс более интерактивным [Горбунова и др. 2023: 279].

В новейшей педагогической науке всё большее внимание уделяется практико-ориентированным методам обучения, среди которых особое место занимает контекстное обучение, разработанное А. А. Вербицким. Данная концепция предполагает моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, что позволяет преодолеть разрыв между теоретической подготовкой и практическими навыками [Вербицкий 2017: 7].

Теория контекстного обучения получила развитие в работах ряда авторов, применивших её к различным сферам профессионального образования, в том числе и к подготовке сотрудников правоохранительных органов. Так, Е. Г. Светличный отмечает, что контекстное обучение в преподавании юридических дисциплин представляет собой квазипрофессиональную деятельность, объединяющую учебную и будущую профессиональную деятельность, что обеспечивает формирование образа профессионала [Светличный 2016: 44]. Е. С. Губченко в своих работах рассматривала эффективность формирования будущей позиции сотрудников органов внутренних дел средствами контекстного обучения [Губченко 2023].

Методологическую основу для реализации такого обучения создают исследования тренинга как активного метода образования. В этом ключе Л. А. Петровская и Ю. Н. Емельянов в общей педагогике и психологии рассматривали тренинг как активный метод интерактивного обучения, направленный на развитие навыков через моделирование ситуаций [Петровская 1982; Емельянов 1985]. Д. Г. Заброда обосновал применение тренинга для формирования устойчивых навыков действий сотрудников полиции и как метод, позволяющий сократить срок их обучения [Заброда 2025].

Однако вопросы применения тренинга как конкретной формы контекстного обучения при подготовке курсантов к профилактике социально опасного поведения несовершеннолетних остаются недостаточно изученными. Цель данной работы — восполнить этот пробел, обосновав эффективность тренинга в профессиональной подготовке будущих сотрудников полиции.

В соответствии с поставленной целью необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические основы контекстного обучения применительно к подготовке сотрудников органов внутренних дел.
2. Раскрыть сущность и особенности тренинга как формы квазипрофессиональной деятельности.
3. Определить структуру и содержание тренинга по профилактике социально опасного поведения несовершеннолетних.

Организация и методы исследования. В ходе исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ психолого-педагогической и норматив-

но-правовой литературы по проблеме профилактики социально опасного поведения несовершеннолетних; синтез и обобщение опыта проведения тренинговых занятий с курсантами; моделирование структуры и содержания тренинга; анализ типичных ситуаций, возникающих в практической деятельности сотрудников полиции; метод педагогического наблюдения.

Теоретической базой исследования послужили труды А. А. Вербицкого по теории контекстного обучения, нормативные правовые акты, регламентирующие деятельность органов внутренних дел по профилактике правонарушений несовершеннолетних.

Апробация разработанного тренинга проведена на базе Крымского филиала Краснодарского университета МВД России. В исследовании приняли участие курсанты 3-го и 4-го курсов очной формы обучения, осваивающие основную профессиональную образовательную программу высшего образования – программу специалитета по специальности 40.03.02 «Обеспечение законности и правопорядка», направленность образовательной программы – «Административная деятельность полиции». Общее число участников составило 46 человек. В процессе проведения тренинга осуществлялось педагогическое наблюдение за деятельностью курсантов, фиксировались результаты выполнения упражнений, данные входного и итогового тестирования, а также результаты анкетирования по завершении тренинга. Анализ полученных данных позволил выявить положительную динамику в уровне сформированности профессиональных компетенций участников, а также определить направления дальнейшего совершенствования предлагаемой тренинговой методики.

Результаты исследования и их обсуждение**.** В современных условиях одним из приоритетных направлений деятельности органов внутренних дел Российской Федерации является профилактика социально опасного поведения несовершеннолетних. Под этим понятием понимаются такие действия и проявления несовершеннолетних, как безнадзорность, беспризорность, совершение административных правонарушений и преступлений, употребление психоактивных веществ, участие в деятельности деструктивных групп, в том числе экстремистской и террористической направленности [Об основах системы 1999]. Статистические данные последних лет свидетельствуют о стремительном росте уровня вовлечённости подростков в противоправную деятельность [Путин 2026], что требует пересмотра подходов к профессиональной подготовке сотрудников полиции, работающих в данном направлении.

Традиционные формы обучения в виде лекций и семинаров преимущественно ориентированы на передачу готового нормативного знания. Однако эффективная профилактическая работа предполагает не только знание положений нормативных правовых актов, но и сформированные навыки установления психологического контакта с несовершеннолетним и его родителями, выявления ранних признаков неблагополучия, организации межведомственного взаимодействия с комиссией по делам несовершеннолетних, органами опеки, образования и здравоохранения, умение принимать решения в условиях дефицита времени и информационной неопределённости.

Указанные знания могут быть сформированы лишь в процессе активного, деятельностного обучения, приближающего курсанта к реальным условиям его будущей службы. Как справедливо отмечает А. А. Вербицкий, с чем мы полностью согласны, – знаниями можно овладеть только посредством собственной активности [Вербицкий 2017: 22]. В этой связи особую значимость приобретает контекстное

обучение, в котором с помощью системы дидактических форм и методов моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности [Вербицкий 2017: 128].

Одной из наиболее эффективных форм контекстного обучения, по нашему мнению, является тренинг. Тренинг представляет собой интенсивный обучающий курс, в котором участники приобретают или отрабатывают определённые навыки, поведенческие модели и способы мышления, при активной обратной связи и вовлечении каждого участника процесса. В отличие от традиционных форм, тренинг предусматривает обязательный учёт особенностей конкретной группы, инициирование активности участников, использование игровых и соревновательных методов, широкое применение наглядности и раздаточных материалов, рефлексию [Желтухина, Бузинова 2023: 76]. Важнейшим элементом тренинга выступает взаимодействие педагога с обучающимися с целью организации совместной познавательной работы, направленной на быстрое и полное освоение профессиональных умений [Заброда 2025: 91].

Согласно теории контекстного обучения А. А. Вербицкого, образовательный процесс включает три базовых типа деятельности: академический, квазипрофессиональный и учебно-профессиональный. Академический тип связан с усвоением теоретических знаний через лекции и семинары. Квазипрофессиональная деятельность реализуется в формах, приближённых к реальной профессиональной среде, – деловых играх, разборе конкретных ситуаций, тренингах. Учебно-профессиональная деятельность предполагает непосредственное включение обучающегося в реальную профессиональную среду (стажировки, практики) [Вербицкий 2017: 145–146].

Тренинг занимает в этой классификации особое место, совмещая черты квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности. С одной стороны, он моделирует профессиональные ситуации, позволяет «проиграть» их в безопасных условиях. С другой стороны, участники действуют практически, принимают решения, погружаются в стрессовую ситуацию, что сближает тренинг с реальной профессиональной деятельностью. Особое значение имеет фигура преподавателя, который выступает не как транслятор информации, а как организатор совместной деятельности и эксперт [Терехов и др. 2025: 18].

Ключевым понятием контекстного обучения является предметный и социальный контекст будущей профессиональной деятельности [Вербицкий 2017: 150]. Предметный контекст задаётся через содержание учебных задач, моделирующих проблемные ситуации, с которыми сотрудник полиции сталкивается при профилактике социально опасного поведения несовершеннолетних: выявление фактов вовлечения подростка в деструктивную группу, проведение профилактической беседы с родителями, отрицающими наличие проблемы, составление процессуальных документов. Социальный контекст формируется через групповую работу, распределение ролей, взаимодействие участников, необходимость согласовывать действия, аргументировать свою позицию, учитывать позицию других.

Как показывает анализ практики подготовки сотрудников органов внутренних дел, именно тренинговые технологии позволяют наиболее полно воспроизвести социальный контекст. В ходе тренинга курсанты не только осваивают алгоритмы профессиональных действий, но и приобретают опыт межличностного взаимодействия, учатся работать в команде, разрешать конфликты, оказывать психологическую поддержку [Потанин 2025: 52].

С учётом специфики профилактики социально опасного поведения несовершеннолетних предлагается следующая примерная структура тренинга, включающая три последовательные части.

Вступительная часть тренинга выполняет функции организационной и мотивационной подготовки. В её рамках осуществляется принятие групповых правил работы, которые могут касаться временных рамок, порядка проведения и этапов, оценивания участников и описания способов рефлексии. Принятые правила целесообразно разместить на видном месте, что позволяет обращаться к ним в ходе тренинга.

Следующий элемент вступительной части – знакомство. С учётом специфики обучения в ведомственном вузе целесообразно использовать не формальное представление, а профессионально ориентированное упражнение. Например, каждый курсант называет свою фамилию и кратко характеризует одну из проблем, с которой, по его мнению, сталкивается сотрудник полиции при профилактике правонарушений несовершеннолетних. Это позволяет снизить первичное напряжение, актуализировать имеющиеся знания и настроить участников на предметную работу.

Вступительная часть завершается входным тестированием, которое позволяет тренеру оценить начальный уровень знаний группы по проблеме профилактики социально опасного поведения несовершеннолетних. Тест может включать вопросы о нормативной базе, признаках девиаций, порядке постановки на профилактический учёт, мерах индивидуальной профилактики. Результаты входного тестирования фиксируются, но не оглашаются до итоговой части.

Основная часть тренинга представляет собой последовательность упражнений, каждое из которых направлено на формирование определённого компонента профессиональной компетенции.

Первое упражнение – актуализация проблемы. В форме мини-лекции с использованием презентации преподаватель доводит до участников информацию о масштабах социально опасного поведения несовершеннолетних (статистические данные), об основных формах такого поведения, о нормативных правовых актах, регламентирующих деятельность полиции в этой сфере. Важно, чтобы эта информация не воспринималась как абстрактная, а соотносилась с повседневной практикой. Поэтому педагог акцентирует внимание на типичных проблемах, возникающих в деятельности участковых уполномоченных, инспекторов по делам несовершеннолетних и других сотрудников.

Второе упражнение посвящено типологии и особенностям несовершеннолетних с социально опасным поведением. Оно проводится в форме работы в малых группах. Участники делятся на 3–4 команды, каждая из которых обсуждает один из типов подростков (безнадзорные, несовершеннолетние, склонные к совершению правонарушений, употребляющие психоактивные вещества, вовлечённые в деструктивные группы). По окончании работы представители команд презентуют свои выводы. Преподаватель дополняет ответы, обращая внимание на то, что социально опасное поведение часто носит латентный характер, подростки склонны скрывать его от взрослых, вовлечение может происходить дистанционно, через интернет, а успешная профилактика требует длительного индивидуального сопровождения.

Третье упражнение – анализ последствий социально опасного поведения. Оно проводится методом мозгового штурма. Участники последовательно отвечают на вопросы: каковы последствия для самого несовершеннолетнего? для его семьи? для окружающих? для общества в целом? Результаты фиксируются на интерактивной

доске или при помощи иных доступных средств. Педагог подводит участников к выводу о том, что социально опасное поведение является проблемой не только отдельного подростка, а всего общества, и её решение требует скоординированных усилий всех субъектов профилактики.

Между третьим и четвёртым упражнениями необходимо предусматривать перерыв для отдыха и психологической разгрузки участников. Учитывая высокую эмоциональную и интеллектуальную насыщенность тренинга, целесообразно использовать короткие элементы релаксации. Например, просмотр видеороликов с примерами конструктивного, нестандартного или юмористического взаимодействия сотрудников полиции с подростками. Это позволяет снизить накопившееся напряжение, переключить внимание и сохранить работоспособность группы на последующих этапах.

Четвёртое упражнение – разграничение нормативного, отклоняющегося и социально опасного поведения. Участники получают набор кейсов, то есть описаний реальных ситуаций, и в малых группах классифицируют их. Это упражнение является важным для формирования навыков правовой квалификации. В процессе обсуждения выявляются критерии, по которым то или иное действие может быть отнесено к социально опасному поведению, правонарушению или, напротив, к варианту возрастной нормы. Особое внимание уделяется ситуациям, имеющим неоднозначную квалификацию, что развивает профессиональную рефлексию и способность принимать решения в условиях неопределённости.

Пятое упражнение – мини-лекция об особенностях общения с несовершеннолетним, находящимся в социально опасном положении, и его родителями. Педагог знакомит участников с техниками активного слушания, способами установления психологического контакта, правилами работы с родителями, которые отрицают наличие проблемы или занимают оборонительную позицию. Важно подчеркнуть, что эффективное общение – это не врождённый талант, а навык, который можно и нужно тренировать.

Шестое упражнение – ролевая игра «Действия сотрудника полиции на месте выявления несовершеннолетнего с признаками социально опасного поведения». Это центральное упражнение тренинга, в котором используются все ранее полученные знания. Участники распределяют роли (сотрудник полиции, несовершеннолетний, родитель, педагог, представитель комиссии по делам несовершеннолетних или социальной службы). Каждая группа отыгрывает свою ситуацию, а остальные участники наблюдают. После проводится обсуждение. Этот этап максимально приближает учебную ситуацию к реальной профессиональной деятельности и позволяет курсантам проиграть сложные профессиональные ситуации в безопасных условиях. Для производства последующей эффективной рефлексии возможно осуществление видеосъемки ролевой игры с ее разбором.

Седьмое упражнение – моделирование межведомственного взаимодействия. Участники делятся на группы, каждая из которых представляет одного из субъектов профилактики: комиссию по делам несовершеннолетних, органы опеки и попечительства, управление образования, учреждение здравоохранения. Группы обсуждают, какие формы взаимодействия с полицией предусмотрены законодательством, какие существуют проблемы и как их можно преодолеть, какие новые формы совместной работы можно предложить. Затем представители групп презентуют свои предложения. Педагог подводит итог, подчёркивая, что профилактика социально опасного

поведения не может быть эффективной без тесного и постоянного взаимодействия всех заинтересованных ведомств. К данному заданию необходимо готовить обучающихся до проведения тренинга, с целью сбора дополнительной информации о работе той или иной службы.

Итоговая часть тренинга включает несколько элементов. Первый – итоговое упражнение, направленное на создание позитивной эмоциональной атмосферы и укрепление мотивации к дальнейшей профилактической работе. Участники встают в круг и по очереди отмечают успехи друг друга.

Второй элемент – итоговое тестирование. Участники отвечают на те же вопросы, что и во входном тестировании. Тренер оглашает результаты в сравнении, что наглядно демонстрирует прогресс группы.

Третий элемент – анкетирование по результатам тренинга [Горбунова и др. 2023: 177]. Участники анонимно оценивают полезность отдельных упражнений, качество раздаточных материалов, работу педагога, высказывают предложения по совершенствованию программы. Результаты анкетирования используются для коррекции последующих тренингов. Кроме того, возможна оценка видео проведенного тренинга как с этими обучающимися, так и в учебном процессе с другими взводами.

Анализ результатов проведения рассматриваемого тренинга среди обучающихся 3-4 курса Крымского филиала Краснодарского университета МВД России подтвердил его высокую эффективность. Сравнение данных входного и итогового тестирования показало положительную динамику закрепления теоретических знаний у курсантов. По результатам анкетирования и устного обсуждения преимущественное большинство участников высоко оценили практическую пользу тренинга. Особый отклик вызвали ролевая игра «Действия сотрудника полиции на месте выявления несовершеннолетнего с признаками социально опасного поведения», разбор конкретных ситуаций и моделирование межведомственного взаимодействия.

Выводы и заключения. Проведённый анализ позволяет утверждать, что тренинг, разработанный на основе теории контекстного обучения А. А. Вербицкого, позволяет эффективно подготавливать будущих сотрудников МВД России к профилактике социально опасного поведения несовершеннолетних. Такая форма проведения занятия помогает соединить теорию с практикой, сформировать у курсантов не только знания нормативной базы, но и практические навыки, профессиональное мышление, умение общаться. Внедрение тренинговых технологий в процесс подготовки сотрудников органов внутренних дел к профилактике социально опасного поведения несовершеннолетних будет способствовать повышению качества профилактической работы, снижению уровня правонарушений среди несовершеннолетних и более эффективной защите их прав и законных интересов.

Источники и литература:

1. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. М.: МПГУ, 2017. 268 с.
2. Горбунова Н. В., Журавлева О. И., Фетисов А. С. Современные дидактические концепции в педагогике высшей школы: монография. Симферополь: АРИАЛ, 2023. 344 с.
3. Губченко Е. С. Формирование профессиональной позиции будущих сотрудников МВД на основе контекстного подхода (контекстной технологии) // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-2. С. 219–222.
4. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1985. 166 с.

5. Желтухина М. Р., Бузинова Л. М. Современные тренинг-методы в образовательном процессе вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2023. Т. 12, № 4 (45). С. 75–78.
6. Заброда Д. Г. Тренинг как форма проведения учебных занятий в образовательных организациях МВД России // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 03 апреля 2025 года). Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2025. С. 91–93.
7. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ. URL: https://35sheksninskij.gosuslugi.ru/netcat_files/46/469/Federal_nyy_zakon_ot_24_06_1999_N_120_FZ_red_ot_01_04_2025.pdf?ysclid=mt9rv4ahto531415757 (дата обращения: 17. 08. 2026).
8. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М.: Изд-во Московского университета, 1982. 166 с.
9. Потанин С. П. Методические аспекты социально-психологического тренинга в высшей военной школе // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. 2025. № 2 (14). С. 50–54.
10. Путин В. В. Выступление на расширенном заседании коллегии МВД России 4 марта 2026 года. URL: http://kremlin.ru/events/president/news/79255 (дата обращения: 17. 04. 2026).
11. Светличный Е. Г. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной культуры будущих юристов в системе их вузовской подготовки // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 8 (173). С. 44–47.
12. Терехов П. Н., Гелаева З. А., Шепилова В. А. Методическая компетентность преподавателя вуза: содержание и структура в современных условиях // Концепт. 2025. № 9. С. 1–22.

Статья поступила в редакцию 30. 04. 2026

УДК 378.1

Генеративный искусственный интеллект в формировании цифровой готовности будущих педагогов

Дроздова Анна Андреевна,
старший преподаватель, кафедра педагогики профессионального и дополнительного образования, Сургутский государственный университет, г. Сургут, Россия;
соискатель, кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, orcid.org/0009-0001-2766-1840;

Уварина Наталья Викторовна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, orcid.org/0000-0002-1490-3302;

Шубович Марина Михайловна,
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/ 0000-00029347-2351.

Аннотация. Актуальность исследования связана с тем, что генеративный искусственный интеллект все активнее входит в образовательную практику, тогда как способы его осмысленного использования в подготовке будущих педагогов пока разработаны недостаточно. В статье рассматривается проблема включения таких инструментов в процесс формирования цифровой готовности к профессиональной деятельности. На основе анализа научных публикаций и обобщения опыта работы со студентами педагогического направления показано, что генеративный искусственный интеллект может использоваться не только для создания учебных материалов, но и для анализа педагогических ситуаций, проектирования заданий и сопровождения учебного взаимодействия. Установлено, что его включение в учебную и квазипрофессиональную деятельность способствует развитию мотивационно-ценностного, когнитивно-коммуникативного и праксиологического компонентов цифровой готовности будущих педагогов. Новизна статьи состоит в том, что педагогический потенциал генеративного искусственного интеллекта раскрыт через конкретные направления его использования в профессиональной подготовке студентов.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, цифровая готовность к профессиональной деятельности, будущие педагоги, педагогическое образование, профессиональная подготовка, цифровая образовательная среда, квазипрофессиональная деятельность.

Generative Artificial Intelligence in Forming the Digital Readiness of Future Teachers

Drozdova Anna A.,
Senior Lecturer, Department of Pedagogy of Vocational and Continuing Education, Surgut State University, Surgut, Russia;
Degree-Seeking Applicant, Department of Teacher Training for Vocational Education and Subject Methodology, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia orcid.org/0009-0001-2766-1840;

Uvarina Natalya V.,
Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Training Teachers of Vocational Education and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, orcid.org/0000-0002-1490-3302;

Shubovich Marina M.,,
Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/ 0000-0002-9347-2351.

Abstract. The relevance of the study is due to the increasingly active integration of generative artificial intelligence into educational practice, while the ways of its meaningful use in the preparation of future teachers remain insufficiently developed. The article addresses the problem of incorporating such tools into the process of forming digital readiness for professional activity. Based on the analysis of scholarly publications and the generalization of experience gained in working with teacher education students, it is shown that generative artificial intelligence can be used not only for creating instructional materials, but also for analyzing pedagogical situations, designing tasks, and supporting educational interaction. It has been established that its integration into educational and quasi-professional activities contributes to the development of the motivational-value, cognitive-communicative, and praxeological components of future teachers' digital readiness. The novelty of the article lies in revealing the pedagogical potential of generative artificial intelligence through specific directions of its use in the professional training of students.
Keywords: generative artificial intelligence, digital readiness for professional activity, future teachers, teacher education, professional training, digital educational environment, quasi-professional activity.

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап цифровой трансформации образования характеризуется не только расширением спектра применяемых технологий, но и изменением характера профессиональной деятельности педагога. В образовательной практике все более значимую роль начинают играть цифровые инструменты, основанные на технологиях искусственного интеллекта (далее – ИИ), способные участвовать в создании, преобразовании, анализе и адаптации учебного контента. Особое место среди них занимает генеративный ИИ, функционал которого затрагивает не только техническую сторону работы с информацией, но и проектировочный, аналитический и коммуникативный аспекты педагогической деятельности.

Актуальность обращения к данной проблеме обусловлена тем, что инструменты на основе генеративного ИИ уже стали частью повседневных практик работы с текстом, изображением, учебными материалами и различными формами цифрового контента. Вместе с тем в системе высшего педагогического образования их использование нередко носит фрагментарный и преимущественно инструментальный характер. Во многих случаях такие средства применяются обучающимися как вспомогательный ресурс для поиска информации, ускорения выполнения заданий или получения готовых текстовых фрагментов. Однако значительно менее разработанным остается вопрос о том, каким образом инструменты генеративного ИИ могут быть включены в профессиональную подготовку будущих педагогов не как внешний технологический сервис, а как средство осмысленного освоения способов решения педагогических задач в цифровой образовательной среде.

В настоящей статье под генеративным искусственным интеллектом понимаются системы на основе больших языковых моделей (Large Language Models, LLM) и диффузионных моделей, способные создавать новый контент (текст, изображения, код, аудио) на основе запроса пользователя. В отличие от дискриминативного искусственного интеллекта, который анализирует существующие данные для классификации, прогнозирования или принятия решений (например, системы автоматической проверки тестов, прокторинг, рекомендательные алгоритмы), генеративный ИИ порождает новое содержание, которое не существовало в обучающей выборке в готовом виде. К инструментам генеративного ИИ, использовавшимся в рамках данного исследования, относятся текстовые генеративные платформы (ChatGPT, GigaChat, YandexGPT), системы генерации изображений (Kandinsky, Шедеврум), а также встроенные ИИ-функции в офисных и образовательных приложениях. В центре внимания находятся инструменты, взаимодействие с которыми требует от студента осмысленной постановки задачи, формулирования запроса (промпта), анализа полученного результата и его последующей доработки.

Анализ современных научных исследований показывает, что проблема использования ИИ в образовании рассматривается в нескольких взаимосвязанных направлениях [Кошкина и др. 2025]. Исследователи отмечают его возможности в персонализации обучения, автоматизации отдельных образовательных процедур, расширении вариативности учебного взаимодействия и обновлении содержания профессиональной подготовки [Ананин и др. 2025]. Одновременно результаты исследований указывают на ограничения и риски: некритичное использование результатов генерации, недостаточная достоверность создаваемого контента, снижение самостоятельности обучающихся, отсутствие у субъектов образования опыта методически обоснованного взаимодействия с подобными инструментами [Буякова и др. 2024; Константинова и др. 2023]. В связи с этим значимость приобретает вопрос о педагогически обоснованном включении генеративного ИИ в образовательный процесс.

Для системы подготовки будущих педагогов данная постановка проблемы имеет принципиальное значение. Генеративный ИИ может использоваться студентом как средство быстрого получения текста или готового варианта задания, однако такое применение само по себе не имеет выраженной педагогической ценности. Образовательный результат возникает тогда, когда студент не принимает сгенерированный материал как завершенное решение, а проверяет его, соотносит с целями, возрастом обучающихся, содержанием темы и требованиями к учебному заданию. Такое понимание позволяет рассматривать применение генеративного ИИ в педагогическом

образовании через призму формирования цифровой готовности к профессиональной деятельности.

В данном исследовании цифровая готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности рассматривается как интегративное личностное качество, обеспечивающее осознанную способность студентов педагогических направлений устойчиво и эффективно реализовывать элементы педагогической деятельности в цифровой образовательной среде. Это определение сформулировано на основе синтеза подходов и принципиально отличается от узко-инструментальной трактовки цифровой готовности как суммы пользовательских умений [Дроздова 2026: 149].

Интегративный характер данного качества предполагает единство трех компонентов: мотивационно-ценностный (внутренняя направленность на цифровую педагогическую деятельность, осознание ее значимости и принятие ответственности за цифровые решения), когнитивно-коммуникативный (система знаний о цифровой инфраструктуре образования, цифровой дидактике, нормативно-правовых основах и навыки педагогической цифровой коммуникации) и праксиологический (умения реализовывать педагогические действия в цифровой среде: от постановки цели через подбор инструментов к организации деятельности и анализу результатов), которые позволяют будущему педагогу не просто применять цифровые инструменты, а осмысленно выбирать, оценивать и адаптировать цифровые решения в соответствии с педагогическими целями.

Связь генеративного ИИ с формированием цифровой готовности определяется не его технологической новизной, а характером деятельности, в которую включается студент.

Анализ научных источников и образовательной практики позволяет выявить противоречие между значительным педагогическим потенциалом генеративного ИИ в профессиональной подготовке будущих педагогов и недостаточной разработанностью способов его педагогически целесообразного включения в учебную и квазипрофессиональную деятельность студентов [Гавриков и др. 2024; Глизбург 2025; Дербуш 2025]. Разрешение данного противоречия требует теоретического обоснования и эмпирического описания условий, при которых взаимодействие обучающихся с инструментами генеративного ИИ становится фактором формирования их цифровой готовности к профессиональной деятельности.

Цель статьи – теоретически обосновать и на эмпирическом материале раскрыть потенциал применения инструментов генеративного ИИ в процессе формирования цифровой готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов. Достижение цели предполагает решение следующих задач: охарактеризовать научные основания рассмотрения генеративного ИИ как ресурса профессиональной подготовки будущих педагогов; раскрыть его педагогический потенциал применительно к компонентам цифровой готовности; представить опыт реализации данного педагогического условия с конкретными примерами кейсов, стратегий формулирования запросов и результатов работы студентов.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Генеративный искусственный интеллект как ресурс профессиональной подготовки будущих педагогов. Профессиональная подготовка будущих педагогов предполагает освоение не только отдельных цифровых средств, но и новых способов организации педагогической деятельности в цифровой среде. Генеративный ИИ представляет интерес не как очередной технологический инструмент, а как средство,

способное изменять характер учебно-профессиональных действий обучающихся, расширять спектр доступных педагогических решений и создавать возможности для проектирования, анализа и сопровождения образовательного процесса [Пахтусова, Уварина 2023].

Анализ научных публикаций показывает, что генеративный ИИ рассматривается, с одной стороны, как фактор обновления содержания образования, а с другой – как средство трансформации практик преподавания и обучения. Исследователи связывают его использование с персонализацией образовательного процесса, автоматизацией отдельных процедур, расширением возможностей разработки учебных материалов и усилением вариативности цифрового взаимодействия [Вегера 2024]. В научных работах подчеркивается, что педагогический потенциал данной технологии проявляется лишь при ее содержательно и методически обоснованном включении в образовательную деятельность. В противном случае взаимодействие с генеративными инструментами может ограничиваться получением готовых ответов и созданием формально завершенных, но педагогически неосмысленных продуктов [Чекалина 2025, II: 9].

Данная постановка вопроса имеет значение применительно к подготовке будущих педагогов, поскольку для них принципиально важно не только владение технологией, но и понимание границ ее применимости, условий педагогически оправданного использования и специфики задач, в решении которых она может быть продуктивной.

Изменение профессионального профиля современного педагога требует от будущего специалиста способности проектировать образовательный процесс в цифровой среде, осуществлять критический отбор и адаптацию цифрового контента, организовывать взаимодействие с обучающимися посредством современных технологических средств, а также оценивать качество и педагогическую целесообразность создаваемых материалов [Монахова, Федотова 2025].

Возможность применения генеративного ИИ имеет принципиальное значение для обеспечения преемственности учебной и квазипрофессиональной деятельности. Работа с данным инструментом может быть организована в процессе решения педагогических кейсов, разработки дидактических материалов, проектирования элементов цифровых образовательных ресурсов, анализа учебных ситуаций и конструирования вариантов педагогических решений [Дербуш 2025: 1213].

Не менее значимым направлением выступает потенциал генеративного ИИ в организации педагогического взаимодействия с обучающимися. Речь идет о проектировании таких форм цифрового взаимодействия, которые обеспечивают более адресное сопровождение учебной деятельности, вариативность обратной связи и адаптацию учебной коммуникации к особенностям аудитории. Генеративный ИИ может использоваться будущим педагогом при разработке поясняющих материалов, формулировании вопросов различного уровня сложности, подготовке индивидуализированных заданий, создании сценариев обсуждения, а также при конструировании цифровых форм сопровождения учебной деятельности. Такое применение позволяет рассматривать интеллектуальные инструменты как средство содержательного усиления педагогического общения, обеспечивающее более гибкое выстраивание взаимодействия между педагогом и обучающимися в цифровой образовательной среде [Монахова 2025: 571].

Генеративный ИИ целесообразно рассматривать не только как современный цифровой инструмент, но и как значимый ресурс профессиональной подготовки

будущих педагогов. Его использование в учебной и квазипрофессиональной деятельности связано с расширением возможностей решения педагогических задач в цифровой среде, что служит основанием для анализа его роли в формировании цифровой готовности [Бороненко, Федотова 2025: 232].

Педагогический потенциал генеративного искусственного интеллекта в формировании цифровой готовности будущих педагогов.

Одной из возможностей при использовании генеративных инструментов является формирование навыков критической оценки и верификации результатов генерации. Работа с материалами, созданными интеллектуальными инструментами, требует от будущего педагога проверки достоверности содержания, выявления смысловых, методических и этических ограничений, а также соотнесения полученного результата с целями и условиями образовательного процесса. Тем самым создаются условия для развития способности к осмысленному отбору цифрового контента и его педагогической экспертизе.

Другой значимой возможностью является развитие умений формулировать запросы к интеллектуальным инструментам в соответствии с профессиональной задачей. В процессе такой работы обучающийся осваивает способы уточнения исходных условий, конкретизации педагогической цели, задания параметров результата и последующей корректировки запроса. Это позволяет рассматривать взаимодействие с генеративным искусственным интеллектом не как получение готового продукта, а как особый вид аналитико-проектировочной деятельности [Шамсутдинов и др. 2025].

Существенный педагогический потенциал связан и с расширением опыта проектирования дидактических решений [Реморенко и др. 2024]. Генеративный искусственный интеллект может использоваться при разработке заданий, подготовке поясняющих материалов, создании вариантов цифрового контента, проектировании элементов обратной связи и моделировании сценариев учебного взаимодействия. Включение студентов в подобные виды деятельности способствует освоению способов педагогически обоснованного использования цифровых средств в образовательной практике.

Не менее важной образовательной возможностью является формирование у будущих педагогов представлений о границах, рисках и условиях педагогически оправданного использования генеративного искусственного интеллекта [Таранухa 2025]. Благодаря этому взаимодействие с технологией приобретает рефлексивный характер, что особенно значимо в условиях стремительного расширения практик применения искусственного интеллекта в образовании.

Выделенные педагогические возможности соотносятся с компонентами цифровой готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов. Так, формирование критического отношения к результатам генерации, осмысление возможностей и ограничений технологии, а также понимание условий ее педагогически целесообразного применения создают основу для развития мотивационно-ценностного компонента [Бочарова и др. 2025]. Освоение способов формулирования запросов, интерпретации результатов, адаптации цифрового контента и организации педагогической коммуникации в цифровой среде способствует развитию когнитивно-коммуникативного компонента. Включение студентов в проектирование дидактических решений, разработку образовательных материалов и решение педагогических задач с использованием генеративного искусственного интеллекта обеспечивает развитие праксиологического компонента.

Совокупность представленных возможностей позволяет трактовать генеративный искусственный интеллект как средство, обеспечивающее развитие ценностного отношения к цифровым технологиям через освоение способов профессионального взаимодействия с ними и накопление опыта их применения при решении педагогических задач.

Опыт реализации педагогического условия: организация, содержание и результаты.

Характеристика участников и организация работы. Опытно-практическая работа проводилась на базе Сургутского государственного университета в течение двух семестров (2024/2025 учебный год) в рамках дисциплин «Технологии цифрового образования» (1 курс бакалавриата), «Основы информационно-коммуникационных технологий в педагогической деятельности» (2 курс бакалавриата) и «Технологии создания учебного контента» (1 курс магистратуры). В исследовании приняли участие 70 студентов направлений подготовки 44.03.01 / 44.04.01 «Педагогическое образование», из них 52 студента бакалавриата и 18 студентов магистратуры, обучающихся по профилям «Технологическое образование», «Дополнительное образование в области дизайна и цифровых технологий», «Технологии кросс-дисциплинарного проектирования в образовании».

В качестве инструментов генеративного ИИ студенты использовали ChatGPT, YandexGPT, GigaChat (для работы с текстом: генерация заданий, объяснений, инструкций, вариантов обратной связи), а также Kandinsky и Шедеврум (для создания визуального учебного контента). Акцент делался не на сравнении технических возможностей сервисов, а на формировании у будущих педагогов опыта осознанного взаимодействия с интеллектуальными инструментами при решении профессионально значимых задач. Выбор инструментов определялся их доступностью для студентов (бесплатный или условно-бесплатный доступ), возможностью работы с русскоязычным контентом и применимостью к задачам педагогического проектирования.

Структура работы с цифровыми педагогическими кейсами. Работа студентов строилась вокруг цифровых педагогических кейсов. Под цифровым педагогическим кейсом в данной статье понимается учебная ситуация, приближенная к будущей профессиональной деятельности педагога и предполагающая разработку, анализ или доработку цифрового образовательного продукта с использованием генеративного искусственного интеллекта. Такой кейс включает описание педагогической ситуации, цель, характеристики обучающихся, требования к результату, ограничения по содержанию или формату, а также критерии оценки итогового решения.

Приведем пример кейса и процесса работы с ним. Кейс «Разработка дифференцированных заданий по теме «Безопасность в сети Интернет» для 7 класса» формулировался следующим образом: «Вы – учитель технологии в общеобразовательной школе. В 7 классе (25 учеников) необходимо провести урок по теме «Безопасность в сети Интернет». В классе есть группа учеников с высокой цифровой активностью (ведут блоги, играют в онлайн-игры) и группа учеников, которые используют Интернет преимущественно для просмотра видео. Разработайте с помощью генеративного ИИ три варианта заданий разного уровня сложности, адаптированных к указанным группам. Результат должен включать: формулировки заданий, критерии оценивания, методический комментарий о том, почему выбраны именно такие формулировки».

Процесс работы с данным кейсом включал четыре этапа. На первом этапе (анализ условий) студенты определяли педагогическую цель, выделяли характеристики аудитории и формулировали требования к результату. На втором этапе (формули-

рование запроса) студенты составляли промпт к генеративному инструменту, включающий описание контекста, параметры задания и ограничения. На третьем этапе (анализ и доработка результата) студенты оценивали сгенерированный материал по критериям содержательной корректности, возрастной адекватности, методической обоснованности и ясности формулировок, после чего вносили коррективы – как в сам материал, так и в запрос для повторной генерации. На четвертом этапе (педагогическая рефлексия) студенты составляли методический комментарий, обосновывая выбор формулировок, уровни дифференциации и целесообразность применения генеративного инструмента в данной задаче.

Другой пример – кейс «Экспертиза объяснительного текста, созданного ИИ, для урока физики в 8 классе»: студенты получали текст объяснения темы «Тепловые явления», сгенерированный ChatGPT, и должны были выявить фактические неточности, оценить соответствие возрасту обучающихся, предложить корректировки и обосновать, в каком виде данный текст может быть использован на уроке.

Стратегии формулирования запросов: обучение и примеры. Особое значение в рамках опытно-практической работы уделялось обучению студентов стратегиям формулирования запросов (промптов) к генеративному ИИ, поскольку именно качество постановки запроса в значительной степени определяет не только технический, но и педагогический результат взаимодействия с инструментом.

Обучение строилось по принципу «от неструктурированного запроса к педагогически обоснованному промпту». На первом занятии студенты формулировали запрос интуитивно (например: «Придумай задание по теме «Электричество»»). Затем анализировали полученный результат и фиксировали его ограничения: отсутствие привязки к возрасту, неопределенность уровня сложности, неясность формата ответа. Далее студенты осваивали структуру педагогически обоснованного промпта, включающую пять элементов: роль (кем является пользователь), контекст (предмет, тема, класс, особенности аудитории), задачу (что именно нужно создать), параметры результата (формат, объем, уровень сложности, критерии) и ограничения (чего следует избегать).

Приведем пример трансформации запроса. Исходный (неструктурированный) запрос: «Придумай задание для урока». Переработанный (структурированный) запрос: «Ты – методист, помогающий учителю технологии. Создай практическое задание для 6 класса по теме «Конструирование из бумаги». Задание должно быть рассчитано на 15 минут, включать пошаговую инструкцию из 5-7 шагов, содержать критерии оценки (аккуратность, соответствие чертежу, самостоятельность). Не используй термины, незнакомые ученикам 6 класса. Формат: текст с нумерованными шагами».

Студенты также осваивали прием итеративного уточнения запроса. Получив первый результат генерации, они формулировали дополнительные запросы: «Упрости формулировку шага 3 – она слишком длинная для 6 класса», «Добавь вариант задания для ученика с ОВЗ (нарушение мелкой моторики)», «Переформулируй критерии оценки так, чтобы они были понятны самому ученику для самопроверки». Такая пошаговая работа позволяла студентам сформировать представление о том, что взаимодействие с генеративным инструментом – это не одноразовый акт, а итеративный процесс, в котором педагог управляет результатом через последовательное уточнение условий.

Результаты опытно-практической работы. Материалами для анализа выступали тексты запросов студентов к генеративному искусственному интеллекту, полу-

ченные результаты генерации, доработанные образовательные продукты, методические комментарии к ним, а также рефлексивные записи студентов. Дополнительно использовались наблюдение за ходом выполнения заданий и экспертная оценка итоговых материалов по критериям педагогической целесообразности, содержательной корректности, возрастной адекватности, ясности инструкции, методической завершенности и обоснованности применения цифрового инструмента.

Экспертная оценка проводилась двумя преподавателями кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования. Каждый критерий оценивался по шкале от 0 до 2 баллов (0 – не проявлен, 1 – проявлен частично, 2 – проявлен в полной мере). Результаты экспертной оценки сравнивались для работ, выполненных в начале опытно-практической работы (первый семестр, первое задание) и в конце (второй семестр, итоговый кейс).

По критерию содержательной корректности доля работ с оценкой 2 балла выросла с 34% (24 из 70 работ) до 61% (43 из 70 работ). По критерию возрастной адекватности – с 29% до 64%. Наиболее выраженная положительная динамика наблюдалась по критерию обоснованности применения цифрового инструмента: в начале работы лишь 17% студентов (12 человек) могли аргументированно объяснить, почему в данной задаче целесообразно использовать генеративный ИИ и в чем состоят ограничения полученного результата; к концу работы этот показатель составил 56% (39 человек). По критерию методической завершенности рост составил с 26% до 53%.

Анализ рефлексивных записей студентов показал качественные изменения в характере осмысления собственной деятельности. Если в начале работы записи носили преимущественно описательный характер («использовал ChatGPT для создания задания», «получил текст и вставил в презентацию»), то к концу второго семестра значительная часть студентов (41 из 70, 59%) демонстрировала аналитический подход: фиксировали ограничения результата генерации, обосновывали внесенные изменения, соотносили результат с педагогической целью и характеристиками аудитории.

Практическая реализация рассматриваемого педагогического условия показала, что включение студентов в описанные виды деятельности создает условия для комплексного развития компонентов цифровой готовности к профессиональной деятельности. В мотивационно-ценностном аспекте это проявлялось в формировании более осознанного отношения к возможностям и ограничениям генеративного искусственного интеллекта, а также в понимании его места в структуре будущей профессиональной деятельности педагога. В когнитивно-коммуникативном аспекте значимыми результатами являлись освоение способов взаимодействия с интеллектуальными инструментами, развитие умений интерпретировать и адаптировать результаты генерации, а также использование данных инструментов для проектирования педагогической коммуникации в цифровой среде. В праксиологическом аспекте данное педагогическое условие обеспечило накопление опыта решения профессионально ориентированных задач с применением генеративного искусственного интеллекта, включая разработку материалов, анализ ситуаций и проектирование образовательных решений.

В целом опыт реализации данного педагогического условия позволяет сделать вывод о том, что включение инструментов генеративного искусственного интеллекта в образовательный процесс студентов педагогического направления подготовки обладает не только технологической, но и дидактической значимостью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ показал, что генеративный искусственный интеллект целесообразно рассматривать не только как современное цифровое средство, расширяющее возможности работы с образовательным контентом, но и как ресурс профессионального становления будущего педагога. Его использование в образовательном процессе создает условия для развития критического отношения к цифровому продукту, осмысленного выбора технологических решений и накопления опыта их педагогически оправданного применения.

Опыт реализации рассматриваемого педагогического условия в образовательном процессе 70 студентов 1–2 курса бакалавриата и магистратуры направления «Педагогическое образование» Сургутского государственного университета показал, что наибольшую результативность обеспечивает такая организация работы, при которой генеративный искусственный интеллект используется не как источник готового ответа, а как средство анализа, моделирования, проектирования и педагогической экспертизы. В этом случае взаимодействие с интеллектуальными инструментами способствует не упрощению учебной деятельности, а усложнению профессионального действия за счет необходимости обоснованного выбора, критической оценки и соотнесения результата с конкретной образовательной ситуацией.

Результаты экспертной оценки студенческих работ подтверждают положительную динамику по всем анализируемым критериям. Наиболее выраженный рост зафиксирован в отношении способности обосновывать целесообразность применения генеративного ИИ (с 17% до 56%) и обеспечивать возрастную адекватность создаваемых материалов (с 29% до 64%), что свидетельствует о развитии не только технических навыков, но и профессионально-педагогического мышления.

Выявленный педагогический потенциал генеративного искусственного интеллекта проявляется в возможности обеспечивать развитие основных компонентов цифровой готовности будущих педагогов. Мотивационно-ценностный компонент развивается за счет формирования осознанного отношения к возможностям и ограничениям интеллектуальных инструментов в профессиональной деятельности; когнитивно-коммуникативный – благодаря освоению способов взаимодействия с данными инструментами, интерпретации и адаптации результатов генерации, а также проектирования педагогической коммуникации в цифровой среде; праксиологический – посредством включения студентов в решение профессионально ориентированных задач, требующих анализа, проектирования, корректировки и оценки педагогических решений.

Следовательно, значение генеративного искусственного интеллекта в системе подготовки будущих педагогов определяется не только его технологическими возможностями, но и его дидактической функцией как средства формирования опыта профессионально ориентированного использования цифровых инструментов. Перспективы дальнейшего исследования связаны с эмпирической оценкой результативности рассматриваемого педагогического условия на расширенной выборке с использованием контрольной группы, разработкой диагностических средств для выявления динамики компонентов цифровой готовности будущих педагогов, а также с уточнением возможностей его применения в различных образовательных контекстах педагогической подготовки.

Источники и литература:

1. Ананин Д. П., Комаров Р. В., Реморенко И. М. «Когда честно – хорошо, для имитации – плохо»: стратегии использования генеративного искусственного интеллекта в российском вузе // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 2. С. 31–50.
2. Бороненко Т. А., Федотова В. С. Генеративный искусственный интеллект в образовании: новые задачи и компетенции педагога // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 2(111). С. 228–233.
3. Бочарова Т. А., Бочаров А. В., Довгаль И. Д. Влияние генеративного искусственного интеллекта на мотивацию студентов в образовательном процессе // ЦИТИСЭ. 2025. № 3(45). С. 68–80.
4. Буякова К. И., Дмитриев Я. А., Иванова А. С. [и др.] Отношение студентов и преподавателей к использованию инструментов с искусственным интеллектом в вузе // Образование и наука. 2024. Т. 26, № 7. С. 160–193.
5. Вегера Ж. Г. Исследование влияния генеративного искусственного интеллекта на педагогические стратегии и методы обучения в условиях цифровизации образования // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 8–1. С. 108–115.
6. Гавриков А. Л., Монахова Л. Ю., Цымбалюк Л. Н. Актуальные формы и методы обучения в условиях цифровой трансформации образования // Человек и образование. 2024. № 3(80). С. 29–36.
7. Глизбург В. И. Применение искусственного интеллекта в педагогическом образовании // Hominum. 2025. № 1(17). С. 54–63.
8. Дербуш М. В. Технология подготовки будущих учителей математики к использованию нейросетей для разработки дидактических материалов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10, № 8. С. 1206–1215.
9. Дроздова А. А. Понятийно-категориальный аппарат проблемы формирования цифровой готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов в вузе // Инновационное развитие профессионального образования. 2026. № 1(49). С. 143–154.
10. Константинова Л. В., Ворожихин В. В., Петров А. М. [и др.] Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Открытое образование. 2023. Т. 27, № 2. С. 36–48.
11. Кошкина Е. А., Бордовская Н. В., Гнедых Д. С. [и др.] Генеративный искусственный интеллект в высшем образовании: обзор теоретических подходов и практик применения // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 6. С. 36–57.
12. Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Праксиология генеративного искусственного интеллекта в образовании: от рутинных задач к развитию креативного мышления педагога // Перспективы науки и образования. 2025. № 4. С. 567–590.
13. Пахтусова Н. А., Уварина Н. В. Актуализация проблемы готовности будущих педагогов к применению технологий искусственного интеллекта в условиях цифровизации образования // Мир образования – образование в мире. 2023. № 4(92). С. 216–223.
14. Реморенко И. М., Савенков А. И., Романова М. А. Кандидатные подходы и методика использования специализированных систем генеративного искусственного интеллекта при изучении педагогики студентами университета // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2024. Т. 18, № 3. С. 76–90.
15. Тарануха С. Н. Риски и возможности использования генеративного искусственного интеллекта в образовательном процессе // Проблемы современного образования. 2025. № 5. С. 219–227.
16. Чекалина Т. А. ИИ-дидактика: новый тренд или эволюция процесса обучения? [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2025. Т. 13, № 2. URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1693/1071 (дата обращения: 03.03.2026).
17. Шамсутдинов Р. С., Исавнин А. Г., Плещев И. Е. [и др.] Промпт-инжиниринг как ключевой фактор создания педагогически релевантных заданий с использованием искусственного интеллекта // Вестник педагогических наук. 2025. № 11. С. 327–334.

Статья поступила в редакцию 21.04.2026

УДК 378:811.111: 656.7.071

Типологизация грамматических ошибок будущих пилотов гражданской авиации на этапе изучения профессионально ориентированного английского языка

Стародубцева Татьяна Александровна,
кандидат педагогических наук, заведующий 44 кафедрой иностранных языков, Краснодарское высшее военное училище летчиков (КВВАУЛ), г. Краснодар, Россия;

Лукьянова Маргарита Ивановна,
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры образовательных технологий и коррекционной педагогики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/ 0000-0002-1738-4667.

Аннотация. В статье рассматриваются грамматические особенности профессионально ориентированных дисциплин. Особое внимание уделяется отбору грамматического минимума, акцентируется внимание на специфике развития грамматических навыков в авиационном вузе на этапе обучения профессионально ориентированным дисциплинам. В процессе наблюдения за речевой деятельностью курсантов выявляется частотность ошибок, допускаемых при употреблении грамматики при изучении дисциплин «Авиационный английский язык» и «Фразеология радиообмена на английском языке». В ходе проведения анализа автор руководствуется требованиями Международной организации гражданской авиации, предъявляемыми к языковой компетенции авиационных специалистов, и определяет объем грамматических структур, необходимый для осуществления эффективной профессиональной коммуникации.
Ключевые слова: иноязычная компетентность; грамматическая структура; профессиональная подготовка; авиационный вуз; учебный модуль; Международная организация гражданской авиации, профессионально ориентированный английский язык

Typology of the Future Civil Aviation Pilots' Grammar Mistakes at the Stage of Learning English for Special Purposes

Starodubtseva Tatyana A.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Foreign Languages Department 44, Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots, Krasnodar, Russia

Lukyanova Margarita I.,
Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Educational Technologies and Special Education, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org 0000-0002-1738-4667

Abstract. This article examines the grammatical characteristics of the courses for specific purposes. Special attention is given to the selection of a grammar minimum and the peculiarities of developing grammar skills at Aviation University during

learning English for specific purposes. The process of monitoring the cadets' foreign language performance has revealed the frequency of mistakes made in the use of grammar structures. In the course of the analysis, the author follows the requirements of the ICAO (International Civil Aviation Organization) for the language competence of aviation specialists and estimates the grammar structures volume for effective communication.
Keywords: foreign language competence; grammar structure; professional training; Aviation Institute; training module; International Civil Aviation Organization (ICAO), English for Specific Purposes

Введение. Предоставление трансграничных услуг оказало существенное влияние на использование иностранного языка в различных сферах деятельности и породило своего рода собственную языковую систему, определяющую и учитывающую регистр речи и регулирующую построение речевых высказываний.

Несмотря на то, что после введения языковых требований ИКАО в 2008 содержание преподавания профориентированных дисциплин стало серьезно изучаться авиационными специалистами и на сегодняшний день является достаточно разработанной областью, как с теоретической, так и практической точки зрения, но тем не менее интерес к нему не угасает, а только усиливается. В практике преподавания профессионально ориентированных дисциплин пилотам гражданской авиации сложились определенные теоретические предпосылки исследования проблемы их преподавания.

Первая группа исследований посвящена уровневой системе подготовки в области профессионально ориентированного английского языка [Митрюшкина 2000; Овсянникова 2013]).

Вторую группу составляют исследования особенностей дискурса радиообмена [Прохожай 2011а], [Щетинина 2013; Осипова 2016; Строева 2020].

Третья группа исследований посвящена классификации ошибок при ведении радиосвязи [Шайнурова, Гончарова 2018; Щетинина 2013].

Ранее нами уже были рассмотрены особенности произношения и словарного запаса будущих пилотов в контексте дисциплин «Авиационный английский язык» и «Фразеология радиообмена на английском языке»[1]. В настоящем исследовании мы остановимся на грамматической стороне языковой системы, используемой при осуществлении профессиональной коммуникации пилотами гражданской авиации, определим и проанализируем грамматический минимум, необходимый при обучении профессионально ориентированному английскому языку будущих пилотов.

Для достижения данной цели мы поставили следующие задачи: определить грамматический минимум для модулей «Авиационный английский язык» и «Фразеология радиообмена на английском языке»; провести анализ грамматических ошибок в устной речи курсантов-пилотов и определить их частотность. В ходе проведения исследования мы использовали следующие методы исследования: теоретический (изучение и анализ методической литературы российских и зарубежных методистов по изучаемому вопросу), эмпирические (тестирование, наблюдение, беседа, интервью), методы классификации и систематизации.

Грамматические особенности профессионально ориентированных дисциплин. Существует большое количество исследований российских методистов, посвящен-

1. Более подробно об особенностях произношения и словарного запаса будущих пилотов см.: [Стародубцева, Воронянская 2018; Стародубцева, Воронянская 2020].

ных отбору и организации грамматического минимума в отношении обучения общему английскому языку [Бим 1988: 151; Шатилов 1986: 111–112], который не всегда можно применить к профессионально ориентированным дисциплинам в силу их особенностей с точки зрения его употребительности конкретными пользователями и практической значимости для них.

Перечень грамматических форм и конструкций для авиационных специалистов, пилотов в частности, составлен на основе результатов исследований, проведенных Институтом аэронавигационных услуг Евроконтроля (Люксембург) и содержит: артикли, наречия частоты, степени сравнения прилагательных, связующие слова и фразы, модальные глаголы, числительные (количественные и порядковые), страдательный залог, место прямого и косвенного дополнения в предложении, вопросительные слова, используемые при обращении с просьбой описать людей и предметы, а также предоставить информацию, относительные местоимения, грамматические времена, отнесенные к базовым конструкциям; прилагательные, наречия и союзы, придаточные предложения, условные придаточные предложения, связующие слова и фразы, инфинитив и герундий, модальные глаголы, существительные, страдательный залог, фразовые глаголы, квантификаторы, вопросительные предложения, возвратные местоимения, косвенная речь, времена глагола, представляющие собой сложные конструкции [Руководство по внедрению … 2011: B-16-B-19]. Данный перечень определяет грамматический минимум профессионально ориентированных дисциплин.

В свою очередь, для обоснованности и достоверности преподаватели кафедры иностранных языков Ульяновского института гражданской авиации Г. С. Громова, О. А. Федотова, Л. М. Федечко провели обстоятельный анализ профессионально ориентированных текстов учебных пособий, рекомендованных для обучения авиационному английскому языку в УИ ГА и выделили наиболее употребительные грамматические конструкции, присущие авиационному регистру английского языка. К наиболее употребительным грамматическим элементам они отнесли глагол-связку (главным образом, глагол *to be*) и его именную часть, прилагательные и предложные сочетания, фразовые глаголы, замену определительных придаточных предложений прилагательными в постпозиции и определениями в форме инфинитива, придаточные предложения времени, множественное число вещественных и неисчисляемых имен существительных, причинно-следственные союзы, логические связки и наречия, отсутствие артиклей с техническими терминами, именные сочетания, усилительные наречия, предложно-именные сочетания, глаголы-операторы, перевод которых всецело зависит от существительного, прилагательные в сравнительной и превосходной степенях, модальные глаголы и их заменители с пассивной формой, страдательный залог, количественные и порядковые числительные, преобладание времени *The Present Simple Tense,* косвенные вопросы, инфинитивные конструкции, герундиальные и причастные обороты, косвенное дополнение в качестве подлежащего в пассивных структурах, непереходные глаголы как переходные [Громова и др. 2012: 105–108].

Таким образом, проведенный анализ помог определить грамматический минимум дисциплины и показал, что модуль профессионально ориентированного языка существенно отличается от рассмотренных нами ранее модулей «Иностранный язык» и «Разговорный английский язык» разнообразием, насыщенностью, сложностью элементов грамматических структур и конструкций, тесной взаимосвязью синтаксиса и морфологии. Кроме того, анализ доказал, что модуль в целом соответствует рекомендованному Евроконтролем перечню и существенно отличается от модуля общего английского языка.

Исходя из перечня приведенных грамматических структур, изучаемых на третьем модуле – «Авиационный английский язык» – курсанты уже не могут обойтись только теми речевыми моделями, которые активно использовались ими на первом и втором модулях. Самодиагностика показала, что около 93% курсантов испытывают серьезные трудности в грамматике при построении речевых высказываний в авиационном контексте.

Как мы видим, авиационный английский язык имеет свои грамматические особенности, что значительно усложняет работу преподавателя на данном модуле, поскольку ему предстоит обучить курсантов не только новому регистру речи в плане словаря, но и скорректировать грамматику, внося разнообразие в речевые модели за счет грамматических структур, присущих профессионально ориентированным текстам. Кроме того, курсантам требуется значительное время, чтобы понять особенности данного регистра, избавиться от ошибок и творчески употреблять структуры в речи. На данном модуле преподавателю очень важно означить грамматические особенности профессионально ориентированного английского языка, сделав грамматические формы средством создания продуктивной речи, а не целью изучения [Арагилян, Лазарева 2011: 55].

Основные результаты исследования. Анализ речевых образцов более чем 600 курсантов помог определить наиболее распространенные ошибки в употреблении грамматических явлений. Под грамматической ошибкой В. И. Капинос понимает «нарушение норм грамматики в образовании слова, словосочетания и предложения, а также в употреблении форм слов» [Капинос 1973, цит. по: Христолюбова, 2015: 73].

Итак, самыми распространёнными оказались:

– ошибки в использовании в речи составного именного сказуемого и составного глагольного сказуемого:

In straight-and-level flight the lift in equilibrium with the aircraft weight.

The main purpose of the runway lighting equipment to provide safe take off and landing at night.

– использование двух подлежащих в предложении:

RWY it is an area for take off and landing of aircraft.

A glider it is an aircraft without an engine.

Mountain rescue it is a search and rescue operation provided in the mountainous area.

The first certificate it is a type certificate.

– ошибки в употреблении зависимых предлогов, которые используются с определенными существительными, глаголами, прилагательными:

Fire on board is the main cause for accident.

In the beginning military cargo aircraft were used in transport purposes.

Fire fighters can help to the rescuers in case of evacuation of injured passengers.

– неправильное употребление конструкции there is / there are:

At the beginning of the 21st century there was a tendency appeared to develop …

– ошибки в согласовании времен:

M. said that people can fly aircraft which were heavier-than-air in 1885.

– ошибки в использовании сравнительных конструкций «the +comparative, the +comparative», «comparative+than»:

Than higher the angle of attack than higher induced drag.

Which fly faster more than 1 Mach.

– некорректное употребление модальных глаголов и их заменителей со страдательной формой глагола в частности:

In case of abandoned take off aircraft must stopped within …

More aircraft must to equipped by RLT.
Also ATC must to alert the fire services.

– *некорректное использование страдательного залога:*

How do inflatable slides classified?
Overwing exits usually located higher than standard emergency exits.
They located within the door structure.
Evacuation slides located inside exit doors.

Анализ также показал, что ошибки, допускаемые курсантами на 1-2 модулях сохранились, но перешли в разряд редких. Итак, полученные результаты проводившейся в течение всего периода диагностики грамматических ошибок на третьем модуле позволили, определить их типы (таблица 1) и частотность (рис. 2). Кроме того, проведенная типологизация ошибок доказала, что структуры, типичные для печатных текстов профессионально ориентированного характера, также активно используются курсантами и в продуктивной устной речи.

Таблица 1. Типы грамматических ошибок при использовании авиационного английского языка

№ п/п	Типы ошибок	Количество курсантов, допустивших ошибки
1.	Использование составного именного сказуемого и составного глагольного сказуемого	72
2.	Введение элемента it в предложения	11
3.	Употребление зависимых предлогов	44
4.	Использование прилагательных в препозиции и постпозиции	163
5.	Использование сравнительных конструкций	16
6.	Употребление модальных глаголов и их заменителей	38
7.	Использование страдательного залога	257



Рис. 1. Частотность грамматических ошибок

Четвертый модуль – Фразеология радиообмена на английском языке – характеризуется обезличенностью, стереотипностью, четкостью, точностью, краткостью, однозначностью, которые достигаются клишированными средствами и эллиптической грамматикой. К основным грамматическим особенностям фразеологии радиообмена относятся преобладание простых и эллиптических предложений, усеченных конструкций, использование повелительного наклонения, отсутствие средств организации речи, отсутствие артиклей, отсутствие притяжательных местоимений, пропуск глагола to be в утвердительных и отрицательных предложениях, отсутствие сокращенных форм вспомогательных и модальных глаголов, ограниченность видовременных форм. При этом И. Н. Прохожай констатирует, что, несмотря на данные грамматические особенности, правильная интерпретация высказывания слушателем обеспечивается стандартными грамматическими структурами и определенными просодическими формами, используемыми говорящим, а также контекстом и ситуативными подсказками [Прохожай 2011б: 57]. Кроме всего прочего, И. В. Соловьева, оценивая профессиональный подъязык с точки зрения литературной нормы, отмечает противоречие подъязыка этой норме [Соловьева 2021: 442].

Несмотря на всю регламентированность стандартной фразеологии, курсанты часто допускают ошибки при ведении радиообмена. Типовые грамматические ошибки были выявлены в ходе проведения анализа практического использования курсантами стандартных фраз и образцов грамматического минимума, построенного на основе нормативных документов, к которым относятся Организация воздушного движения: Док. 4444, Порядок осуществления радиосвязи в воздушном пространстве Российской Федерации (Приказ № 414), Авиационная электросвязь: прил. 10 к Конвенции о международной гражданской авиации. Т. II: Правила связи, включая правила, имеющие статус PANS, Руководство по радиотелефонной связи: Док. 9432 AN/925[2].

Самыми распространенными ошибками обучающихся на данном модуле выступают: неправильное использование предлогов; пропуск предлогов; введение лишнего компонента во фразу или его пропуск; использование неверной видовременной формы; нарушение порядка слов; использование притяжательных местоимений.

Приведем типичные примеры ошибок в речи курсантов:

– *неправильное использование предлогов:*

Stand by S Approach 120,3. *vs*[3] Stand by for S Approach 120,3.

Start up on own discretion. *vs* Start up at own discretion.

On TWY J, request taxi to terminal. *vs* TWY J, request taxi to terminal.

After departure track extended centerline until FL 180. *vs* After departure track extended centerline to FL 180.

On final. *vs* Final.

Maintain Mach 0.82 or less till MF. *vs* Maintain Mach 0.82 or less untill MF.

– *пропуск предлога:*

Descend, FL 290. *vs* Descend to FL 290.

– *введение лишнего компонента во фразу:*

Cleared direct to R. *vs* Cleared direct R. or Cleared to R direct.

Rejoin to SID F3 at R. *vs* Rejoin SID F3 at R.

Join to downwind. *vs* Join downwind.

Cleared to Vnulovo via flight planned route. *vs* Cleared to Vnulovo flight planned route

Proceed with parallel offset. *vs* Proceed parallel offset.

2. Более подробно о правилах ведения радиосвязи см.: Doc 4444, Air Traffic … 2016; Порядок осуществления … 2025; Aeronautical Telecommunication … 2016; Doc 9432, Manual … 2007

3. Слева приведены типичные ошибки, допущенные курсантами, справа дана стандартная фраза.

Enter into controlled airspace through Z at FL 120 at 15. *vs* Enter controlled airspace via Z at FL 120 at 15.

– *пропуск компонента во фразе:*

Report D. *vs* Report passing D.

– *использование неверной видовременной формы:*

Expected departure 08.12. *vs* Expect departure 08.12.

– *нарушение порядка слов:*

Stand by 120,3 for S Approach. *vs* Stand by for S Approach 120,3.

Climb to FL 310 to reach at W. *vs* Climb to reach FL 310 at W.

Climb to FL 150 unrestricted. *vs* Climb unrestricted to FL 150.

No traffic reported. *vs* No reported traffic.

Delay not expected. *vs* No delay expected.

– *использование притяжательных местоимений:*

Resume your own navigation. *vs* Resume own navigation.

Start up at your own discretion. *vs* Start up at own discretion.

Как показал анализ речевых образцов при минимуме предлогов в радиообмене, именно в их употреблении и допускается большее количество ошибок.

Так, распространенными грамматическими ошибками оказались (таблица 2, рис. 2):

Таблица 2. Типы грамматических ошибок при ведении фразеологии радиообмена

№ п/п	Типы ошибок	Количество курсантов, допустивших ошибки
1.	Неправильное использование предлогов	479
2.	Пропуск предлогов	107
3.	Введение лишнего компонента в повторение команд диспетчера	241
4.	Пропуск компонента	53
5.	Использование неверной видовременной формы	172
6.	Нарушение порядка слов	331
7.	Использование притяжательных местоимений	159



Рис. 2. Частотность грамматических ошибок

Заключение. Итак, проведенный анализ показал, что язык радиообмена очень лаконичен и даже при отсутствии содержательного контекста несет большую информацию для пользователей этого подъязыка, где каждая ошибка может привести к непоправимым последствиям. Считаем, что преподавателям необходимо предметно работать над выявленными грамматическими ошибками курсантов, а именно: разработать систему комплексных грамматических упражнений, вписанных в профессионально-значимый контекст, мотивировать и поощрять речевые высказывания, продумать методы коррекции ошибок, которые будут мотивировать к изучению языка, позволят преодолеть языковой барьер и справиться со страхом допустить ошибку при осуществлении профессиональной коммуникации.

Источники и литература:

1. Арагилян Н. К., Лазарева Т. Ю. Особенности обучения английскому языку авиационного персонала в системе непрерывного образования // Научный вестник УИ ГА. 2011. № 3. С. 52–56.
2. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 256 с.
3. Громова Г. С., Федотова О. А., Федечко Л. М. Грамматические особенности профессионально-ориентированных текстов, используемых при обучении авиационному английскому языку // Научный вестник УВАУ ГА(И). 2012. № 4. С. 104–108.
4. Капинос В. И. Об оценке речевых навыков учащихся // Русский язык в школе. 1973. № 6. С. 73–76.
5. Митрюшкина Т. Н. Трехуровневая система подготовки в области профессионально ориентированного английского языка: Автореф. дисс. … канд. филол. наук. СПб, 2000.17 с.
6. Овсянникова М. Н. Уровневая языковая подготовка пилотов в системе повышения квалификации // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: психолого-педагогические науки. 2013. № 1 (19). С. 121–125.
7. Осипова О. А. Просодические особенности дискурса радиообмена гражданской авиации // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. 2016. № 6. С. 35–42.
8. Порядок осуществления радиосвязи в воздушном пространстве Российской Федерации: федеральные авиационные правила: утв. Приказом Министерства транспорта РФ № 414 от 25.11.2025. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/413482984/ (дата обращения: 30.04.2026).
9. Прохожай И. Н. Когнитивно-прагматические и психолингвистические особенности дискурса радиообмена при выполнении международных полетов: Автореф. дисс. … канд. филол. наук. Саратов, 2011а. 25 с.
10. Прохожай И. Н. Радиообмен как особый вид институционального дискурса // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. 2011б. №3. С. 52–59.
11. Руководство по внедрению требований ИКАО к владению языком [Электронный ресурс] / Междунар. орг. гражд. авиации. Док. 9835. 2011. 180 с. URL : www.icao.int (дата обращения: 30.04.2026).
12. Соловьева И. В. Авиационный английский язык: особенности развития навыков адекватного устного общения в профессиональной ситуации // МАГИЯ ИННО: лингвистика и лингводидактика в меняющейся системе координат. 2021. С. 422–427. URL: https://open.mgimo.ru/handle/123456789/3109 (дата обращения: 30.04.2026).
13. Стародубцева Т. А., Воронянская Е. Л. Этапность развития иноязычной компетентности будущих пилотов гражданской авиации в процессе профессиональной подготовки: произношение // Иностранные языки в высшей школе. 2018. № 1 (44). С. 17–24.
14. Стародубцева Т. А., Воронянская Е. Л. Этапность развития иноязычной компетентности будущих пилотов гражданской авиации в процессе профессиональной подготовки: словарный запас // Иностранные языки в высшей школе. 2020. № 1 (52). С. 79–85.
15. Строева Ю. Ю. Языковые и экстралингвистические особенности англоязычного дискурса авиацион-

ных радиотелефонных переговоров // Вестник Международного института рынка. 2020. № S2. С. 81–89.
16. Христолюбова Т. А. Место грамматических ошибок среди других ошибок // Вестник Марийского государственного университета. 2015. №2 (17). С. 71–75.
17. Шайнурова А. С., Гончарова Ю. Л. Влияние использования двух языков в радиообмене между пилотом и диспетчером на безопасность полетов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. № 8(86). Ч. 2. С. 403–406.
18. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
19. Щетинина Н. А. Коммуникативные особенности англоязычного дискурса радиообмена гражданской авиации (с участием пилота международных авиалиний): Автореф. дисс. … канд. филол. наук. Тверь, 2013. 20 с.
20. Aeronautical Telecommunication: Annex 10 to the Convention on International Civil Aviation. Volume II: Communication Procedures including those with PANS status. ICAO, 2016. 136 p.
21. Doc 4444, Air Traffic Management. ICAO, 2016. 475 p.
22. Doc 9432, Manual of Radiotelephony. ICAO, 2007. 102 p.

Статья поступила в редакцию 03.04.2026

УДК 159.9; 316.61

Карьерная самоэффективность в профессиональном развитии студентов – ветеранов СВО[1]

Силакова Марина Михайловна,
кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-4418-4086;

Белозерова Лилия Алмазовна,
кандидат биологических наук, доцент, кафедра психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-1334-9944;

Гурылёва Любовь Владимировна,
кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-4462-7967.

Аннотация. В настоящее время, в связи с социально-политическими и экономическими изменениями, происходящими в РФ, проблема карьерного развития военнослужащих-участников специальной военной операции как условия их эффективной профессиональной реадаптации является не только актуальной научной, но и социально значимой проблемой. В процессе вторичной профориентации и профессионализации для ветеранов боевых действий в вузе создаются условия для реализации их карьерного потенциала и повышения конкурентоспособности на современном рынке труда, что, в свою очередь, позволяет успешно интегрироваться в мирную жизнь, реализовать личный потенциал в развитии гражданского общества и экономики страны. Важнейшим личностным ресурсом для достижения этих целей выступает карьерная самоэффективность. В статье рассматривается выраженность изучаемых показателей карьерной самоэффективности и дается сравнение данных показателей с показателями жизнестойкости у участников боевых действий, полученных в ранее проведенном исследовании; показана их роль в профессиональном развитии студентов – ветеранов СВО.
Ключевые слова: карьерная самоэффективность, жизнестойкость, профессионализация, карьера, участники специальной военной операции, ветераны СВО, студенты.

1. Работа выполнена в рамках Дополнительного соглашения № 073-03-2026-035/3 от 06.05.2026 г. к Соглашению о предоставлении субсидии из федерального бюджета на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнения работ) № 073-03-2026-035 от 23.01.2026 г., заключенного между ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» и Министерством просвещения Российской Федерации.

Career Self-Efficacy in the Professional Development of Students – Veterans of the Special Military Operation

Silakova Marina M.,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-4418-4086;

Belozerova Liliya A.,
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-1334-9944;

Guryleva Lyubov V.,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-4462-7967.

Abstract. Currently, due to the sociopolitical and economic changes taking place in the Russian Federation, the issue of career development for military personnel participating in special military operations as a prerequisite for their effective professional readaptation is not only a pressing scientific issue but also a socially significant one. During the secondary career guidance and professional development process for combat veterans, the university creates conditions for them to realize their career potential and improve their competitiveness in the modern labor market. This, in turn, enables them to successfully integrate into civilian life and realize their personal potential in the development of civil society and the country's economy. Career self-efficacy is the most important personal resource for achieving these goals. This article examines the severity of the studied indicators of career self-efficacy and compares these indicators with indicators of resilience in combat veterans obtained in a previous study. Their role in the professional development of student veterans of the Special Military Operation (SMO) is demonstrated.
Keywords: career self-efficacy, resilience, professionalization, career, special military operation participants, SMO veterans, students.

Введение. В настоящее время в России на государственном уровне четко обозначен курс на глубокую социальную и профессиональную реинтеграцию участников боевых действий. Фактически за ветеранами официально закрепляется статус новой управленческой и технологической элиты страны [Федеральный закон 1995]. Основным координатором программ для поддержки ветеранов боевых действий, в том числе специальной военной операции (СВО), является Государственный фонд «Защитники Отечества». Сотрудники Госфонда оказывают комплексную поддержку участникам СВО, включающую в себя медицинское, психологическое, юридическое сопровождение и содействие в трудоустройстве [Государственный фонд 2023]. В качестве ведущего инструмента государственной политики обучения для участников специальной военной операции выступает кадровый проект «Время героев», созданный по прямой инициативе Президента России на платформе Высшей школы государственного управления РАНХиГС. Данная образовательная инициатива ориентирована на формирование корпуса руководителей высшей квалификации для государственных ведомств, министерств и ключевых корпораций из числа лиц, име-

ющих боевой опыт [Время героев 2024]. Параллельно с этим государством предусмотрена система образовательных преференций, включающая квоты на зачисление в высшие учебные заведения и доступ к бесплатным курсам профессиональной переподготовки для демобилизованных военнослужащих. Помимо этого, для ветеранов СВО действуют специальные льготы при поступлении в вузы и программы бесплатной переподготовки [Семелева и др. 2026]. На региональном уровне вводятся обязательные квоты для работодателей, чтобы упростить участникам и ветеранам СВО поиск работы, стимулируется их предпринимательская активность в виде упрощенного получения социального контракта.

Таким образом, можно говорить о том, что государственная политика в отношении ветеранов СВО строится вокруг их полноценного возвращения к мирной жизни и всесторонней социальной помощи. Власти открыто заявляют о планах вырастить из участников спецоперации будущих руководителей, управленцев и технологических лидеров. При этом важно заметить, что государство больше не видит в бывших бойцах просто получателей льгот или пособий. Напротив, акцент делается на том, чтобы помочь им раскрыть внутренние силы, реализовать накопленный опыт и стать активными участниками гражданского общества.

Но следует отметить, что, несмотря на широкую социальную, экономическую и психологическую государственную поддержку, ветераны не всегда могут самостоятельно справиться с внутренними барьерами, возникающими при переходе от «фронтовой нормы» к гражданской реальности. Полноценная социально-психологическая адаптация не происходит автоматически в ответ на появление социальных лифтов. Как показывают современные исследования, боевой стресс деформирует временную перспективу личности, сужая горизонт планирования до «фаталистического настоящего» и фиксируя самосознание на «боевом Я» [Караяни 2025; Караяни 2026; Проценко и др. 2026; Романова и др. 2024; Соловьева 2014].

На наш взгляд, в создавшихся условиях одним из основных факторов, позволяющих студенту-ветерану эффективно воспользоваться предоставляемыми государством возможностями, становится развитость его карьерной самоэффективности. Под этим термином, в соответствии с концепцией А. Бандуры, понимается индивидуально воспринимаемая способность человека организовывать и выполнять действия, необходимые для реализации карьерных целей [Bandura 1986]. Данный параметр отражает уровень усилий и настойчивости, прилагаемых человеком при выборе профессионального вектора, а также при непосредственном выстраивании траектории своего карьерного пути. Особую значимость приобретает данное качество на этапе планирования собственной карьеры или в условиях, препятствующих достижению карьерных целей [Гайдар 2023; Лисовская 2013].

Научно-практическая значимость изучения карьерной самоэффективности у студентов-участников СВО обусловлена несколькими ключевыми причинами.

Во-первых, карьерная самоэффективность выступает в качестве базового внутреннего регулятора профессионального развития. В случаях, когда у ветерана сформирована выученная беспомощность и отсутствует вера в собственный потенциал в гражданской сфере, внешние стимулы, такие как бюджетные места в вузах или гранты, оказываются неэффективными, а сталкиваясь с первыми академическими трудностями, такие студенты демонстрируют высокий риск прекращения обучения и отчисления из образовательного учреждения.

Во-вторых, достаточный уровень самоэффективности позволяет ветерану успешно преодолеть ролевой кризис «несовпадения статусов». В зоне военной операции

военнослужащий мог обладать высоким авторитетом и управленческим опытом, тогда как в университетской среде он вынужден занять позицию рядового обучающегося, зачастую имея при этом деструктивный опыт утраты учебных навыков. Уверенность в своих силах позволяет ветерану интерпретировать возникающие когнитивные и коммуникативные затруднения не как признак личной несостоятельности, а как нормативные задачи адаптационного периода.

В-третьих, показатели карьерной самоэффективности служат надежным индикатором вектора развития личности: дифференцируют направленность развития ветерана, указывая на преобладание дезадаптивных тенденций либо процессов посттравматического личностного роста. Высокая оценка собственных деловых перспектив свидетельствует о том, что опыт участия в военной операции, включая дисциплину, стрессоустойчивость и лидерские качества, успешно интегрируется в структуру «Я» в качестве просоциального ресурса [Проценко и др.2025]. Эмпирическое исследование этой темы позволит высшей школе перейти от пассивной констатации проблем к разработке целевых программ психологического сопровождения, способствующих реальному выдвижению ветеранов на лидирующие позиции в гражданском обществе.

Актуальность исследования карьерной самоэффективности также определяется практически полным отсутствием аналогичных исследований в отечественной науке. В зарубежных исследованиях накопился широкий опыт исследований, посвященных карьерным ориентациям, карьерной эффективности и карьерной направленности. Проводились исследования факторов, предсказывающих карьерную самоэффективность ветеранов при увольнении в запас [O'Connor 2020]. Исследования, посвященные созданию модели карьерного транзита военных, основанной на теории самодетерминации и формировании гражданской идентичности, посвящены тому, как действующие военнослужащие могут заблаговременно подготовиться к увольнению в запас, чтобы минимизировать трудности перехода в гражданскую профессиональную среду [Hughes, Linnville 2024]. Собственно, феномен карьерной эффективности изучался в работах Г. Хакетта и Р. Лента с соавторами [Hackett, Lent 1994; Lent, Brown 2025], в которых было доказано, что субъективная карьерная самоэффективность выступает ключевым предиктором стабильной занятости ветеранов, определяя их способность справляться со специфическими барьерами гражданского рынка труда. При этом исследование И. Гати с соавторами [Gati et al. 2013] демонстрирует качественную трансформацию карьерной направленности ветеранов: под влиянием пережитого экстремального опыта у них снижается интерес к рутинной или чисто коммерческой деятельности, но возрастает выраженная ориентация на социальные, преобразующие и практически ориентированные профессии. В отечественных работах отсутствуют точечные исследования, посвященные карьерной самоэффективности ветеранов, акцент чаще делается на внешних организационных условиях их трудоустройства [Авдиенко 2022; Баранов, Чайка 2026; Гришина 2024; Гомзякова 2025, Романова 2024].

Организация и методы исследования.

В настоящем исследовании участвовал 41 студент, имеющий статус ветерана или участника СВО (СВО), и 98 студентов, не имеющих такового статуса, составивших группу контроля (Контроль).

Для измерения субъективных представлений участников исследования о способности осуществлять действия, определяющие выбор и успешное построение соб-

ственной карьеры, использовалась методика «Карьерная самоэффективность» (автор Н. Бетц, адаптация Д. Бондаренко и Е. А. Могилевкина), включающая шкалы «Профессиональная осведомленность», «Самооценка», «Карьерное целеполагание», «Карьерное планирование» и «Способность решать карьерные проблемы» [Могилевкин 2007].

Оценка значимости различий между группами студентов выполнялась с помощью U-критерия Манна-Уитни. В качестве критерия для сравнения выраженности показателей карьерной самоэффективности в данных группах был выбран φ-критерий Фишера.

Результаты исследования и их обсуждение.

Результаты свидетельствуют, что средние значения по всем шкалам методики «Карьерная самоэффективность» несколько выше у участников СВО в сравнении с контрольной группой (см. Таблица 1), однако значимые различия между ними не установлены.

Таблица 1. Средние значения групп по шкалам методики «Карьерная самоэффективность»

	Профессиональная осведомленность	Самооценка	Карьерное целеполагание	Карьерное планирование	Способность решать карьерные проблемы
СВО	19,4	19,8	19,4	19,3	18,4
Контроль	18,5	18	18,4	18,1	17,8
$U_{эмп}$	1700	1640	1675,5	1646,5	1770,5

Таблица 2. Распределение по выраженности показателей карьерной самоэффективности в группах

Шкалы	Выраженность показателей	СВО, %	Контроль, %	φ*эмп
Профессиональная осведомленность	низкая	27	34	
	средняя	44	49	
	высокая	29	17	2.029*
Самооценка	низкая	17	32	2.496**
	средняя	61	54	
	высокая	22	14	
Карьерное целеполагание	низкая	5	16	2.374**
	средняя	73	65	
	высокая	22	18	
Карьерное планирование	низкая	7	21	2.942**
	средняя	63	54	
	высокая	29	24	
Способность решать карьерные проблемы	низкая	24	34	
	средняя	63	55	
	высокая	12	11	

Примечание – значимость различий между группами: ** – p≤0,01; *– p≤0,05.

Анализ распределения показателей карьерной самоэффективности по выраженности в группах и их сравнительный анализ показал, что среди студентов-участников СВО по сравнению с контрольной группой значимо больше тех, кто высоко оценивает свою способность к мониторингу актуальной информации о рынке труда и заработной плате, возможностях дополнительного образования, а также готовых к конструктивному взаимодействию и получению консультации у опытных коллег. Следовательно, по мнению ветеранов СВО, они достаточно осведомлены об особенностях профессиональной деятельности в той или иной сфере, знают, где получить необходимую информацию и образование.

Среди студентов, участвовавших в СВО, относительно контрольной группы значимо меньше оказалось тех, кто считает, что не умеет соотносить свои карьерные возможности, со своими способностями, сильными и слабыми сторонами. Треть студентов контрольной группы, не уверена, что имеет реалистичные представления о желаемой профессии, ее приоритетах для себя, выбрать подходящий стиль жизни.

Также в основной выборке втрое меньше оказалось тех, кто считает себя неспособными ставить карьерные цели, выстраивать конкретные шаги на пути ее достижения. А среди студентов контрольной группы, напротив, значимо больше тех, кто затрудняется с выбором профессии, соответствующей жизненному стилю и интересам, поиском работодателя, принятием карьерных решений и поиском ресурсов для реализации профессиональных планов.

В оценке собственной способности осознавать карьерные проблемы и искать способы их решения, мнения участников двух групп существенно не различались и оказались несколько ниже по средним оценкам по сравнению с другими показателями карьерной самоэффективности. Следовательно, относительно готовности решать вопросы, связанные с академической неуспеваемостью, проявлять настойчивость и находить разные пути достижения поставленных целей, а также сменить профессию или место работы, если они не удовлетворяют изначальным интересам, участники опроса считают себя не вполне уверенными, особенно в контрольной группе.

Таким образом, анализ карьерной самоэффективности у студентов-ветеранов СВО и сравнительный анализ уровня развития карьерной эффективности и ее компонентов у студентов, не принимавших участие в СВО, позволили получить статистически значимые различия по уровням выраженности следующих показателей:

- профессиональная осведомленность: выраженность высокого уровня достоверно выше у студентов-ветеранов СВО;
- карьерное целеполагание: выраженность низкого уровня достоверно ниже у студентов-ветеранов СВО;
- карьерное планирование: выраженность низкого уровня достоверно ниже у студентов-ветеранов СВО.

Для расширения интерпретаций и возможности формулировки дополнительных исследовательских гипотез был проведен анализ результатов показателей карьерной самоэффективности студентов-ветеранов СВО и показателей жизнестойкости участников боевых действий, полученных в исследовании, выполненного в рамках Дополнительного соглашения № 073-03-2024-060/1 от 13.02.2024 к Соглашению о предоставлении субсидии из федерального бюджета на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнения работ) № 073-03-2024-060 от 18.01.2024, заключенным между ФГБОУ ВО

«УлГПУ им. И.Н. Ульянова» и Министерством просвещения Российской Федерации[2].

Жизнестойкость и ее компоненты являются личностными и устойчивыми качествами человека, это позволяет предполагать, что определенный уровень развития компонентов жизнестойкости будет связан с показателями карьерной самоэффективности. Ранее нами были получены результаты, показывающие высокий уровень вовлеченности в свою жизнь у ветеранов СВО и минимальную готовность к принятию риска на фоне среднего уровня развития общей жизнестойкости [Гурылёва 2024 и др.].

В процессе демобилизации и перехода к мирной жизнедеятельности ветераны боевых действий подвержены риску развития кризиса утраты смысла, дезадаптации и социальной изоляции вследствие субъективного ощущения отчуждения от гражданского социума. Зафиксированный высокий уровень вовлеченности у ветеранов СВО может выступать личностным качеством, препятствующим формированию пассивной позиции и посттравматического стрессового расстройства. Можно предположить, что высокий уровень вовлеченности позволяет ветеранам боевых действий перенаправить свое внимание с травматического прошлого на конструирование будущего.

Высокая профессиональная и карьерная осведомленность в данном случае становится точкой приложения вовлеченности. Ветераны собирают информацию о гражданских специальностях, квотах и переобучении, так как подсознательно ищут новые каналы для интеграции в общество, стремясь вновь почувствовать себя нужными и востребованными. Целенаправленный сбор информации о гражданских специальностях, квотах и программах переподготовки отражает неосознаваемую потребность ветеранов в поиске конструктивных каналов социальной реинтеграции, направленных на восстановление профессионального статуса и востребованности в обществе». Таким образом, высокий уровень вовлеченности может являться фактором, подталкивающим их к изучению гражданских профессий, формируя высокую профессиональную осведомленность.

Минимальное значение шкалы принятия риска указывает на то, что у ветеранов СВО отсутствует готовность действовать наугад или рассчитывать на везение. Возможно, что сверхэкстремальные условия актуализировали жесткий запрос на безопасность и гарантированный результат. Нежелание рисковать и стремление избежать ошибки может также выступать в качестве мотива к тщательному изучению рынка труда, возможностей переобучения, что также может вести к высокой профессиональной осведомленности.

Незначительный удельный вес у студентов-ветеранов СВО низкого уровня карьерного целеполагания предположительно имеет связь с высокой вовлеченностью и низкой готовностью к риску. Высокая вовлеченность может активизировать ветерана СВО, актуализировать потребность в поиске новых жизненных смыслов. Мотивация «быть включенным в жизнь» трансформируется из абстрактного желания в конкретную деятельность и карьерное целеполагание. Вовлеченность может выполнять функцию целеобразования: именно она заставляет ветеранов СВО ставить перед собой задачи по выбору новой профессии или траектории обучения.

Низкая готовность к риску, возможно, будет выступать личностным фактором, отсекающим неопределенные карьерные сценарии, и, в данном случае, карьерное це-

2. Выполнено в рамках Дополнительного соглашения №073-03-2024-060/1 от 13.02.2024 к Соглашению о предоставлении субсидии из федерального бюджета на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнения работ) № 073-03-2024-060 от 18.01.2024, заключенного между ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» и Министерством просвещения Российской Федерации.

леполагание может становиться сверхреалистичным. Соответственно, ветераны СВО склонны ориентироваться на понятные, гарантированные государством траектории: крупные стабильные предприятия, государственную службу, квотируемые рабочие места или надежные программы переподготовки.

Незначительный удельный вес у студентов-ветеранов СВО низкого уровня карьерного планирования может иметь связь с высокой вовлеченностью и низкой готовностью к риску. Специфическое сочетание высокого уровня вовлеченности и сниженных показателей принятия риска может выступать важным фактором развития высоких навыков карьерного планирования у ветеранов СВО. Они стремятся детально структурировать этапы своего профессионального пути, что и может обуславливать высокие показатели по шкале карьерного планирования.

Низкое принятие риска выполняет функцию контроля безопасности, заставляя трансформировать этот импульс в сверхреалистичные, пошаговые и детально просчитанные профессиональные планы. В результате планирование становится главным инструментом совладания (копинга) с неопределенностью демобилизационного периода, удерживая общую жизнестойкость личности.

Предположения, сделанные на основе соотнесения результатов исследования показателей карьерной эффективности и жизнестойкости у ветеранов СВО, в целом, согласуются с данными современных отечественных и зарубежных исследований, рассматривающих жизнестойкость и карьерную самоэффективность как взаимосвязанные компоненты.

В психологической литературе установлено, что высокий уровень жизнестойкости выступает базовым фактором успешного профессионального самоопределения. Развитые компоненты жизнестойкости (в частности, «Вовлеченность» и «Контроль») обеспечивают мотивационную основу для проактивного карьерного поведения: они стимулируют личность к активному сбору информации о профессиональной среде, повышая уровень карьерной информированности и снижая страх перед профессиональной неопределенностью. Что касается ветеранов СВО, данная взаимосвязь, скорее всего, имеет компенсаторный характер, где когнитивные ресурсы карьерной самоэффективности опираются на сохранный смысловой фундамент жизнестойкости личности [Гайдар 2023; Душкин и др. 2026; Моросанова и др. 2025; Потявина 2010].

Таким образом, имеющийся у ветеранов опыт и приобретенные компетенции, развитая жизнестойкость, определяют их склонность ставить более высокие цели, настойчиво стремиться к их достижению, решать задачи собственного профессионального развития. Чем более развиты показатели карьерной самоэффективности, тем больше индивид убежден, что может справиться со своей карьерой, тем больше он использует свой потенциал, имеющиеся личностные и внешние ресурсы для построения карьеры, что, в свою очередь, увеличивает успех и качество жизни [Лисовская 2013].

Источники и литература:

1. Авдиенко Г. Ю. Психологическая коррекция и реабилитация участников боевых действий. М.: Юрайт, 2022. 299 с.
2. Баранов М. Л., Чайка Ю. А. Посттравматический рост у ветеранов боевых действий // Социальная и клиническая психиатрия. 2026. Т. 36. № 1. С. 29–40.
3. Время героев. Программа развития для участников специальной военной операции // Высшая школа государственного управления: официальный сайт. URL: https://времягероев.рф (дата обращения: 15.07.2026).

4. Гайдар М. И. Взаимосвязь деятельностной самоэффективности и успешности профессионального самоопределения // Вестник Воронежского государственного университета. 2023. № 1. С. 34–41.
5. Гомзякова Н. Ю. Развитие кадрового педагогического потенциала ветеранов специальной военной операции в процессе взаимодействия с факультетами безопасности жизнедеятельности // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С.19–27.
6. Государственный фонд «Защитники Отечества»: официальный сайт. URL: https://fzo.gov.ru (дата обращения: 05.06.2026).
7. Гурылёва Л. В., Семенова И. А., Силакова М. М., Фёдоров А. И. Из опыта исследования психоэмоционального состояния военнослужащих, проходящих медицинскую реабилитацию после участия в СВО // Человеческий капитал. 2024. № 10 (190). С. 111–120.
8. Душкин А. С., Баринова М. Г., Гончарова Н. А., Стрельникова Ю. Ю., Коноплева И. Н. Взаимосвязь жизнестойкости, профессионального самоотношения и профессионального выгорания у сотрудников территориальных органов МВД России // Психология и право. 2026. Т. 16. № 1. С. 129–146.
9. Караяни А. Г. «Не вернувшиеся с войны». Феномен хронизации боевого Я у ветеранов боевых действий // Экстремальная психология и безопасность личности. 2026. Т. 3. № 1. С. 210–224.
10. Караяни А. Г. Посттравматический рост и реадаптация участников боевых действий: современные научные представления // Личность: ресурсы и потенциал. 2025. № 4 (28). С. 9–21.
11. Лисовская Н. Б., Трощинина Е. А. Изучение карьерной самоэффективности выпускника педагогического вуза // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2013. № 11. С. 2086.
12. Могилевкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. Монография. СПб.: Речь, 2007. 336 с.
13. Моросанова В. И., Кондратюк Н. Г., Потанина А. М. Психологические ресурсы профессионального развития студентов // Теоретическая и экспериментальная психология. 2025. Т. 18. № 2. С. 176–203.
14. Потявина В. В. Психологические ресурсы преодоления кризиса середины профессиональной карьеры // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2010. №1. С. 228–234.
15. Проценко С. А., Караяни А. Г. Комплексная реадаптация участников современных боевых действий: сущность, проблемы, стратегии психологического сопровождения: учебно-методическое пособие. М: Президентская академия (РАНХиГС), ВШГУ, 2026. 184 с.
16. Проценко С. А., Гудиев А. В., Караяни А. Г. Специфика управленческого потенциала ветеранов СВО: сравнительный анализ с гражданскими служащими // Социально-экономическая психология. 2025. Т. 10. № 4 (40). С. 156–171.
17. Романова М. С. Особенности самоотношения участников боевых действий в период адаптации к гражданской жизни: теоретический анализ // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. №6. URL: https://mir-nauki.com/PDF/19PSMN624.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
18. Романова М. С., Гришина А. В. Исследование особенностей самооценки и самоотношения у участников локальных боевых действий, получивших травмы и увечья // Российский психологический журнал. 2024. Т. 21. № 3. С. 19–33.
19. Семелева Е. В., Плигина Е. В., Селезнева Н. М. Образование после СВО: путь к новым вершинам в мирной жизни // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2026. № 1 (204). С. 70–74.
20. Соловьева С. Л. Идентичность как ресурс выживания // Медицинская психология в России. 2018. Т. 10. № 1 (48). С. 5.
21. Федеральный закон от 12.01.1995 № 5-ФЗ (с изменениями и дополнениями, включая нормы о статусе участников специальной военной операции) // URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=507560 (дата обращения: 05.06.2026).
22. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. 617 p.
23. Gati I., Ryzhik N., Vertsberger H. Preparing Young Veterans for Civilian Life: The Effects of a Workshop

on Career Decision-Making Difficulties and Self-Efficacy // Journal of Vocational Behavior. 2013. Vol. 83. № 3. P. 373–385.

24. Hackett G., Lent R. W. Career self-efficacy: Empirical status and future directions // Journal of Career Assessment. 1994. Vol. 2. №. 4. P. 345–369.
25. Hughes K., Linnville S. Reinventing Selves: An Emerging Career Transition Model for Military Personnel // Journal of Military Veterans Psychology. 2024. Vol. 12. №. 3. P. 161–178.
26. Lent R. W., Brown J. A. Assessing barriers and self-efficacy to returning to work in military veterans // Journal of Career Assessment. 2025. Vol. 33. №. 4. P. 512–529.
27. O'Connor C. M. Predicting Career Decision Self-Efficacy among Veterans of the U.S. Military. Minneapolis: Capella University, 2020. 148 p.

Статья поступила в редакцию 18.08. 2026

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

УДК 378, 37.047

Подготовка вожатого в условиях педагогического университета и дополнительного образования детей

Шустова Любовь Порфирьевна,
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра образовательных технологий и коррекционной педагогики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-2552-2310;

Тимошина Ирина Назимовна,
доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-4223-1344;

Лукьянова Маргарита Ивановна,
доктор педагогических наук, профессор, кафедра образовательных технологий и коррекционной педагогики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-1738-4667.

Аннотация. Авторами актуализирована проблема подготовки вожатого в условиях университета и системы дополнительного образования детей. В качестве ресурсов, обеспечивающих подготовку студентов педагогического университета и воспитанников учреждения дополнительного образования к деятельности вожатого, рассматриваются учебные дисциплины программ бакалавриата, программы профессионального обучения, обеспечивающие базовую теоретическую и практическую подготовку студентов в вузе, а также программы социально-гуманитарной направленности, способствующие участию обучающихся учреждений дополнительного образования в вожатских, лидерских, добровольческих, организаторских и социально-творческих практиках. Авторами проанализированы цели и задачи, формы и методы работы с обучающимися и студентами, содержание программ подготовки вожатого в вузе и учреждении дополнительного образования, реализация которых способствует осознанному выбору обучающимися психолого-педагогических профессий, их интеграции в профессиональное педагогическое сообщество, приобретению и совершенствованию компетенций вожатого.
Ключевые слова: высшее педагогическое образование, система дополнительного образования, подготовка вожатого, программы социально-гуманитарной направленности, психолого-педагогическая профилизация обучающихся, вожатские практики.

Training of Counselors in the Context of a Pedagogical University and Additional Education for Children

Shustova Lyubov P.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Educational Technologies and Correctional Pedagogy, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/*0000-0002-2552-2310*

Timoshina Irina N.,
Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Education and Life Safety, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-4223-1344

Lukyanova Margarita I.,
Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Educational Technologies and Correctional Pedagogy, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-1738-4667

Abstract. The authors address the issue of camp counselor training in university and supplementary education settings. They examine the resources for preparing students at a pedagogical university and students at supplementary education institutions for camp counselor work, including academic disciplines from undergraduate programs, professional training programs that provide basic theoretical and practical training for students at the university, and social and humanities programs that facilitate the participation of students at supplementary education institutions in camp counselor, leadership, volunteer, organizational, and socially creative activities. The authors analyze the goals and objectives, forms and methods of working with students, and the content of camp counselor training programs at universities and supplementary education institutions. These programs, when implemented, facilitate students' informed choice of psychological and pedagogical professions, their integration into the professional teaching community, and the acquisition and improvement of camp counselor competencies.
Keywords: higher pedagogical education, additional education system, camp counselor training, social and humanitarian programs, psychological and pedagogical profiling of students, camp counselor practices.

Роль педагога в воспитании и обучении подрастающего поколения велика, однако на протяжении многих лет профессия учителя не являлась престижной и востребованной. По данным исследований Высшей школы экономики и Всероссийского центра изучения общественного мнения, педагогическое образование становится все более престижным и занимает третье место среди направлений, которые выбирают абитуриенты вузов. Вожатская деятельность – первая ступень в овладении педагогической профессией. Вожатый, работая в неформальной обстановке, как никто другой способен поддержать детские инициативы и идеи, организовать качественный досуг детей, соответствующий их интересам и потребностям.

Вожатый, играя важную роль в воспитании подрастающего поколения, нуждается в наращивании своих профессиональных компетенций для успешной организа-

ции весьма разноплановой работы с детьми и подростками поколения Z в условиях образовательного процесса школы, детского оздоровительного лагеря, внеурочное время [Белозерова и др. 2018; Кулаченко 2021].

В целях подготовки нового поколения вожатых в особом внимании к себе нуждаются дети и подростки, демонстрирующие высокую социальную активность, мотивацию к саморазвитию, лидерские способности, а также студенты, выбравшие педагогические специальности. Задача раннего выявления данного рода обучающихся, отражена в Указе Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», где говорится о необходимости «формирования эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодёжи, … направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию» [Указ 2020].

Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года актуализирует проблему «формирования механизмов преемственности и непрерывности образовательных траекторий в общем, дополнительном образовании детей…, вовлечение обучающихся в программы и мероприятия ранней профориентации…» [Концепция 2022: 9]. Это отражено и в принципе бесшовности образования, который отражает преемственность и непрерывность в реализации на практике образовательных программ, способов и видов деятельности обучающихся в различных направлениях [Устинова 2024].

Мощными ресурсами в решении данной задачи являются педагогические университеты, а также учреждения дополнительного образования детей. Так, педагогические вузы предлагают студентам учебные дисциплины, обеспечивающие базовую теоретическую и практическую подготовку к деятельности в детских оздоровительных лагерях в качестве вожатого.

Примером тому служит дисциплина «Основы вожатский деятельности» модуля Воспитательной деятельности учебного плана основной профессиональной образовательной программы высшего образования – программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, которая реализуется в УлГПУ им. И. Н. Ульянова.

Содержание дисциплины, включающее историю вожатского дела в России; нормативно-правовые и психолого-педагогические основы вожатской деятельности; технологии и методики работы вожатого; профессиональную этику и культуру вожатого; информационно-медийное сопровождение вожатской деятельности, способствует формированию профессиональных компетенций, необходимых для работы в качестве вожатого [Основы 2021].

Помимо прочего, с 2013 года в университете функционирует ресурсный центр «Ариадна» под руководством Т. В. Балыкиной, созданный в целях подготовки педагогических отрядов для детских оздоровительных лагерей. Обучение студентов по программе профессионального обучения «Вожатый» позволяет обеспечить кадрами вожатых не только летние детские оздоровительные учреждения Ульяновской области, но и другие регионы страны (республики Татарстан и Чувашия, Рязанская и Челябинская области, в том числе, ведущие детские центры России: «Артек», «Орленок» и «Океан»).

Закреплению знаний и умений студентов в сфере вожатского движения, полученных при реализации подобных дисциплин, способствует участие во Всероссийской школе «Вожатский лидер», которая проходят в несколько этапов. В рамках занятий

школы для участников проводятся лекции на актуальные темы практики вожатства, организуются мастер-классы по составлению программ смены детского оздоровительного лагеря, игровых тематик смен, организации КТД и т. п. Приобретенные студентами компетенции совершенствуются в работе в качестве вожатого в детских оздоровительных лагерях, а также при прохождении педагогических практик.

Система дополнительного образования детей также располагает весьма разнообразным по содержанию и направленности спектром программ социально-гуманитарной направленности. Реализация данных программ способствует профессиональной ориентации обучающихся, в том числе психолого-педагогической профилизации, оптимизация профильной подготовки учащихся «за счет развития взаимодействия педагогических учреждений разного уровня» [Модели 2022; Шаршов и др. 2007: 77].

Программы социально-гуманитарной направленности способствуют самореализации обучающихся творческих объединений в весьма разнообразных практиках: организаторских, добровольческих, лидерских, вожатских [Шустова и др. 2022; Шустова 2023].

Особенно следует выделить пул программ, направленных на развитие лидерских и организаторских качеств детей, необходимых для работы в качестве вожатого в детских оздоровительных лагерях. Нами был проанализирован широкий спектр программ, реализующихся в Ульяновской области и г. Ульяновске, направленных на подготовку вожатских кадров. Специфика данных программ отражается в их названиях: «Вожатые – новое поколение», «Первые шаги в вожатство», «Школа вожатского мастерства», «Юный вожатый», «Школа вожатых» и др. [Шустова 2023].

Среди задач, которые призваны решать данные программы, значатся:

- *обучающие:* актуализация знаний об истории вожатского движения и имидже вожатого; традиционных и современных формах работы с детьми разного возраста и особенностях их применения для организации работы в коллективе; диагностических методах развития личности и коллектива; игровых технологиях и формах организации игры как важнейшего средства воспитания; методике организации временного детского коллектива и т. д.;

- *развивающие:* развитие положительной мотивации к выбору педагогической профессии; выразительности и эмоциональности речи; творческого отношения к воспитательной работе с детьми разного возраста; умения владеть детской аудиторией; способности организовывать и успешно осуществлять созидательную, социально-значимую деятельность во всех сферах общественной жизни и др.;

- *воспитательные:* приобщение подрастающее поколение к культурным ценностям; создание благоприятного психологического климата в детском коллективе и т. д.

Для работы в качестве вожатого необходимы знания основ детской и возрастной психологии, социальной педагогики (законов развития детского коллектива, методов работы с коллективом) и психологии управления (основ управления и самоуправления в детском коллективе); освоить азы педагогической психологии и педагогики (современные воспитательные технологии, традиционные и инновационные методы воспитания) и др. Помимо прочего, важно развивать умения планировать смены, в том числе тематические, организовывать событийную деятельность и коллективно-творческие дела в отряде, массовые мероприятия и командную работу, формировать детско-взрослую общность, разрешать проблемные и конфликтные ситуации во взаимодействии детей [Макарова, Сержантова 2020; Ситников и др. 2024].

Интегрируя выделенные группы задач, отметим, что для работы в качестве вожатого необходимо усвоение знаний об организации жизнедеятельности в летнем лагере и их применение в педагогической практике.

У обучающихся по данным программам формируются весьма важные и востребованные в педагогической профессии компетенции: навыки работы и конструктивного общения как с отдельными детьми, так и разновозрастными группами; индивидуальной и коллективной работы; организации разного рода программ для детей и т. д.

Педагогической профориентации обучающихся способствуют такие компоненты деятельности, как: образовательные технологии, формы и методы работы с детьми; содержание дополнительных общеобразовательных программ; личностные качества педагога дополнительного образования [Фришман 2015; Школа 2017].

Реализация содержания программ предусматривает изучение таких важных теоретических вопросов, как: нормативно-правовые основы деятельности вожатого в детском оздоровительном лагере [Нормативно-правовые основы 2017]; история возникновения вожатского движения в России [История 2017]; профессионально востребованные качества вожатого [Буякова и др. 2021]; сферы детского отдыха [Данилков, Данилкова 2016]; временный детский коллектив и особенности его развития в детском оздоровительном лагере; детское самоуправление и его развитие [Волохов, Фришман 2015]; специфика групповой и отрядной работы вожатого; требования к составлению отрядной документации; игровые виды деятельности в работе вожатого и др. [Вайндорф-Сысоева 2019].

Не менее важны для вожатого знания методики вожатской деятельности: разработки сценарного плана общелагерных мероприятий и коллективных творческих дел, музыкальных часов и вечерних «огоньков», подвижных игр и спортивных мероприятий, тематических смен и родительских дней, оформления отрядных уголков и составления отрядной атрибутики и т. д. [Веденеева и др. 2018].

Большое место в данных программах отводится изучению профессионально-личностных качеств обучающихся как потенциальных вожатых. Для этого в программах предполагается проведение различных диагностических процедур. В изучаемых нами программах с целью выявления активных и мотивированных для работы с детьми обучающихся проводятся следующие виды диагностических процедур и методик: анкетирование «Почему я хочу быть вожатым»; тестирование «Коммуникативные и организаторские склонности» В. В. Синявского, Б. А. Федоришина [Профконсультационная работа 1980], тест «Быть вожатым»; тест «Основы вожатского мастерства»; тест «Я – лидер», опрос «Образ идеального вожатого»; методика изучения социализированности личности (развития социальных качеств) М. И. Рожкова [Воспитательный процесс 2001]; методика «Определение предпочитаемого типа профессий» (Е. А. Климова) [Климов 1990]; «Тест коммуникативных умений Михельсона» (в адаптации Ю. З. Гильбуха) [Гильбух 1995]; методика определения уровня рефлексивности А. А. Карпова, В. В. Пономаревой [Карпов 2003] и др.

Ряд диагностических средств направлен на изучение качеств, необходимых для работы вожатым, а также детского коллектива: методика «Какой у нас коллектив»; тест «Педагогический труд отрядного вожатого в детском оздоровительном лагере»; тест «Общение в жизнедеятельности лагеря»; тест «Организационно-массовая деятельность в работе вожатого»; кейсы «Я – вожатый?!.» и т. д.

Обучающиеся по данным программам не только познают себя с позиции вожатого, усваивают теоретические знания, но и приобретают широкий диапазон практической

работы с детьми. Этому способствуют использование интерактивных методов и форм работы с детьми, таких как: «деловые и ролевые игры, квесты, брейн-ринги, флешмобы, фестивали, челленджи, тренинги, сборы, дискуссии, СПОР-клубы, виртуальные экскурсии, игры и упражнения на взаимодействие, на сплочение, развитие артистизма, конкурсно-игровые программы, творческие задания, интеллектуальные, творческие и сюжетно-ролевые игры, инсценировки, игры-соревнования, проекты и т.д.» [Шустова 2023: 40].

Организация вожатской практики включает в себя весьма разнообразные интерактивные виды и формы деятельности. В качестве примеров из опыта работы ульяновских педагогов приведем следующие практические разработки:

- создание «Папки вожатого» для организации жизнедеятельности временного детского коллектива (от 7 до 17 лет) в условиях лагерной смены, содержащей программы каникулярной смены для детского коллектива, сценарии игровых программ, досуговых мероприятий с детьми с учетом их возраста и особенностей;

- составление «Методической копилки», включающей сценарии проведения музыкальных часов, вечерних отрядных «огоньков», конкурсных программ, квестов; сценарные планы и разработки творческих общелагерных и отрядных мероприятий, тематических дней, коллективных творческих дел, спортивных мероприятий и подвижных игр; игротеку вожатого с играми на знакомство, выявления лидера, с залом, на местности, на внимание и координацию, творческие, подвижные, спортивные, интеллектуальные, сюжетно-ролевые, музыкальные, имитационные, игры-миксеры и др.;

- создание «Кейса вожатого» с разработками сценарных планов («Академия весёлых наук», «День рекордов лагеря», «День аномальных явлений»); Банка КТД («Цветовая геометрия», «Здравствуй, друг»); творческой мастерской («Отрядный уголок», «Стенгазета», «Легенда отряда»); отрядных огоньков («Звездопад», «Созвездие», «С песней по жизни»); настольных игр («Лото вожатого», «Бунт в лагере», «Вожатская монополия»); памяток вожатого («Работа с напарником», «Табу вожатого», «Стили управления временным детским коллективом», «Лето твоей мечты»); мультимедийных презентаций и учебных фильмов («Основы вожатского мастерства», «Периодика лагерной смены», «Квест – это интересно!») и многое другое.

В результате реализации данных программ формируются очень важные для работы вожатого компетенции, предпрофессиональные (предметные) и личностные.

К первым следует отнести: умение самостоятельно организовывать досуг с учётом психолого-педагогических особенностей детей разного возраста; работать с большой и малой аудиторией, выходить на сцену, проводить игры, анализировать собственную деятельность; организовывать и проводить массовые праздники (тематические, познавательные, развлекательные); предвидеть и своевременно разрешать конфликтные и проблемные ситуации во временном детском коллективе; навыки организации жизнедеятельности в отряде и конструктивного взаимодействия в группе, сотрудничества, владения приемами эффективного общения и др.

В качестве личностных результатов следует указать сформированность лидерских и организаторских качеств через осмысление принципов работы с временным детским коллективом; коммуникативных навыков и культуры речи; мотивационной готовности к деятельности вожатого; субъектной позиции, как «устойчивого и осознанного интереса к педагогической профессии (например, желание быть вожатым или организатором детского движения)» и т. д. [Байбородова 2014; Шустова 2024: 75].

В соответствии с целями и задачами, содержанием и видами деятельности выстраиваются формы контроля и промежуточной аттестации по данным программам.

В качестве примеров промежуточной аттестации следует привести: самодиагностику и взаимодиагностику, мониторинг качества выполнения творческих и практических работ, собеседование и наблюдение, фотовыставки и отчётные видео-выступления, выполнение спортивных и хореографических практикумов, вожатский концерт и игро-концерт, самоанализ, и коллективный анализ работ, эссе и творческое портфолио, саморефлексия и коллективная рефлексия, зачёт и тестирование и т. п.

Итоговая аттестация осуществляется чаще всего в виде защиты проекта («Вожатые – новое поколение», «Портфолио вожатого», «Методическая копилка игр», «Портрет идеального вожатого»), отчетного видео-выступления («Вожатский игро-концерт», «Я-вожатый»), значительно реже – в форме тестирования или экзамена, включающего теорию и практику вожатства.

Резюмируя вышесказанное, подчеркнём, что педагогические вузы и учреждения дополнительного образования детей располагают весьма широкими возможностями для подготовки современных вожатых. В качестве ресурсов, позволяющих решать проблему подготовки вожатого в условиях университета, выступают специально разработанные с этой целью учебные дисциплины программ бакалавриата для студентов, специализированные программы профессионального обучения, разработанные ресурсным центром «Ариадна», школы и слеты вожатых, а также педагогическая практика и разнонаправленная деятельность педагогических отрядов.

В условиях учреждения дополнительного образования ресурсом служат программы социально-гуманитарной направленности, которые способствуют психолого-педагогической профилизации обучающихся, ориентируя их на выбор педагогической профессии и дальнейшую работу в образовательной организации в качестве педагога-организатора, советника по воспитанию, вожатого. Уже на ранних этапах профилизации социально одарённые учащиеся становятся неотъемлемой частью педагогического сообщества, активными участниками социально-педагогических, психолого-педагогических инициатив и практик в образовательном учреждении.

Источники и литература:

1. Байбородова Л. В. Формирование субъектной позиции студентов в образовательном процессе педагогического вуза // Интернет-форум в рамках всерос. науч. конф. с междунар. участием «Педагогика в современном мире». СПб., 2014. URL: https://kafedra-forum.narod.ru/index/0-24 (дата обращения 02.08.2026).
2. Белозерова Л. А., Поляков С. Д., Жидяева О. О. Социокультурные особенности поколения Z: опыт эмпирического исследования // Поволжский педагогический поиск. 2018. № 3 (25). С. 16–23.
3. Буякова К. И., Малкова И. Ю., Будакова А. В. Диагностика субъектной позиции участников волонтерской деятельности в образовании // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 467. С. 55–63.
4. Вайндорф-Сысоева М. Е. Организация летнего отдыха детей и подростков. М.: Издательство Юрайт, 2019. 166 с.
5. Веденеева О. А., Савва Л. И., Сайгушев Н. Я., Тураев Р. Р. Методика работы вожатого в детском оздоровительно-образовательном комплексе. СПб.: Наукоёмкие технологии, 2018. 175 с.
6. Волохов А. В., Фришман И. И. Технология и программы организации семинаров по самоуправлению в детских коллективах. М.: ГОУ «Центр развития системы дополнительного образования детей». 2015. 41 с.
7. Воспитательный процесс: изучение эффективности / Под ред. Е. Н. Степанова. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 128 с.
8. Гильбух Ю. З. Тест-опросник коммуникативных умений. Киев: НПЦ Перспектива, 1995. 16 с.
9. Данилков А. А., Данилкова Н. С. Состояние и перспективы развития, тренды, сферы детского отдыха // Российское образование. 2016. № 3. С. 56–66.
10. История вожатского дела: методические рекомендации /Н. Ю. Галой, И. А. Горбенко, Л. А. Долинская

и др.; под общей ред. Е. А. Левановой, Т. Н. Сахаровой. Москва: МПГУ, 2017. 200 с.
11. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал, 2003. №5. С. 45–57.
12. Климов Е. А. Как выбирать профессию. М.: Просвещение, 1990. 160 с.
13. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года. 2022. URL: http://static.government.ru/media/files/3fIgkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf (дата обращения: 02.08.2026).
14. Кулаченко М. П. Вожатые поколения Z // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 4 (106). С. 58–62.
15. Макарова И. А., Сержантова О. А. Деятельность педагогического отряда как среда развития 4К-компетенций вожатых // Известия ВГПУ. 2020. № 5 (148) С. 32–35.
16. Модели психолого-педагогических классов в образовательной организации: методические рекомендации / Т. А. Абрамовских, А. В. Коптелов, А. В. Машуков [и др.]. Челябинск: ЧИППКРО, 2022. 48 с.
17. Нормативно-правовые основы вожатской деятельности: методические рекомендации / Н. Ю. Лесконог, Е. Н. Матюхина, А. А. Сажина, С. З. Могилевская, С. Ю. Смирнова. М.: МПГУ, 2017. 156 с.
18. Основы вожатской деятельности. Программа учебной дисциплины модуля Воспитательной деятельности ОПОП ВО – программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Составитель Т. В. Балыкина. Ульяновск, 2021. URL: https://www.ulspu.ru/upload/img/iblock/cc9/b1.-o.05.03-osnovy-vozhatskoy-deyatelnosti_bz.pdf (дата обращения: 02.08.2026).
19. Профконсультационная работа со старшеклассниками /Под ред. Б. А. Федоришина. Киев: Радянська школа, 1980. 160 с.
20. Ситников В. Л., Комарова А. В., Слотина Т. В. Возможности вожатской деятельности студентов в формировании SOFT-SKILLS // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2024. № 214. С. 169–178.
21. Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» М., 2020. URL: http://kremlin.ru/events/president/news/63728 (дата обращения: 02.08.2026).
22. Устинова А. В России появится бесшовная система образования. URL: https://maximumtest.ru/blog/post/besshovnaya-sistema-obrazovaniya (дата обращения: 02.08.2026).
23. Фришман И. И. Тебе, вожатый! Выпуск 4. Н. Новгород: Педагогические технологии, 2015. 84 с.
24. Шаршов И. А., Сысоев В. А., Хорохорина Ю. Н., Кравченко М. Б. Сотрудничество в образовании: инновационные модели профильного обучения в учреждениях дополнительного образования детей // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2007. № 12 (32). С. 76–82.
25. Школа и Российское движение школьников: в 3-х частях. Часть II. Новые социально-воспитательные технологии: методические рекомендации / Под ред. С. Д. Полякова. Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2017. 41 с.
26. Шустова Л. П. Практики формирования готовности обучающихся к выбору педагогической профессии в условиях дополнительного образования // Поволжский педагогический поиск. 2023. № 4 (46). С. 36–45.
27. Шустова Л. П. Развитие субъектной позиции обучающихся учреждений дополнительного образования в процессе ориентации на педагогические профессии // Поволжский педагогический поиск. 2024. № 2 (48). С. 71–77.
28. Шустова Л. П., Данилов С. В., Бодина Н. С., Ченакина А. Г. Социокультурные практики как средство самоактуализации обучающихся учреждения дополнительного образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 260–270.
29. Шустова Л. П., Данилов С. В., Филимонов Е. А. Инновационный потенциал управленческих и педагогических практик образовательных организаций (на примере инновационных площадок Ульяновской области) // Поволжский педагогический поиск. 2023. № 1 (43). С. 40–52.

Статья поступила в редакцию 05.12.2025

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377

Системно-деятельностный подход при подготовке старшеклассников к 3D-моделированию средствами 3D-печати

Шмакова Анна Павловна,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-2597-1949;

Плаксенков Виктор Николаевич,
Сборщик электронных устройств, АО «НПП ''Завод Искра''», г. Ульяновск, Россия.

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения технологий 3D-печати (FDM-печати) для развития навыков моделирования у старшеклассников на факультативных занятиях в рамках системно-деятельностного подхода. Системно-деятельностный подход рассматривается в особом ключе, не просто «дать задание напечатать деталь», а выстроить целостную инженерную культуру мышления. Описаны этапы интеграции технологии 3D-печати в образовательный процесс и критерии оценки сформированности ключевых компетенций учащихся. Получены данные динамики технической компетентности, развития проектных компетенций и личностных результатов, которые были систематизированы, что позволило достичь цели. Эффективность предложенной методики применения 3D-печати у старшеклассников при формировании навыков 3D-моделирования в рамках реализации системно-деятельностного подхода была доказана с помощью методики хи-квадрат.
Ключевые слова: системно-деятельностный подход, 3D-моделирование, FDM-печать, 3D-печать, проектная деятельность, старшеклассники, аддитивные технологии, инженерное мышление, школьное образование.

A Systems-Activity Approach to Preparing High School Students for 3D Modeling with 3D Printing

Shmakova Anna P.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Methods of Mathematical and Information Technology Education, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-2597-1949;

Plaksenkov Viktor N.,
Electronic Device Assembler, JSC "Research and Production Enterprise Iskra Plant", Ulyanovsk, Russia.

Abstract. This article examines the potential of using 3D printing (FDM) technologies to develop modeling skills in high school students in elective classes within the framework of a systems-activity approach. The systems-activity approach is considered in a specific context, not simply as a "task to print a part," but as a means of building a holistic engineering culture of thinking. The stages of integrating 3D printing technology into the educational process and the criteria for assessing the development of students' key competencies are described. Data on the dynamics of technical competence, the development of project competencies, and personal performance were obtained and systematized, enabling the goal to be achieved. The effectiveness of the proposed method for using 3D printing in high school students in developing 3D modeling skills within the framework of a systems-activity approach was proven using the methodology. Chi-square test.
Keywords: system-activity approach, 3D modeling, FDM printing, 3D printing, project-based activities, high school students, additive manufacturing, engineering thinking, school education.

Современные вызовы цифровой экономики обуславливают необходимость формирования у учащихся навыков, выходящих за рамки традиционных школьных дисциплин. Применение новых информационных технологий является в современном образовании важным, но сложным в связи с определенными ограничениями. Наблюдается тенденция к потере интереса к информационным технологиям в образовании и при этом повышение интереса к деятельностному подходу и к технологиям, связанным с ним. Среди детей и родителей вырос интерес к таким направлениям в образовании как робототехника, 3D-печать, БПЛА и другие виды образовательной деятельности, где интерактивные технологи и практический подход выходят на первый план, а элементы компьютерных технологий и программирования играют вспомогательную роль.

В последнее время в условиях, связанных со сложностями с интернетом, учителя отмечают, что интерес к информационным технологиям немного понизился. Если в 2022 году 9,3% учителей общеобразовательных школ отмечали отрицательное отношение к ИКТ в образовании, то в аналогичных опросах в 2024 году этот процент составлял 24,6%, а в 2026 году уже 47,1%. Это достаточно большой процент, показывающий наличие проблем в области применения информационных технологий в образовании. Опрос проводился в четырех школах города Ульяновска (МАОУ «Лицей №38, МБОУ «Мариинская гимназия», МБОУ «Гимназия №34 при УлГУ», ОГАОУ «Гимназия №2»). При этом при более детальном изучении этого вопросы выяснилось, что сложности возникают с технологиями, связанными с сетью интернет (в связи со снижением его скорости или полным отсутствием), и демонстрационными технологиями (в связи с большим количеством времени подключения систем демонстрации и подготовки материалов). А интерес к технологиям, где деятельностный подход реализуется активно (в том числе и технологиям 3D-печати при моделировании), вырос с 10,6% (2022 год) до 78,4% (2026 год) в связи с появлением в общеобразовательных школах и образовательных организациях дополнительного образования необходимого оборудования.

Все это показывает актуальность изучения системно-деятельностного подхода при подготовке старшеклассников к 3D-моделированию средствами 3D-печати. В данном исследования была поставлена цель: разработать методику применения

3D-печати у старшеклассников при формировании навыков 3D-моделирования в рамках реализации системно-деятельностного подхода.

Понятие «системно-деятельностный подход» как отдельная формулировка появилось еще в 1985 году. Его ввели, чтобы объединить два направления отечественной науки: системный подход (большой вклад в развитие этого понятия внесли, например, Б. Ф. Ломов [Ломов 1999], Б. Г. Ананьев) и деятельностный подход (Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина [Гальперин 2005], Д. Б. Эльконина и др.). Системно-деятельностный подход синтезировал идеи, которые накапливались в науке десятилетиями. Системно-деятельностный подход (СДП) – это способ организации учебного процесса, при котором в центре внимания находится активная, разносторонняя и максимально самостоятельная познавательная деятельность ученика. В процессе реализации этого подхода знания не даются в готовом виде — ребёнок «добывает» их сам в ходе исследования, решения задач и других видов работы. Главная цель такого подхода – не просто наполнить голову ученика фактами, а развить его личность: научить ставить цели, решать проблемы, нести ответственность за результат и в итоге сформировать навыки самообразования [Маликова 2022]. Системно-деятельностный подход при подготовке старшеклассников с помощью 3D-печати – это не просто «дать задание напечатать деталь», а выстроить целостную инженерную культуру мышления. СПД требует от ученика не пассивного запоминания информации, а самостоятельного поиска знания через решение конкретных реальных задач, выбрав тип пластика, способ печати и т.д.

В рамках данного исследования были разработаны и изданы учебно-методические рекомендации «Практикум по 3D моделированию и печати» [Плаксенков, Шмакова 2026], где рассмотрены основы цифрового производства и технологии 3D-печати методом послойного наплавления (FDM), приведены методические схемы полного технологического цикла. Пособие ориентировано на учащихся 9–11 классов общеобразовательных организаций, изучающих элективные курсы по аддитивным технологиям и основам инженерного проектирования. Также издание предназначено для учителей информатики и технологии общеобразовательных школ и педагогов дополнительного образования. В основу методики, разработанной и описанной в пособии, легла проектная деятельность, которая играет ведущую роль и становится неотъемлемой частью реализации системно-деятельностного подхода. Этот вид деятельности в процессе применения 3D-принтеров в образовании интегрирует знания из различных областей и направлен на получение конкретного практического результата. Технологии 3D-печати открывают новые возможности для организации такой деятельности, позволяя учащимся переходить от виртуальных моделей к реальным физическим объектам.

Анализ научно-методической литературы и разработанная методика применения 3D-печати у старшеклассников в рамках реализации системно-деятельностного подхода позволили организовать педагогический эксперимент, который позволил апробировать авторскую методику. Для апробации разработанной методики в 2025/2026 учебном году в Физико-математическом лицее №38 г. Ульяновска была использована материально-техническая база школы. В педагогическом эксперименте участвовали 48 учащихся 10-х классов, разделенных на экспериментальную (24 человека) и контрольную (24 человека) группы. Группы были предварительно уравнены по уровню подготовки на основе тестирования начальных компетенций в области информационных технологий.

Экспериментальная группа занималась по разработанной четырехэтапной программе с использованием FDM-принтеров Elegoo Neptune 3 Pro. Каждой проектной группе был предоставлен доступ к принтеру, компьютеру с установленным программным обеспечением (TinkerCAD, Fusion 360, Ultimaker Cura, Компас 3D, PrusaSlicer) и набору PLA-пластика различных цветов.

Контрольная группа занималась 3D-моделированием и проектной деятельностью без использования 3D-печати, выполняя проекты в форме исследований, презентаций и бумажных макетов и электронных макетов в различных программах. Дети из ЭГ и КГ занимались моделированием, но условия отличались наличием или отсутствием 3D-печати в процессе занятий. Занятия проводились один раз в неделю по 2 академических часа в рамках внеурочной деятельности «Основы проектирования и прототипирования».

Для оценки эффективности предложенной методики и сформированности компетенций учащихся была разработана система критериев и диагностический инструментарий.

Техническая компетентность оценивалась по следующим параметрам: владение программным обеспечением для 3D-моделирования (по результатам выполнения стандартных заданий); умение подготовить модель к печати (слайсинг) – оценка правильности выбора параметров; качество полученного прототипа – соответствие изделия техническому заданию, точность исполнения, функциональность [Петров, Сидоров 2020].

Проектная компетентность оценивалась по критериям: умение формулировать проблему и цель проекта; качество планирования этапов работы; способность вносить коррективы в проект на основе анализа промежуточных результатов; эффективность распределения времени и ресурсов.

Личностные результаты оценивались по критериям: развитие креативного мышления (оригинальность проектных решений); настойчивость в достижении цели (готовность к итерациям и доработкам); способность работать в команде (результаты взаимной оценки участников группы); рост мотивации к обучению и интереса к инженерно-техническим специальностям (анкетирование). Для диагностики использовались: экспертные листы оценки проектов, анкеты мотивации, протоколы наблюдения, анализ продуктов деятельности.

По итогам проведения эксперимента были получены следующие результаты:

1. Динамика технической компетентности. В экспериментальной группе 92% учащихся успешно освоили базовые навыки 3D-моделирования и подготовку моделей к печати. Качество печати финальных проектов было оценено экспертами в среднем на 4.3 балла из 5. В контрольной группе аналогичные показатели составили 65% и 3.1 балла соответственно.
2. Развитие проектных компетенций. Анализ проектной документации и защиты проектов показал, что учащиеся экспериментальной группы демонстрировали более системный подход к планированию и реализации проектов. Особенно эффективно проходило формирование компетенций в области технического мышления и способности к итерационной работе — 85% учащихся ЭГ успешно проводили анализ неудачных попыток печати и вносили коррективы в свои проекты, в то время как в КГ этот показатель составил 45%.
3. Личностные результаты. Анкетирование, проведенное в начале и конце эксперимента, показало рост интереса к инженерно-техническим специальностям в

ЭГ на 47%, в то время как в КГ — на 15%. Наблюдения за работой в группах выявили более эффективное распределение ролей и ответственности в экспериментальной группе.

Данные, полученные при изучении динамики технической компетентности, развития проектных компетенций и личностных результатов, были систематизированы и внесены в таблицу (Таблица 1). Распределение происходило по уровням: низкий (воспроизводящий уровень, включающий навыки понимания, запоминания и воспроизведения), средний (интерпретирующий уровень, связанный с поиском способов применения знаний в новых ситуациях), высокий (творческий уровень, самостоятельный поиск новых способов построения причинно-следственных зависимостей).

Таблица 1. Сравнительные результаты сформированности компетенций по 3D-моделированию в экспериментальной и контрольной группах (по итогам педагогического эксперимента)

Уровень сформированности компетенций	**Экспериментальная группа**		**Контрольная группа**	
	начало года	**конец года**	**начало года**	**конец года**
Высокий уровень	21%	88%	23%	54%
Средний уровень	52%	12%	50%	38%
Низкий уровень	27%	0%	27%	8%
Индекс роста мотивации (условных единиц)	–	+67	–	+31

Старшеклассники в экспериментальной группе в процессе занятий создавали такие проекты как «Умная кормушка для птиц» (проект с датчиками наполнения и автоматической подачей корма); «Историческая реконструкция Ульяновского кремля» (детализированный макет в масштабе 1:150); «Биомеханическая рука» (учебное пособие для уроков биологии с подвижными суставами); «Экологический конструктор» (набор деталей для сборки моделей транспорта на солнечных батареях) и др.

Были выявлены проблемы и пути их решения: технические сбои при печати (решены через введение журнала ошибок и их анализа), неравномерная нагрузка на принтеры (оптимизировано расписание печати); разный темп освоения программ (организована система взаимопомощи и дополнительные консультации). Важным результатом стало развитие межпредметных связей. Учащиеся начали самостоятельно переносить знания из различных предметных областей в свои проекты, что свидетельствует о формировании системного мышления. Учителя-предметники отметили повышение мотивации учащихся к изучению смежных дисциплин.

С помощью критерия $\chi 2$ было проверено, существует ли достоверное различие между числом старшеклассников, прошедших обучение в соответствии с предложенной методикой, и числом, у которых уровень изучаемого феномена повысился. Полученные результаты для данных степеней свободы и уровня значимости $\chi 2$ ЭГ ($86{,}54 > 13{,}277$) и $\chi 2$ КГ ($9{,}72 < 13{,}277$) показали, что для экспериментальной группы критерий больше критического, а для контрольной группы меньше. Таким образом, все вычисленные значения критерия $\chi 2$ позволяют сделать вывод о том, что наблю-

дается связь между предложенной методикой 3D-печати и уровнем сформированности компетенций по 3D-моделированию. После прохождения обучения, соответствующего предложенной методике, уровень изучаемого феномена повышается.

Преимущества FDM-технологии перед альтернативными решениями (SLA, SLS), включая безопасность, экономическую доступность и простоту освоения, делают ее оптимальным выбором для образовательных учреждений. Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о значительном потенциале данной технологии для развития не только конкретных технических навыков, но и системного мышления, креативности, способности к реализации полного цикла проекта. Учащиеся приобретают практический опыт перехода от идеи к готовому изделию, что является важным условием успешной адаптации в современном технологичном мире [Иванов и др. 2023]. Разработанная методика и критерии оценки могут быть использованы в других образовательных организациях для интеграции аддитивных технологий в учебный процесс. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке методик интеграции FDM-печати с другими цифровыми производствами (лазерной резкой, программированием микроконтроллеров) и создании межпредметных проектных модулей на основе этой технологии для разных возрастных групп учащихся. Проведенное исследование подтвердило эффективность разработанной методики применения 3D-печати у старшеклассников при формировании навыков 3D-моделирования в рамках реализации системно-деятельностного подхода. Практическая апробация разработанной модели показала ее результативность в формировании ключевых компетенций учащихся.

Источники и литература:

1. Гальперин П. Я. Введение в психологию: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по гуманитарным специальностям. М.: Университет: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. 327 с.
2. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 349 с.
3. Маликова О. В. Способы реализации системно-деятельностного подхода: Методические рекомендации. Тюмень, ТОГИРРО, ЦНППМПР г. Тобольск, 2022. 21 с.
4. Плаксенков В. Н., Шмакова А. П. Практикум по 3D-моделированию и печати: учебно-методическое пособие. Ульяновск: УлГПУ им И.Н. Ульянова, 2026. 65 с.
5. Приказ Министерства просвещения РФ № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501780 (дата обращения 14.11.2025).
6. Gibson I., Rosen D., Stucker B. Additive Manufacturing Technologies: 3D Printing, Rapid Prototyping, and Direct Digital Manufacturing. NY: Springer, 2015. 498 p.
7. Kuznetsov V. P., Romanova A. A. Development of creative and engineering thinking of schoolchildren through 3D-printing technology // SHS Web of Conferences. 2021. Vol. 113. P. 00025.

Статья поступила в редакцию 29.06.2026

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА

УДК 796.011.1:613.98

Сравнительный анализ понятийного аппарата оздоровительной кондиционной подготовки лиц пожилого возраста

Сулейманов Хадис Рушанович,
аспирант кафедры теоретических основ физической культуры, Институт физической культуры, спорта и здоровья, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия; orcid.org/0009-0009-9580-4194;

Овчинников Владимир Александрович,
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теоретических основ физической культуры и спорта, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия.

Аннотация: Актуальность исследования обусловлена ростом продолжительности жизни и расширением практик физкультурно-оздоровительной работы с лицами пожилого возраста, что повышает требования к точности используемого понятийного аппарата. В отечественной литературе понятия «оздоровительная кондиционная тренировка» и «оздоровительная кондиционная подготовка» нередко употребляются как близкие по смыслу, хотя при работе со старшими возрастными группами за ними стоят различные цели, структура и ожидаемые результаты. Цель статьи – провести сравнительный анализ данных понятий и обосновать методологическую целесообразность их разграничения применительно к лицам пожилого возраста. Ведущими методами исследования стали теоретико–методологический анализ, контент-анализ научных источников, сравнительный анализ и обобщение. В статье установлено, что оздоровительная кондиционная тренировка описывает прежде всего процесс систематического выполнения физических упражнений, тогда как оздоровительная кондиционная подготовка представляет собой более широкую систему, включающую диагностику, целеполагание, индивидуализацию, безопасность, педагогическое сопровождение и коррекцию программы. Научная значимость работы состоит в уточнении понятийного аппарата оздоровительной физической культуры. Практическая значимость заключается в возможности использовать предложенные критерии при разработке и экспертизе программ двигательной активности для лиц пожилого возраста.
Ключевые слова: оздоровительная кондиционная подготовка, оздоровительная кондиционная тренировка, пожилой возраст, активное долголетие, двигательная активность, функциональная независимость

Comparative Analysis of the Conceptual Framework of Health-Related Conditioning Training for Elderly People

Suleymanov Khadis R.,
Postgraduate Student, Institute of Physical Culture, Sports and Health, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia;

Ovchinnikov Vladimir A.,
Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Theoretical Foundations of Physical Culture and Sports, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

Abstract. The relevance of the study is determined by increased life expectancy and the expansion of health-related physical activity programs for older adults, which raises the demand for precise terminology. In Russian scholarly literature, the concepts of health-related conditioning training and health-related conditioning preparation are often treated as close or interchangeable, although in work with older age groups they imply different goals, structure, and expected outcomes. The purpose of the article is to conduct a comparative analysis of these concepts and to substantiate the methodological necessity of distinguishing between them in relation to older adults. The leading methods were theoretical and methodological analysis, content analysis of scholarly sources, comparative analysis, and generalization. The study shows that health-related conditioning training primarily describes the process of systematic exercise performance, whereas health-related conditioning preparation is a broader system including diagnostics, goal-setting, individualization, safety, pedagogical support, and program correction. The scientific significance of the article lies in clarifying the conceptual framework of health-related physical culture. The practical significance lies in the possibility of using the proposed criteria for designing and evaluating physical activity programs for older adults.
Keywords: health-related conditioning preparation, health-related conditioning training, older adults, active longevity, physical activity, functional independence

Введение. Современные демографические тенденции в Российской Федерации и в мире характеризуются устойчивым увеличением доли лиц старших возрастных групп в структуре населения. Рост ожидаемой продолжительности жизни, совершенствование системы медицинской помощи и изменение моделей социального участия пожилых граждан привели к тому, что проблема сохранения функциональной независимости в позднем онтогенезе перестала быть исключительно медицинской и стала междисциплинарной. В этой связи физическая культура и организованная двигательная активность рассматриваются не только как средство поддержания соматического здоровья, но и как фактор продления периода самостоятельной жизни, сохранения социальной субъектности, предупреждения падений, снижения риска саркопении и ослабления, возраст-ассоциированных ограничений [Bull et al. 2020; Chen et al. 2023; Sun et al. 2023].

В современных руководствах и систематических обзорах показано, что регулярная физическая активность у лиц пожилого возраста связана с улучшением физической функции [Valenzuela et al. 2023], снижением риска падений, более благоприятными показателями психического здоровья [Cunha et al. 2024], а также с

лучшим уровнем физической независимости [Bull et al. 2020; Chen et al. 2023; Miri et al. 2024]. В частности, рекомендации ВОЗ подчеркивают необходимость сочетания аэробной нагрузки, силовой работы и упражнений на равновесие, а обзоры последних лет подтверждают, что для пожилых людей наибольшую практическую ценность имеют многокомпонентные и индивидуализированные программы [Bull et al. 2020; Sherrington et al. 2019; Chen et al. 2023]. Вместе с тем в отечественной теории и методике физической культуры при описании соответствующих программ применяются разные, не всегда строго разграниченные понятия: «оздоровительная тренировка», «кондиционная тренировка», «оздоровительная кондиционная тренировка», «оздоровительная кондиционная подготовка», «поддерживающая физическая подготовка», «оздоровительная физическая культура». Такая неоднородность словоупотребления затрудняет сопоставление исследований, снижает точность описания программ и мешает формированию единого научного языка [Глоссарий 2018: 24; Рябцев, Турыгин 2015: 410].

С позиции теории физической культуры терминологическая определенность имеет принципиальное значение. Именно через устойчивую систему понятий задаются границы предмета исследования, уточняются цели педагогического воздействия, проектируются средства и методы, описываются ожидаемые результаты и критерии эффективности. Если термин используется нестрого, то в практической плоскости размываются требования к безопасности занятий, к характеру контроля, к объему предварительной диагностики и к роли специалиста, реализующего программу. Для лиц пожилого возраста подобная неопределенность особенно рискованна, поскольку здесь любая программа должна соотноситься не только с развитием физических качеств, но и с профилактикой травм, учетом хронических заболеваний, функциональных ограничений и психологических особенностей занимающихся.

Анализ отечественных публикаций показывает, что в ряде работ понятия «тренировка» и «подготовка» употребляются как почти синонимичные, тогда как в прикладном и геронтологическом аспектах между ними существует содержательное различие. Тренировка, как правило, описывает собственно процесс выполнения физических упражнений и параметры нагрузки. Подготовка же включает более широкий комплекс организационных, диагностических, методических и педагогических действий, обеспечивающих безопасное и целесообразное включение человека в двигательный режим. При работе с пожилыми людьми различение этих понятий приобретает не формальный, а методологический смысл, поскольку позволяет точнее определить объект исследования, ожидаемый результат и границы вмешательства специалиста.

Таким образом, актуальность настоящей статьи определяется тремя обстоятельствами: во-первых, ростом общественной значимости физкультурно-оздоровительной работы с пожилыми; во–вторых, накоплением научных данных о пользе многокомпонентной физической активности для сохранения функции и независимости в позднем возрасте; в-третьих, сохраняющейся терминологической неоднозначностью в отечественных исследованиях. Противоречие состоит в том, что объективная потребность в точном понятийном аппарате сочетается с отсутствием единообразия в трактовке ключевых терминов, описывающих содержание соответствующей работы.

Цель исследования – провести сравнительный анализ понятийного аппарата, применяемого при описании оздоровительной кондиционной работы с лицами пожилого возраста, и на этой основе уточнить содержание категорий «оздорови-

тельная кондиционная тренировка» и «оздоровительная кондиционная подготовка».

Задачи исследования: 1) проанализировать научно-методические источники, посвященные терминологии физической культуры, кондиционной тренировке и организации физической активности пожилых людей; 2) выявить признаки, по которым различаются понятия «тренировка» и «подготовка» применительно к оздоровительной деятельности; 3) сформулировать авторское определение оздоровительной кондиционной подготовки лиц пожилого возраста и представить сравнительную характеристику сопоставляемых понятий.

Следует отметить и еще одно обстоятельство, придающее исследуемой проблеме особую актуальность. В практике оздоровительной физической культуры пожилые люди нередко вовлекаются в программы, которые внешне позиционируются как безопасные и адаптированные, однако фактически представляют собой лишь уменьшенный по интенсивности вариант занятий для взрослых среднего возраста. При отсутствии точного понятийного разграничения такие программы могут обозначаться как «подготовка», хотя по своему содержанию они ограничиваются только тренировкой. Это приводит к методической подмене: из поля зрения выпадают предварительная оценка рисков, логика постепенной адаптации, обучение самоконтролю и связь занятий с повседневной функциональной задачей. Поэтому терминологический анализ имеет не только теоретическую, но и нормативно-методическую ценность: он помогает выявить, соответствует ли реальная программа заявленному содержанию.

Кроме того, в пожилом возрасте сама категория результата требует иной интерпретации, чем в традиционной спортивной или общей физической подготовке. Для молодых и практически здоровых лиц прирост силы, выносливости или гибкости может рассматриваться как самодостаточный итог. Для пожилых людей эти показатели значимы постольку, поскольку они переводятся в более высокий уровень жизненной автономии: возможность безопасно ходить, вставать со стула, подниматься по лестнице, переносить бытовые нагрузки, сохранять устойчивость при изменении положения тела, обслуживать себя без посторонней помощи. Следовательно, язык, которым описывается соответствующая программа, должен быть ориентирован не только на характеристики нагрузки, но и на функциональный исход. Именно это еще раз подтверждает продуктивность категории подготовки как более емкой и практически ориентированной.

В логике полученных результатов предлагается разграничивать два уровня описания программ. Первый уровень – операциональный, на котором фиксируются упражнения, дозировка, режим отдыха, частота занятий, интенсивность и последовательность воздействия. Этот уровень соответствует тренировке. Второй уровень – системный, на котором фиксируются допуск, оценка исходного состояния, индивидуальные ограничения, функционально значимые цели, сопровождение, коррекция и ожидаемый жизненный результат. Этот уровень соответствует подготовке. Такая двухуровневая схема удобна как для научного описания, так и для прикладной разработки программ, поскольку позволяет избежать смешения технологических и стратегических характеристик оздоровительной работы.

Материалы и методы. Исследование носит теоретический характер и выполнено в логике научно–теоретической статьи. Методологическую основу составили положения теории и методики физической культуры о роли терминологической упоря-

доченности в построении научного знания, а также современные представления о двигательной активности как факторе активного долголетия.

В работе использовались следующие методы: – теоретико-методологический анализ, позволивший установить содержание базовых категорий и определить направления их развития в отечественной и зарубежной литературе; – контент-анализ научных текстов, ориентированный на выявление повторяющихся смысловых признаков, через которые авторы раскрывают понятия «тренировка», «подготовка», «физическая функция», «независимость», «безопасность», «индивидуализация»; – сравнительный анализ, с помощью которого были сопоставлены объем, целевая направленность, структурные компоненты и ожидаемые результаты различных вариантов понятийного описания; – обобщение и интерпретация, направленные на формулирование авторской дефиниции и построение логической модели оздоровительной кондиционной подготовки.

Эмпирической выборкой в рамках теоретического исследования выступил массив научно–методических публикаций, в который вошли отечественные словари, глоссарии и монографии по теории физической культуры и кондиционной тренировки [Бальсевич 2009; Глоссарий 2018; Евсеев 2016; Матвеев 2019; Рябцев, Турыгин 2015], а также современные международные систематические обзоры и рекомендации, раскрывающие место физической активности в сохранении физической функции, психического благополучия, профилактике падений, контроле артериального давления [Henkin et al. 2023] и поддержании независимости пожилых людей [Bull et al. 2020; Chen et al. 2023]. При отборе зарубежных работ учитывались следующие критерии: публикация не старше 10 лет; наличие систематического или обзорного характера; непосредственная связь с физической активностью и поздним возрастом; наличие четко выраженных выводов, значимых для конструирования понятийного аппарата.

Работа проводилась в три этапа. На первом этапе были выделены основные смысловые поля, в которых употребляются понятия, относящиеся к оздоровительной и кондиционной деятельности пожилых лиц: физические качества, функциональная независимость, безопасность, индивидуализация, медицинский контроль, интеграция двигательной активности в образ жизни. На втором этапе эти смысловые поля были использованы как критерии сравнения понятий «оздоровительная кондиционная тренировка» и «оздоровительная кондиционная подготовка». На третьем этапе была разработана авторская интерпретация оздоровительной кондиционной подготовки как системного образования, а также составлена сравнительная таблица признаков.

Результаты исследования. Проведенный анализ показал, что для описания физкультурно–оздоровительной деятельности пожилых людей недостаточно использовать термин «тренировка» как универсальную категорию. Объем этого понятия оказывается уже, чем реально существующая практика сопровождения лиц пожилого возраста, и не охватывает ряд существенных компонентов, без которых программа не может считаться безопасной и научно обоснованной.

Первый результат состоит в уточнении объекта понятийного разграничения. Оздоровительную кондиционную тренировку целесообразно рассматривать как организованный процесс выполнения физических упражнений, направленный на поддержание или улучшение кондиционных физических качеств и функциональных показателей человека. В таком понимании центральным является именно тренировочное воздействие: подбор упражнений, дозирование нагрузки, последова-

тельность занятий, сочетание работы и отдыха, динамика интенсивности и объема [Глоссарий 2018: 28–29; Rocha et al. 2024]. Результат тренировки выражается в изменении уровня силы, выносливости, гибкости, координации, равновесия, общей физической работоспособности и других показателей кондиции.

Второй – заключается в установлении более широкого объема понятия «оздоровительная кондиционная подготовка». В отличие от тренировки, подготовка включает не только собственно двигательное воздействие, но и целостную систему действий, предшествующих, сопровождающих и обеспечивающих тренировочный процесс [Глоссарий 2018: 8]. В состав такой системы входят: первичная диагностика состояния и ограничений; постановка целей, соотносимых с реальными жизненными задачами человека; выбор безопасного режима занятий; поэтапная адаптация к нагрузке; текущий контроль реакции на занятия [Глоссарий 2018: 77]; методические рекомендации по двигательной активности вне тренировки; коррекция программы при изменении функционального состояния. Следовательно, подготовка не сводится к набору упражнений, а охватывает весь маршрут включения пожилого человека в поддерживающую и развивающую физическую активность.

Третий – связан с определением целевого различия между сопоставляемыми понятиями. Для оздоровительной кондиционной тренировки основной непосредственной целью выступает развитие и поддержание кондиционных качеств. Для оздоровительной кондиционной подготовки целью является сохранение функциональной независимости, повышение безопасности повседневной двигательной активности, предупреждение возраст-ассоциированных ограничений и включение физической активности в устойчивую модель образа жизни [Глоссарий 2018: 162–163; Bull et al. 2020]. Иначе говоря, тренировка отвечает на вопрос «каким образом дозировать и выполнять нагрузку», тогда как подготовка отвечает на вопрос «как в целом организовать безопасный и результативный путь пожилого человека к функциональной состоятельности».

Четвертый – выявление различий в обязательной степени индивидуализации. В тренировке индивидуализация желательна, однако в ряде случаев возможны программы с относительно типовым набором средств и параметров. В подготовке лиц пожилого возраста индивидуализация приобретает обязательный характер [Глоссарий 2018: 163–164], поскольку без нее невозможно учитывать пол, возраст, медицинские ограничения, уровень предшествующей активности, страх падения, мотивационный профиль, особенности бытовой среды и доступность сопровождения. Следовательно, индивидуализация выступает не факультативной, а системообразующей характеристикой подготовки.

Пятый – установление различий по линии риска и безопасности. В структуре тренировки безопасность, как правило, мыслится через корректное дозирование нагрузки и соблюдение техники выполнения упражнений [Глоссарий 2018: 164]. В структуре подготовки безопасность имеет многоуровневый характер и включает предварительный допуск, мониторинг субъективной и объективной реакции на нагрузку, выбор биомеханически безопасных исходных положений, ограничение потенциально опасных амплитуд, планирование упражнений для профилактики падений, а также обучение самоконтролю. Таким образом, категория безопасности в подготовке шире, чем в тренировке, и распространяется на весь цикл работы.

Шестой – касается ожидаемых эффектов деятельности. Если эффект оздоровительной кондиционной тренировки выражается преимущественно в приросте или

поддержании определенных показателей физической подготовленности, то итог оздоровительной кондиционной подготовки оценивается шире: в способности безопасно выполнять бытовые действия, дольше сохранять самостоятельность, легче переносить повседневные нагрузки, поддерживать уверенность в движении и включенность в социальную жизнь. Для лиц пожилого возраста именно такие изменения имеют наибольшую прикладную ценность.

На основании полученных данных сформулировано авторское определение. Оздоровительная кондиционная подготовка лиц пожилого возраста – это научно обоснованная, индивидуализированная и поэтапно организованная система диагностических, методических, педагогических и тренировочных мероприятий, направленных на поддержание и повышение уровня кондиционных физических качеств, сохранение функциональной независимости, снижение возраст-ассоциированных рисков и устойчивую интеграцию двигательной активности в образ жизни человека позднего возраста.

Сравнительные признаки оздоровительной кондиционной тренировки и оздоровительной кондиционной подготовки представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительная характеристика понятий «оздоровительная кондиционная тренировка» и «оздоровительная кондиционная подготовка»

Критерий	**Оздоровительная кондиционная тренировка**	**Оздоровительная кондиционная подготовка**
Содержательное ядро	Процесс выполнения физических упражнений и дозирования нагрузки	Система диагностических, педагогических, методических и тренировочных мероприятий
Главная цель	Развитие и поддержание кондиционных физических качеств	Сохранение функциональной независимости и безопасная интеграция двигательной активности в образ жизни
Временной охват	Ограничен рамками занятия и цикла тренировок	Охватывает период до начала занятий, процесс реализации и последующую коррекцию программы
Индивидуализация	Желательна, но может быть частично типовой	Обязательна и строится на исходной диагностике и текущем контроле
Безопасность	Связана главным образом с техникой и дозировкой нагрузки	Включает допуск, учет ограничений, профилактику падений, самоконтроль и коррекцию программы
Ожидаемый результат	Прирост или поддержание силы, выносливости, гибкости, координации	Поддержание самостоятельности в быту, снижение рисков, улучшение качества жизни
Роль специалиста	Инструктор или тренер организует и проводит занятия	Специалист проектирует маршрут, сопровождает, оценивает и корректирует всю систему подготовки

Дополнительно установлено, что для лиц пожилого возраста понятие подготовки обладает более высокой методологической продуктивностью по следующим причинам. Во-первых, оно позволяет соединить педагогический и медико-биологический аспекты без подмены одного другим. Во-вторых, оно описывает не только занятия, но и условия их развертывания, что особенно важно при работе с возрастными ограничениями. В-третьих, именно в рамках подготовки можно корректно соединить задачи развития физических качеств с задачами профилактики падений, поддержа-

ния самостоятельности и формирования приверженности к регулярной двигательной активности.

В развитие полученных результатов предложена логическая модель оздоровительной кондиционной подготовки лиц пожилого возраста, включающая пять взаимосвязанных блоков:

1. Диагностический блок – уточнение состояния здоровья, выявление ограничений, определение исходного уровня двигательной подготовленности и рисков.

2. Целевой блок – постановка достижимых и практически значимых целей, связанных с функцией, безопасностью и качеством жизни.

3. Проектировочный блок – выбор средств, методов, режимов нагрузки, форм занятий и средств самоконтроля.

4. Реализационный блок – систематическое выполнение индивидуализированной программы и педагогическое сопровождение.

5. Коррекционно-оценочный блок – текущий контроль, оценка промежуточных результатов, изменение программы при необходимости.

Такая модель показывает, что тренировка является центральным, но не единственным элементом подготовки. Она входит в подготовку как ее деятельностное ядро, однако не исчерпывает всего содержания работы. Следовательно, при описании программ для пожилых лиц термин «оздоровительная кондиционная подготовка» является более точным и методологически емким.

Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что предложенное разграничение может быть использовано:

– при разработке программ занятий для лиц пожилого возраста в системе дополнительного образования, фитнес-центрах, клубах активного долголетия и учреждениях социального обслуживания;

– при подготовке учебно-методических материалов для инструкторов, тренеров и специалистов адаптивной и оздоровительной физической культуры;

– при проектировании исследований, где требуется точное разведение цели тренировки и результата подготовки;

– при экспертной оценке существующих программ, когда необходимо определить, ограничивается ли программа только тренировочным воздействием или действительно представляет собой систему подготовки.

Тем самым результаты исследования подтверждают, что использование понятия «оздоровительная кондиционная подготовка» применительно к пожилому возрасту не является простой терминологической заменой. Речь идет об уточнении научного языка, позволяющем более адекватно описывать сложный, многофакторный и риск чувствительный процесс организации двигательной активности в позднем онтогенезе.

Выводы. Проведенное исследование позволило установить, что в научно-методической литературе, посвященной физкультурно-оздоровительной работе с лицами пожилого возраста, сохраняется терминологическая неоднородность при употреблении понятий «оздоровительная кондиционная тренировка» и «оздоровительная кондиционная подготовка». Эта неоднородность затрудняет сопоставление программ, снижает точность научного описания и ограничивает возможности корректного проектирования практической работы.

Установлено, что оздоровительная кондиционная тренировка описывает прежде всего процесс выполнения физических упражнений и параметры тренировочной нагрузки, тогда как оздоровительная кондиционная подготовка представляет собой более широ-

кую, системно организованную деятельность, включающую диагностику, целеполагание, индивидуализацию, безопасное дозирование нагрузки, педагогическое сопровождение и коррекцию программы. Для пожилого возраста такое расширение объема понятия принципиально важно, поскольку конечным результатом здесь выступает не только развитие физических качеств, но и сохранение функциональной независимости, снижение риска падений, поддержание уверенности в движении и повышение качества жизни.

Научная значимость статьи состоит в уточнении понятийного аппарата оздоровительной физической культуры применительно к лицам пожилого возраста. Практическая значимость выражается в возможности использовать предложенную дефиницию и сравнительные критерии при разработке и экспертизе программ двигательной активности, а также в подготовке специалистов, работающих со старшими возрастными группами.

Перспективы дальнейших исследований связаны с операционализацией предложенного понятия оздоровительной кондиционной подготовки, разработкой системы критериев ее эффективности и эмпирической проверкой программ, построенных на основе выявленных методологических признаков.

Для практики рекомендуется использовать термин «оздоровительная кондиционная подготовка» в тех случаях, когда программа для лиц пожилого возраста включает диагностический, проектировочный, тренировочный и коррекционно–оценочный компоненты. В ситуациях, когда описывается только процесс занятий и параметры нагрузки, более корректным является термин «оздоровительная кондиционная тренировка».

Источники и литература:

1. Бальсевич В. К. Очерки по возрастной кинезиологии человека. М.: Советский спорт, 2009. 220 с.
2. Глоссарий по теории и методике физической культуры: учебное пособие / сост. М. В. Леньшина. Воронеж: ВГИФК, 2018. 260 с.
3. Евсеев С. П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. М.: Спорт, 2016. 616 с.
4. Матвеев Л. П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты. М.: Советский спорт, 2019. 342 с.
5. Рябцев С. М., Турыгин С. П. Толковый словарь терминов, понятий и определений физической культуры и спорта, адаптивной физической культуры и адаптивного спорта. Новосибирск: НГПУ, 2015. 803 с.
6. Bull F. C., Al–Ansari S. S., Biddle S. et al. World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour // British Journal of Sports Medicine. 2020. Vol. 54, no. 24. P. 1451–1462. DOI: 10.1136/bjsports–2020–102955.
7. Chen Y.–C., Tseng T.–J., Hsu C.–Y. et al. Is moderate resistance training adequate for older adults to improve muscle strength and physical function? A systematic review and network meta–analysis of randomized controlled trials // European Review of Aging and Physical Activity. 2023. Vol. 20. Article 22. DOI: 10.1186/s11556–023–00333–4.
8. Cunha P. M., Werneck A. O., Santos L. dos et al. Can resistance training improve mental health outcomes in older adults? A systematic review and meta–analysis of randomized controlled trials // Psychiatry Research. 2024. Vol. 333. Article 115746. DOI: 10.1016/j.psychres.2024.115746.
9. Henkin J. S., Pinto R. S., Machado C. L. F., Wilhelm E. N. Chronic effect of resistance training on blood pressure in older adults with prehypertension and hypertension: a systematic review and meta–analysis // Experimental Gerontology. 2023. Vol. 177. Article 112193. DOI: 10.1016/j.exger.2023.112193.
10. Miri S., Farhadi B., Takasi P. et al. Physical independence and related factors among older adults: a systematic review and meta–analysis // Annals of Medicine and Surgery. 2024. Vol. 86, no. 6. P. 3400–3408. DOI: 10.1097/MS9.0000000000002100.

11. Rocha J. N. de S., Pereira–Monteiro M. R., Vasconcelos A. B. S. et al. Different resistance training volumes on strength, functional fitness, and body composition of older people: a systematic review with meta–analysis // Archives of Gerontology and Geriatrics. 2024. Vol. 118. Article 105303. DOI: 10.1016/j.archger.2023.105303.
12. Sherrington C., Fairhall N. J., Wallbank G. K. et al. Exercise for preventing falls in older people living in the community // Cochrane Database of Systematic Reviews. 2019. No. 1. Article CD012424. DOI: 10.1002/14651858.CD012424.pub2.
13. Sun X., Liu W., Gao Y. et al. Comparative effectiveness of non–pharmacological interventions for frailty: a systematic review and network meta–analysis // Age and Ageing. 2023. Vol. 52, no. 2. Article afad004. DOI: 10.1093/ageing/afad004.
14. Valenzuela P. L., Saco–Ledo G., Pedrero–Chamizo R. et al. Effects of physical exercise on physical function in older adults in residential care: a systematic review and network meta–analysis of randomised controlled trials // The Lancet Healthy Longevity. 2023. Vol. 4, no. 6. P. e319–e330. DOI: 10.1016/S2666–7568(23)00057–0.

Статья поступила в редакцию 03.05.2026

УДК 37.037.1+796

Проблема холодовой устойчивости человека в естественнонаучном и гуманитарном континууме

Фишер Татьяна Александровна,
научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище, г. Тюмень, Россия, orcid.org/ 0000-0001-9614-9907;

Манжелей Ирина Владимировна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры технологий физкультурно-спортивной деятельности, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия, orcid.org/0000-0001-5402-9755;

Закирова Альфия Фагаловна,
доктор педагогических наук, профессор Департамента педагогики Школы образования, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия, orcid.org/0000-0002-5796-9539.

Аннотация. В статье представлен анализ исследований по проблеме влияния холода и температурных технологий на актуализацию биоэнергетического потенциала человека в рамках естественных и гуманитарных наук. Изложено авторское видение проблемы развития холодовой устойчивости в междисциплинарном поле физического воспитания. В рамках модусов и среды бытия человека «тело-дух» и «природа-культура» с применением моделей физического воспитания, которые отличаются целевыми ориентирами и механизмами достижения целей, сделана попытка обоснования методологии и регламента изучения особенностей холодовой устойчивости человека. Обозначены фокус группы и конкретизированные задачи для проведения исследований. Описаны результаты пилотажного этапа опытно-экспериментальной работы. Обосновано, что интегративный взгляд на изучение холодовой устойчивости в естественнонаучном и гуманитарном континууме позволит разработать и обосновать теоретико-методологические основания педагогической экосистемы развития холодовой устойчивости человека.
Ключевые слова: криофобия, теплоцентризм, холодовая нагрузка, холодовая устойчивость, закаливание, экопсихологический подход, модели физического воспитания, средства и методы развития холодовой устойчивости

The Problem of Human Cold Resistance in the Natural Science and Humanities Continuum

Fisher Tatyana A.,
Research Associate, Research Laboratory, Tyumen Higher Military Engineering Command School, Tyumen, Russia, orcid.org/0000-0001-9614-9907;

Manzhelei Irina V.,
Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Physical Culture and Sports Technologies, Tyumen State University, Tyumen, Russia, orcid.org/0000-0001-5402-9755;

Zakirova Alfiya F.,
Doctor of Pedagogy, Professor, Tyumen State University, Tyumen, Russia, orcid.org/0000-0002-5796-9539.

Abstract. This article presents an analysis of research on the impact of cold and temperature technologies in the natural sciences and humanities. It presents the author's perspective on the development of cold tolerance in the interdisciplinary field of physical education. Within the framework of the "body-spirit" and "nature-culture" modes and environments of human existence, using physical education models that differ in their target benchmarks and mechanisms for achieving them, an attempt is made to substantiate the methodology and procedures for studying the characteristics of human cold tolerance. Focus groups and specific research objectives are outlined. The results of the pilot phase of the experimental work are described. It is substantiated that an integrated approach to the study of cold tolerance within the natural sciences and humanities will enable the development and substantiation of theoretical and methodological foundations for a pedagogical ecosystem for developing human cold tolerance.
Keywords: cryophobia, heat-centrism, cold stress, cold tolerance, hardening effect, ecopsychological approach, physical education models, tools and methods for developing cold tolerance.

ВВЕДЕНИЕ

Чередование ледниковых и межледниковых периодов на всем протяжении мезозойской и кайнозойской эры резко изменяло климат Земли и стимулировало у эндотермов и их предков защиту именно от холода [Минут-Сорохтина 1987]. Быть может, поэтому наличие тех или иных форм температурной чувствительности у представителей всех классов животного мира, не только эндотермов (гомойотермов), но и эктотермов (пойкилотермов) ставит их перед выбором термопреферендиума. В коридоре с различным температурным диапазоном можно наблюдать скопление представителей разных классов, от простейших и вирусов до живых организмов – представителей животного мира и человека [Hellon 1983]. Многообразие механизмов приспособления к холоду живых существ этим не ограничивается. В конце 30-х годов XX столетия В. И. Вернадского заинтересовал вопрос, как долго микроорганизмы способны находиться в мерзлоте в состоянии анабиоза, потом возрождаться. В 1938 году он подал в Академию наук докладную записку, в которой представил результаты исследования, изложенные в статье, и высказал мнение, что это явление требует глубокого изучения и является одной из важнейших работ Комитета по вечной мерзлоте [Вернадский 1988].

Криосфера является естественной средой обитания человека. Но, несмотря на современное научное мировоззрение, система знаний, формируемая высшей школой специалистов-естественников, не содержит в достаточной степени представлений о влиянии криогенных процессов и явлений на формирование геологического образа Земли, на формирование живого. Академик В. П. Мельников, основоположник криософии, и его соратник В.Б. Геннадиник высказали мнение, о том, что восприятие научным сообществом криосферы меняется на наших глазах, и она все больше осознается как активный элемент мироздания. Пришло время, когда холод необходимо рассматривать в качестве ресурса, источника благ и возможностей для чело-

вещества, а не как источник повышенного риска, угроз его безопасности [Мельников, Геннадиник 2011].

Несмотря на мнение ученых о роли холодной материи в устройстве мироздания, технологичное развитие современного общества практически отделило человека от живой природы, критически завысив температуру окружающей среды, особенно в городах с высокой урбанизацией [Фишер 2024]. Человечество столкнулось с культурой «теплоцентризма» и «криофобии», где тепло – это норма, а холод – отклонение. Современные мировоззренческие представления отошли от древних взглядов на окружающий мир, в том числе и на холод. Поэтому уход от теплоцентризма, когда смысл тепла относится к явлениям культуры, и от криофобии, когда страх перед холодом, морозом, холодными средами или ситуациями, связанными с ними считается оправданным, будет являться важнейшим шагом в преодолении иных «природофобий» [Мельников, Геннадиник 2011]. Для этого необходимо найти тот эволюционный процесс, в котором биологические, инстинктивные смыслы переходят в сознательные смыслы, формируются и осознаются человеком в процессе его жизнедеятельности.

Проблема нашего исследования связана с недостаточной разработанностью методологических и прикладных основ педагогической экосистемы холодовой устойчивости человека в теории и практике физического воспитания и спорта.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Целью нашего исследования стал анализ проблемы холода и температурных технологий в рамках естественных и гуманитарных наук и обоснование педагогической экосистемы холодовой устойчивости человека.

В работе применялись теоретические методы исследования (анализ, синтез, обобщение, систематизация, векторное моделирование).

В методологическом плане исследование базируется на идеях биосоциокультурной целостности человека и среды его бытия [Мамардашвили 1994]; идеях экологической психологии, а именно, на теории возможностей [Gibson 1986], отмечающей активное начало субъекта, осваивающего свою жизненную среду («экологический мир»), на эко-бихевиоральных исследованиях [Barker 1968; Willems 1972] и средовом подходе в физическом воспитании [Манжелей 2006].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В связи с тем, что знания разных эпох о температурных технологиях со временем были утрачены, то с помощью современных научных исследований необходимо восстановить их и понять, как осуществлялись переходы от тепла к холоду, от согретости к охлаждению, о том как в современном мире взаимодействовать с природой и воспринимать ее как живой, одухотворенный организм. Для этого важно сопоставить знания о влиянии температуры и температурных изменениях в природе на человека в разные эпохи.

В книге «Термы римлян» описывалось, что основной целью посещения терм было не только омоложение тела, но и обучение литературе, философии, политике с одновременным занятием физическими упражнениями. При посещении терм строго соблюдались этапы прохождения комнат, в которых находились медные чаны с горячей, теплой и холодной водой, холодный бассейн и помещения с горячим и теплым воздухом [Камерон 1939]. В культурологической монографии «Проекции температурной чувствительности человека культурного» раскрывается смысловая связь культурогенеза с температурной чувствительностью человека, где температурная чувствительность рассматривается не просто как физиологический параметр, а как

феномен, вплетенный в культуру и способы человеческого осмысления мира. Культуры, существовавшие в разных цивилизациях, были заинтересованы в многообразии языков (кодов), в том числе температурных кодов. Вот только для современного человека температура не стала тем каналом, где мог возникнуть язык для написания культурных текстов. А ведь когда-то в древней протокультуре человек «слышал» температуру и даже по ней мог отличить врага от друга [Костяев 2010]. В учебном пособии «Аквакультура в истории народов с древнейших времен» говорится о зарождении и эволюции аквакультуры в разных цивилизациях: в Шумере, Египте, на Крите, в Китае, Греции, Древнем Риме, Западной Европе и России, об исторической роли водных ресурсов в жизни общества – не только как источника пищи, но и как культурного и символического феномена [Козлов 2023]. В книге «Зимнее плавание для всех» автор касается традиционной культуры славян, которые выстраивали свое отношение с водой – через ритуалы, практики закаливания и осмысленное использование природных ресурсов. Высказывается предположение, что закаливание и плавание в холодной и ледяной воде сегодня – это проявление той самой древней связи с природой, просто в другой форме [Фишер 2024].

Важно отметить, что на протяжении многих столетий ученые поднимали тему закаливания человека с младенческого возраста как средства повышения защитных сил организма, укрепления духа и тела. В трудах Т.А. Фишер описано, что о закаливании детей в античные времена говорили Гиппократ, Авиценна и Аристотель; в царской России – Ф. Ф. Эрисман, Е. А. Покровский, Н. А. Добролюбов, И. Р. Тарханов, В. В. Гориневский, Г. Н. Сперанский; в Советском Союзе – Л. И. Чулицкая, М. Е. Маршак, Е.Г. Леви-Гориневская, В. П. Спирина и др. [Фишер и др. 2023а]. Тема закаливания и плавания в армии активно продвигалась А. В. Суворовым и М. И. Кутузовом, И. П. Моллер; в Советском Союзе изучалась З. П. Фирсовым, И. М. Саркизовым-Серазини, А. А. Ваньковым; в современной России – А. К. Крыловым, А. Г. Караяни, С. П. Грибченко и др. [Яковлев 2026]. Вопросами адаптации к холоду и к холодной воде занимались А. Д. Слоним, Ф. З. Меерсон [Фишер 2007]. Влияние холода на физиологические реакции изучали М. И. Бочаров, М. М. Горбунов и его соавторы, М. Дж. Типтон. Важно отметить, что в физическом воспитании и спорте в ряде работ рассмотрены вопросы закаливания и восприимчивости к холоду в зимнем плавании [Абиева и др., 2007; Мордовцева, Винокурова 2022; Комаров, Комарова 2022; Фишер 2023].

Кроме того, в гуманитарных исследованиях было установлено, что закаливание и зимнее плавание можно рассматривать как копинг-стратегию, направленную на снятие стрессового напряжения с использованием когнитивных, эмоциональных и поведенческих стратегий [Фишер 2013; Иванов 2018].

При этом, холодовые практики могут использоваться не только в качестве профилактики соматических заболеваний, но и для укрепления физического и психического здоровья [Kunutsor et al. 2025].

Следует отметить, что, несмотря на значительное количество научных исследований, практически нет публикаций о развитии холодовой устойчивости в проблемном поле педагогики физического воспитания.

В тоже время, в современном мире холодовые практики (закал-бег, локальное и контрастно температурное закаливание, обливание, окунание, зимнее плавание) все больше обретают популярность среди населения России, независимо от возраста и социального статуса. Их все чаще внедряют в ДОУ, ДЮСШ, в средних профессиональных и высших учебных заведениях, особенно в военных вузах.

На наш взгляд, проблема изучения холодовой устойчивости связана с тем, что в основном в научных статьях интерес исследователей направлен на влияние самих холодовых практик на биоэнергетический потенциал человека и описание психофизиологических и физиологических процессов адаптации организма при регулярном их использовании. Мало кто из специалистов сферы физической культуры и спорта (воспитателей, педагогов, инструкторов по физической культуре, тренеров) знают о термине «холодовая устойчивость» и могут разделить холодовую нагрузку по видам закаливания, а именно: обливание рассматривать как интенсивное закаливание; окунание (статическое и динамическое) как ударное закаливание, сочетание температурных воздействий «баня-прорубь/снег», «прорубь-баня» как контрастно-температурное закаливание, а зимнее плавание как – суперинтенсивное закаливание. Практически никто не выделяет типы (уровни) развития холодовой устойчивости человека как: «очень низкий» «низкий», «умеренный», «высокий» и «очень высокий», что очень важно для подбора холодовой нагрузки и избегания таких состояний как «холодовая утомляемость» и «холодовая усталость» [Фишер 2024].

Проблема развития холодовой устойчивости пока не получила должного отражения в физическом воспитании, профессионально-прикладной физической подготовке и спортивной деятельности. Проведенные научные исследования дают нам основания говорить о том, что холодовая устойчивость – это наработанное устойчивое состояние организма человека по отношению к низким температурам, выраженное во временных интервалах и в частоте холодовых воздействий, не вызывающее падение температуры ядра тела и дисфункционального состояния организма, не снижающее адаптационный и ресурсный потенциал человека [Фишер и др., 2023б: 494**].**

Важно отметить, что холодовая устойчивость зависит от холодовой нагрузки, которая не успевает компенсироваться теплопродукцией за время холодового воздействия и зависит от частоты контакта с холодной водой. По мнению В. Г. Бокши и Г. Д. Латышева, холодовая нагрузка – это разница между теплоотдачей и теплопродукцией, отнесенная к единице поверхности тела (ккал/м^2). При изучении дозирования купания в бассейне ими учитывалось два основных параметра: температура воды и длительность купания. При более прохладной воде для достижения той же холодовой нагрузки время в бассейне будет меньше, а при более теплой – больше [Бокша, Латышев 1975: 329].

Однако, никто не рассматривал развитие холодовой устойчивости как основной механизм формирования «закалэффекта» человека. По нашему мнению, «закалэффект» зависит от сформированности условного рефлекса к низким температурам, способствующего резистентности организма к неблагоприятным факторам среды и совершенствованию саморегуляции человека, развитию у него стрессоустойчивости и высокой адаптивности к внешней условиям.

Ключевая идея нашего исследования связана с тем, что опираясь на положение о биосоциокультурной целостности человека и среды его бытия [Мамардашвили 1994] и систематизацию педагогических моделей физического воспитания [Манжелей 2006], на основе модусов и среды бытия человека «тело-дух» и «природа-культура» мы изучим особенности холодовой устойчивости человека в рамках различных моделей физического воспитания, отличающихся целевыми ориентирами и механизмами достижения целей.

В ходе наших исследований мы разработаем и экспериментально обоснуем технологии управляемого воздействия холодом на здоровье, профессионально-при-

кладную физическую подготовленность, развитие эмоционального интеллекта, когнитивных способностей и спортивную успешность человека, выявим особенности формирования «закалэффекта», тем самым сделаем первый шаг к созданию программно-информационного обеспечения оценки холодовой устойчивости человека для интегральной оценки управления холодовой нагрузкой.

Разработку моделей и технологий развития, формирования и совершенствования холодовой устойчивости человека в рамках физического воспитания мы планируем провести в определенных фокус группах:

- в рамках оздоровительно-адаптивной модели физического воспитания исследовать детей дошкольного возраста: проследить динамику холодовой адаптации и развития холодовой устойчивости в укреплении соматического, когнитивного и эмоционального здоровья – для успешной подготовки к школе;

- в рамках спортивно-рекреативной модели физического воспитания исследовать спортсменов, занимающихся зимним плаванием: проследить динамику формирования и совершенствования холодовой устойчивости, а также ее снижения в случае холодовой усталости спортсмена – для успешности спортивной карьеры в зимних видах спорта;

- в рамках социально-ориентированной модели физического воспитания исследовать курсантов военного училища: проследить динамику формирования и становления холодовой устойчивости, контролируемого риска и «программы гипермобилизации» – для успешного выполнения служебно-профессиональных задач, связанных с высоким риском для жизни;

- в рамках личностно-ориентированной модели физического воспитания исследовать студентов вузов: проследить динамику развития и совершенствования холодовой устойчивости, развития когнитивных, творческих способностей и эмоционального интеллекта.

Предполагается использование различных сочетаний специфических методов физического воспитания, спортивной, психофизической и идеомоторной тренировки, дыхательных и ментальных практик. Оценка динамики холодовой устойчивости будет проводиться с помощью холодовых проб (3 способа), которые учитывают: 1. скорость расхода тепла человека на лед; 2. рассеивание тепла организма в воду; 3. количества отдачи тепла организма на твердый предмет. Оценка динамики психофизического и адаптационного потенциала будет проводиться при помощи батареи тестов, в том числе устройством психофизиологического тестирования УП-ФТ-1/30-Психофизиолог.

В ходе опытно-экспериментальной работы будут применяться методы оценки холодовой устойчивости через контакт с холодными средами и дозирования холодовой нагрузки с учетом индивидуальных особенностей детей и молодежи, варьированием времени, температурой воды и воздуха. Для управления процессом развития холодовой устойчивости будет организован мониторинг психофизиологических характеристик, адаптационного и когнитивного потенциала, физического и эмоционального состояния, физической работоспособности, заболеваемости вирусными и бактериальными инфекциями обучающихся.

Первые результаты пилотажных научных исследований показывают перспективность изучения данной проблемы.

Так, у детей дошкольного возраста в условиях ДОУ под влиянием контрастно-температурного закаливания в сочетании с развитием высших психических функций

уровень заболеваемости снизился на 20-30% [Катунина, Яркин 2026], а уровень концентрации внимания увеличился в 2,9 раза, уровень слухоречевой памяти – в 2,3 раза [Муравьева, Попова 2026].

У спортсменов-пловцов, применяющих дозированные холодовые нагрузки, при переходе из вида спорта «плавание» в «зимнее плавание» личностная и ситуативная тревожность не изменилась и находилась на умеренном уровне, а жизненный объем легких увеличился в 1,3 раза [Фишер и др. 2023а].

У курсантов военного училища под влиянием регулярных закаливающих мероприятий в рамках общей холодовой подготовки снизился общий уровень заболеваемости на 35%, а показатели гемодинамики сердечно-сосудистой, эндокринной и иммунной систем не выходили за пределы нормальных значений [Фишер и др. 2023б].

Выявлено, что в плане мотивации закаливания студенты вуза – юноши ориентируются на физические достижения как ключевые источники удовлетворения для занятий спортом, а девушки – стремятся к физическому совершенству и эмоциональному благополучию [Смородина др. 2025].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Естественнонаучный подход в изучении холодовой устойчивости человека позволяет познать и объяснить закономерности, которые происходят в организме под воздействием холодовой нагрузки, «дозы холода». Гуманитарный подход дает более глубокое и многогранное понимание смыслов и ценностей, средств и дифференцированных методов взаимодействия человека с холодом через формирование криоментальности и культурных представлений не только о холоде, но и о температуре в целом.

Проблему изучения влияния холода на человека и формирования культуры мира холода необходимо рассматривать в междисциплинарном естественнонаучном и гуманитарном континууме.

Исследования по развитию холодовой устойчивости следует выполнять на стыке естественнонаучного и гуманитарного знания с широким использованием междисциплинарного инструментария, с опорой на идеи экологической психологии создавать в образовательных учреждениях элективную холодную среду, насыщенную информационно-образовательными и методико-практическими ресурсами.

Интегративный взгляд на изучение холодовой устойчивости позволит нам разработать и обосновать теоретико-методологические основания педагогической экосистемы развития холодовой устойчивости человека с целью использования ресурсов холодного мира для биологического, социального, духовного и культурного развития человека.

Источники и литература:

1. Абиев З. А., Кленин Н. Н., Маслова И. Н. Анализ влияния холодовых воздействий на организм человека // Прикладные информационные аспекты медицины. 2007. Т. 10, № 2. С. 54–58.
2. Бокша В. Г., Латышев Г. Д. Об оценке микроклиматических условий внешней среды при гелиотерапии // Вопросы курортологии. 1975. № 4. С. 326–332.
3. Бочаров М. И. Терморегуляция организма при холодовых воздействиях // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Медико-биологические науки. 2015. № 1. С. 5–15.
4. Вернадский В. И. Письма 1935–1944 гг. // Владимир Иванович Вернадский. Письма 1925–1944 гг. М.: Наука, 1988. С. 211–213.
5. Горбунов М. М., Коршунова Н. В., Юречко О. В. Основные физиологические механизмы и адаптацион-

ные реакции при закаливании организма в условиях холодного климатах // Бюллетень физиологии и патологии дыхания 2020. Вып. 77. С.107–116.
6. Иванов А. Е. Моржевание как вид копинговой стратегии // Молодой ученый. 2018. № 46 (232). С. 252–256.
7. Камерон Ч. Термы римлян, их описание и изображение. М.: Издательство Всесоюзной Академии архитектуры, 1939. 112 с.
8. Катунина И. В., Яркин А. В. Закаливание – фактор социального благополучия детей дошкольного возраста в муниципальных дошкольных образовательных организациях города Тюмени // Физиология экстремальных состояний. Сборник тезисов V национальной конференции. Курган: Курганский государственный университет, 2026. С. 43–45.
9. Козлова В. И. Аквакультура в истории народов с древнейших времен. Учебное пособие для вузов. СПб.: Лань, 2023. 548 с.
10. Комаров П. В., Комарова О. В. Влияние холодовой нагрузки на тренированность пловцов // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2022. Т. 7. № 4. С. 98–104.
11. Костяев А. И. Проекции температурной чувствительности Человека культурного. М.: Книжный дом «Либроком», 2010. 200 с.
12. Мамардашвили М. К. Философия и личность // Человек. 1994. № 5. С. 5–19.
13. Манжелей И. В. Педагогические модели физического воспитания // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2006. № 4. С. 2–6.
14. Мельников В. П., Геннадиник В. Б. Криософия – система представлений о холодном мире // Криосфера Земли. 2011. Т. XV. №4. С.3–8.
15. Минут-Сорохтина О. П. О роли поверхностных и глубоких холодовых рецепторов оболочки тела в реакциях терморегуляции // Физиологический журнал СССР им. И.М. Сеченова. 1987. Т. 23. №2. С. 290–294.
16. Мордовцев М. Г., Винокуров Л. В. Оздоровительная тренировка по зимнему плаванию для лиц первого периода зрелого возраста // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2022. № 3 (205). С. 283–287.
17. Муравьева Ю. В., Попова Н. В. Нейрокриологический подход в развитии памяти и внимания детей дошкольного возраста / / Физиология экстремальных состояний. Сборник тезисов V национальной конференции. Курган: Курганский государственный университет, 2026. С. 56–58.
18. Смородина В. А., Райчук И. А., Легостаева И. В. Гендерный аспект мотивации студенческой молодежи, занимающейся закаливанием и зимним плаванием // Национальный вестник медицинских ассоциаций, 2025. Т. 2. № 2. С. 56–57.
19. Фишер Т. А. Влияние дозированного температурного воздействия на иммунофизиологические механизмы в эксперименте: автореф… канд. биол, Тюмень, 2007. 22 с.
20. Фишер Т. А. Копинг «В кредит»: моржевание как отложенная аддикция // Психология стресса и совладающего поведения. Материалы III Международной научно-практической конференции: в 2 томах. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. С. 148.
21. Фишер Т. А. Зимнее плавание для всех. Тюмень: Красное знамя, 2024. 112 с.
22. Фишер Т. А., Докучаев О. Е., Каркачев Р. Н. Методологические основы подготовки детей по виду спорта «зимнее плавание» / Отв. ред. Т. А. Фишер. Новосибирск: СО РАН. 2023а. 140 с.
23. Фишер Т. А., Яковлев Д. С., Володин В. Н., Яркин А. В., Собиров А. Н. Закаливание и развитие холодовой устойчивости у курсантов военно-инженерного вуза // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2023б. № 2 (216). С. 492–496.
24. Яковлев Д.С. и др. Закаливание и военно-прикладное зимнее плавание в военно-инженерном вузе / отв. ред. Т.А. Фишер; Тюм. науч. центр Сиб. от-ия Рос. Акад. наук, Тюм. высш. Военно-инженер. команд. училище им. маршала инж. войск А.И. Прошлякова, Автономн. неком. орг. доп. профес. образ. Науч.-образ. центр «Регион здо-ровья». – Новосибирск: СО РАН, 2026. – 146 с.
25. Barker R. G. Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human

behavior. Stanford: Stanford University Press,1968. 242 p.
26. Gibson J. The ecological approach to visual perception. NJ: Lawrence Erlbaum Associated Publishers, 1986. 332 p.
27. Hellon R. F. Central projections and processing of skin-temperature signals // Journal of Thermal Biology. 1983. Vol. 8. Pp. 7–8.
28. Kunutsor S. K., Lehoczki A., Laukkanen J. A. The untapped potential of cold water therapy as part of a lifestyle intervention for promoting healthy aging // GeroScience. 2025. V 47. P. 387–407.
29. Tipton M.J. Cold water immersion: kill or cure? / M.J. Tipton, N. Collier, H. Massey, J. Corbett, M. Harper // Exp Physiol, – 2017. – 102(11). – P. 1335–55.

Статья поступила в редакцию 17.07.2026

Сведения об авторах

Антонова Н. А.,
Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
428000, г. Чебоксары, Московский пр., 15.
E-mail: nejda@rambler.ru

Арябкина И. В.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071; г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: aryabkina68@mail.ru

Белозерова Л. А.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: bla-130880@yandex.ru

Бибикова Н. В.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: nbibikova20@mail.ru

Власова Е. А.,
Балашовский институт (филиал), Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского,
412300, Саратовская область, г. Балашов, ул. Карла Маркса, д. 29.
E-mail: ya-7ya@mail.ru

Горбунова Н. В.,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»;
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, д. 2А.
E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru

Гринева Е. А.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: eliz.grin9@yandex.ru

Гурылёва Л. В.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: lubagur@mail.ru

Дроздова А. А.,
Сургутский государственный университет,
628412, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра, г. Сургут, пр. Ленина, д. 1.
E-mail: drozdova_aa@surgu.ru

Закирова А. Ф.,
Тюменский государственный университет.
625003, г. Тюмень ул. Володарского, д. 6.
E-mail: a.f.zakirova@utmn.ru;

Захарова Л. М.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: ulseagull@mail.ru

Карина О. В.,
Балашовский институт (филиал), Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского,
412300, Саратовская область, г. Балашов, ул. Карла Маркса, д. 29.
E-mail: karina_olga@mail.ru

Котляр А. И.,
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России,
295053, Республика Крым, г. Симферополь, ул. Академика Х. Х. Стивенена, д. 14.
E-mail: mvdlaw@yandex.ru

Лукьянова М. И.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: lukjanovami@mail.ru

Манжелей И. В.,
Тюменский государственный университет,
625003, г. Тюмень ул. Володарского, д. 6.
E-mail: i.v.manzhelej@utmn.ru

Маслов Н. Н.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: n.a.maslov@yandex.ru

Мингазеева Е. М.,
Одинцовский филиал МГИМО МИД России,
143005, Московская область, г. Одинцово, улица Новоспортивная, дом 3.
E-mail: Evgeniya.mingazeeva@gmail.com

Назаренко А. В.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: avnokn@mail.ru

Овчинников В. А.,
Московский педагогический государственный университет,
119991, город Москва, улица Пироговская М., дом 1 строение 1.
E-mail: gymnast-69@yandex.ru

Папуша Е. Н.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: elenka643@yandex.ru

Петрищева Н. Н.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: pi3nn@mail.ru

Плаксенков В. Н.,
АО «НПП «Завод Искра»,
432030, г. Ульяновск, пр. Нариманова, зд. 75.
E-mail: plaksenkov2@inbox.ru

Принципалова А. К.,
Одинцовский филиал МГИМО МИД России,
143005, Московская область, г. Одинцово, улица Новоспортивная, дом 3.
E-mail: annkiprinz@gmail.com

Сангинова Ф. Ю.,
МГИМО МИД России,
119021, Москва, ул. Остоженка, д. 53/2, стр.1,
E-mail: kelfat@mail.ru

Сергеев М. О.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: sergeev.1999@inbox.ru

Силакова М. М.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: silakova.marina@gmail.com

Ситникова С. Ю.,
Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
680021, г. Хабаровск, ул. Серышева, д. 47.
E-mail: lera_9968@mail.ru

Стародубцева Т. А.,
Краснодарское высшее военное училище летчиков (КВВАУЛ),
350090, г. Краснодар-5, ул. Дзержинского, д. 135.
E-mail: t.starodubtseva2010@yandex.ru

Сулейманов Х. Р.,
Московский педагогический государственный университет,
119991, город Москва, улица Пироговская М., дом 1 строение 1.
E-mail: hadis01@mail.ru

Тимошина И. Н.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: tin443051@mail.ru

Уварина Н. В.,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет;
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69.
E-mail: nuvarina@yandex.ru

Фишер Т. А.,
Тюменское высшее военно-инженерное командное училище,
625001, г. Тюмень, ул. Льва Толстого, д. 1.
E-mail: fitan72@mail.ru

Хомяков Д. А,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: bogdan.fe@yandex.ru

Шмакова А. П.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: anshmak@mail.ru

Шустова Л. П.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: lp_shustova@mail.ru

Шубович В. Г.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: shubvg@mail.ru

Шубович М. М.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: shubmm@mail.ru

Яковлева А. С.,
Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
680021, г. Хабаровск, ул. Серышева, д. 47.
E-mail: annak22@list.ru

Our Authors

Antonova N. A.,
Chuvash State University named after I. N. Ulyanov,
428000, Cheboksary, Moskovsky Ave., 15.
E-mail: nejda@rambler.ru

Aryabkina I. V.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: aryabkina68@mail.ru

Belozerova L. A.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: bla-130880@yandex.ru

Bibikova N.V.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
Email: nbibikova20@mail.ru

Vlasova E. A.,
Balashov Institute (branch),
Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky,
412300, Saratov Region, Balashov, ul. Karla Marksa, 29.
Email: ya-7ya@mail.ru

Gorbunova N. V.,
Humanitarian and Pedagogical Academy (branch)
Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky;
298635, Republic of Crimea, Yalta, ul. Sevastopolskaya, 2A.
E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru

Grineva E. A.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: eliz.grin9@yandex.ru

Guryleva L.V.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: lubagur@mail.ru

Drozdova A. A.,
Surgut State University,
628412, Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug - Ugra,
Surgut, pr. Lenina, 1.
E-mail: drozdova_aa@surgu.ru

Zakirova A. F.,
Tyumen State University.
625003, Tyumen ul. Volodarskogo, 6.
E-mail: a.f.zakirova@utmn.ru;

Zakharova L. M.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
Email: ulseagull@mail.ru

Karina O. V.,
Balashov Institute (branch),
Saratov National Research State University named after
N. G. Chernyshevsky,
412300, Saratov Region, Balashov, ul. Karla Marksa, 29.
Email: karina_olga@mail.ru

Kotlyar A. I.,
Crimean Branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
295053, Republic of Crimea, Simferopol, ul. Akademika H. H. Stevenena, 14.
Email: mvdlaw@yandex.ru

Lukyanova M. I.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: lukjanovami@mail.ru

Manzhelei I.V.,
Tyumen State University,
625003, Tyumen, ul. Volodarskogo, 6.
E-mail: i.v.manzhelej@utmn.ru

Maslov N.N.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: n.a.maslov@yandex.ru

Mingazeeva E. M.,
Odintsovo branch of MGIMO Ministry of Foreign Affairs of Russia,
143005, Moscow region, Odintsovo, ul. Novosportivnaya, 3.
E-mail: Evgeniya.mingazeeva@gmail.com

Nazarenko A. V.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
Email: avnokn@mail.ru

Ovchinnikov V. A.,
Moscow Pedagogical State University,
119991, Moscow, ul. Pirogovskaya street M., 1 - building 1.
E-mail: gymnast-69@yandex.ru

Papusha E. N.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: elenka643@yandex.ru

Petrischeva N. N.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: pi3nn@mail.ru

Plaksenkov V. N.,
JSC " Research and Production Enterprise Iskra Plant"
432030, Ulyanovsk, pr. Narimanova, 75.
Email: plaksenkov2@inbox.ru

Principalova A.K.,
Odintsovo branch of MGIMO Ministry of Foreign Affairs of Russia,
143005, Moscow region, Odintsovo, ul. Novosportivnaya, 3.
E-mail: annkiprinz@gmail.com

Sanginova F. Yu.,
MGIMO Ministry of Foreign Affairs of Russia,
119021, Moscow, ul. Ostozhenka, 53/2, building 1,
E-mail: kelfat@mail.ru

Sergeev M. O.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: sergeev.1999@inbox.ru

Silakova M. M.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: silakova.marina@gmail.com

Sitnikova S. Yu.,
Far Eastern State Transport University,
680021, Khabarovsk, ul. Serysheva, 47.
E-mail: lera_9968@mail.ru

Starodubtseva T. A.,
Krasnodar Higher Military Pilot School,
350090, Krasnodar-5, ul. Dzerzhinskogo, 135.
E-mail: t.starodubtseva2010@yandex.ru

Suleymanov H. R.,
Moscow Pedagogical State University,
119991, Moscow, ul. Pirogovskaya street M., 1 - building 1.
E-mail: hadis01@mail.ru

Timoshina I. N.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
Email: tin443051@mail.ru

Uvarina N.V.,
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University;
454080, Chelyabinsk, pr. Lenina, 69.
Email: nuvarina@yandex.ru

Fisher T.A.,
Tyumen Higher Military Engineering Command School,
625001, Tyumen, ul. L. Tolstogo, 1.
E-mail: fitan72@mail.ru

Xomyakov D. A.**,**
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: bogdan.fe@yandex.ru

Shmakova A. P.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: anshmak@mail.ru

Shustova L.P.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: lp_shustova@mail.ru

Shubovich V. G.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: shubvg@mail.ru

Shubovich M. M.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: shubmm@mail.ru

Yakovleva A. S.,
Far Eastern State Transport University,
680021, Khabarovsk, ul. Serysheva, 47.
E-mail: annak22@list.ru

Требования к статьям, присылаемым в ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

1. К рассмотрению принимаются научные статьи по следующим научным направлениям: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка; 5.8.7. Методология и технология профессионального образования; 5.9.1. Русская литература и литература народов Российской Федерации; 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика.
2. Статья должна предоставляться для публикации впервые и не может быть опубликована ранее в другом издании или подана в другое издание для публикации.
3. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат». Если используются работы, результаты исследований или утверждения других лиц, заимствованные элементы должны сопровождаться соответствующей ссылкой на источник. Доля самоцитирования не должна превышать 25%.
4. Статья предоставляется в электронном виде по адресу pedpoisk@mail.ru; amlobin@ mail.ru (формат *doc, .RTF).
5. В теме письма указывается фамилия и инициалы автора: Иванов И.И._статья или Петрова Н.А., Сизова В.И._статья.
6. Прикреплённый файл со статьей называется: Иванов ИИ_статья.doc, Сизова ВИ_статья.doc.
7. Текст письма должен содержать следующую информацию об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество (полностью), учёная степень (если имеется), учёное звание (если имеется), занимаемая должность с указанием факультета, кафедры, место работы с указанием почтового адреса учреждения/института, телефон и электронная почта автора, ORCID (если имеется).
8. Статьи аспирантов в обязательном порядке должны содержать сведения о научном руководителе.

Требования к содержанию и оформлению статей

1. Объем статьи (включая аннотацию и список литературы) – не менее 12-ти и не более 20-ти страниц оригинального текста (шрифт Times New Roman, кегль 14, междустрочный интервал 1,5).
2. Текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы: постановка проблемы, определение целей и задач исследования по теме, актуальной в современной теории и практике; анализ эволюции научных взглядов по выбранной теме и т.п.; определение места авторской постановки вопроса в имеющейся мировой/отечественной научной литературе; оригинальное авторское исследование: первичные эмпирические данные и их качественный или количественный анализ; обработка вторичных данных; выводы, соответствующие целям и задачам исследования.
3. Текст статьи должна предварять следующая информация: индексы УДК и ББК (в левом верхнем углу), название статьи на русском языке (по ширине, полужирными строчными символами), фамилия, имя, отчество автора (полностью) на русском языке, учёная степень, должность, название места работы, город, страна (обычные символы, выравнивать влево), ORCID (если есть).
4. Название по возможности должно включать две части, разделяемые двоеточием. Первая часть может отражать объект исследования, вторая – предмет. Например, «Негативный опыт и доверие: анализ воздействия виктимизации на генерализованное доверие».
5. Аннотация (500 – 1000 знаков с пробелами) – независимый от статьи источник информации, краткая характеристика работы, включающая в себя актуальность, постановку проблемы, пути ее решения, результаты и выводы. Указывается, что нового несет в себе данная статья в 139
сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению. При написании аннотации необходимо обратить внимание на следующее: не повторять текст самой статьи, сведения, содержащиеся в ее заглавии; не приводить цифры, таблицы, внутритекстовые сноски, аббревиатуры, авторские сокращения, материал, который отсутствует в самой статье;

необходимо излагать основные результаты проведенного исследования предельно точно и информативно; приводить фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности; употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций, вводных слов.

6. Ключевые слова (примерно 5 – 7 слов) – основные общенаучные термины или термины по профилю исследования, упорядоченные от наиболее общих к единичным.

7. Формат статьи Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, поля 2 пт со всех сторон, интервал 1,5, без дополнительных интервалов, абзацный отступ 1,25 пт. Выравнивание – по ширине.

8. Последовательное различение дефиса (-) и тире (–).

9. Цитаты из научных статей, монографий и т.п. приводятся в «парных» кавычках, с различением кавычек внешних и внутренних («… «…»…»).

10. Аббревиатуры и сокращения, за исключением общеупотребительных, следует разъяснять при первом их включении в текст.

11. Нумерация страниц не производится.

12. Не допускается: уплотнение интервалов, запрет висячих строк, принудительный разрыв строк.

13. Ссылки на цитируемую литературу оформляются по принципу: [Иванова 2005: 34], [Михайлов 2006].

14. После текста статьи следует нумерованный библиографический список в алфавитном порядке, оформленный в соответствии с требованиями:

Источники и литература:

1. Адоньева С. Б. Прагматика фольклора. СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та; ЗАО ТИД «Амфора», 2004. 309 с.

2. Алексеевский М. А. Мотив оживления покойника в севернорусских поминальных причитаниях: текст и обрядовый контекст // Антропологический форум. № 6. 2007. С. 227–263.

3. Агапкина Т. А. Символика деревьев в традиционной культуре славян: рябина // Этноботаника: растения в языке и культуре /Отв. ред. В. Б. Колосова, А. Б. Ипполитова. СПб.: Наука, 2010. С. 238–253.

4. Жигалова О. П., Копусь Т. Л. К вопросу об использовании симулятора в системе профессиональной подготовки учителя // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. URL: https:// science-education.ru/ru/article/view?id=27691 (дата обращения: 29.04.2022).

5. Рогачева Е. Ю. Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке. Дисс… доктора пед. наук. М., 2006. 358 с.

6. Badiee F., Kaufman D. Effectiveness of an Online Simulation for Teacher Education. // Journal of Technology and Teacher Education. 2014. № 22(2). P. 167–186.

7. Christensen R., Knezek G., Tyler-Wood T., Gibson D. SimSchool: an online dynamic simulator for enhancing teacher preparation [electronic version]. // International Journal of Learning Technology. 2011. № 6 (2). P. 201–220. 15.

Все авторы должны подписать **Договор на право использования научного произведения и условиях и порядке его публикации в научном журнале «Поволжский педагогический поиск», издателем (учредителем) которого является ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова**, отсканировать и прикрепить как дополнительный файл в формате *.pdf или *.jpg при подаче рукописи в редакцию.