

ВЕСТНИК МГПУ.

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ».

**MCU JOURNAL OF PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY**

19 (3)

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ / SCIENTIFIC JOURNAL

**Издается с 2007 года
Выходит 4 раза в год**

**Published since 2007
Quarterly**

**Москва
2025**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Реморенко И. М. председатель	ректор ГАОУ ВО МГПУ, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доцент (Москва, Россия) rector@mgpu.ru
Геворкян Е. Н. заместитель председателя	первый проректор ГАОУ ВО МГПУ, академик РАО, доктор экономических наук, профессор (Москва, Россия) gevorgian@mgpu.ru
Агранат Д. Л. заместитель председателя	проректор по учебной работе ГАОУ ВО МГПУ, доктор социологических наук, доцент (Москва, Россия) agranat@mgpu.ru

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Савенков А. И. главный редактор	академик РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) asavenkov@mgpu.ru
Вачкова С. Н. заместитель главного редактора	доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия) svachkova@mgpu.ru
Александрова Е. А.	доктор педагогических наук, профессор, СГУ (Саратов, Россия) alexkatika@mail.ru
Алисов Е. А.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) alisove@mgpu.ru
Амонашвили Ш. А.	академик РАО, доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) amonashvilisa@mgpu.ru
Афанасьев В. В.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) afanasievv@mgpu.ru
Богданова Т. Г.	доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) bogdanovatg@mgpu.ru
Богуславский М. В.	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, ИСМО им. В. С. Леднева (Москва, Россия) boguslavskijmv@mgpu.ru
Болд Лхамцэрэн	доктор PhD (по педагогике), Национальный институт исследования образования при Министерстве образования и науки Монголии (Улан-Батор, Монголия) lha79@mail.ru
Воропаев М. В.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) voropaev1@mgpu.ru
Двойнин А. М.	кандидат психологических наук, доцент, НИУ ВШЭ (Москва, Россия) advoinin@hse.ru
Десяева Н. Д.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) desyaevand@mgpu.ru
Жданович Н. В.	кандидат филологических наук, доцент, БГПУ (Минск, Белоруссия) natzhdanovich@yandex.ru
Искакова А. Т.	кандидат педагогических наук, доцент, проректор по стратегии и интернационализации, КазНПУ им. Абая (Алматы, Казахстан) aiskakova@bk.ru
Коган Б. М.	доктор биологических наук, профессор, МИП (Москва, Россия) koganbm@mgpu.ru

Кошенова М. И.	кандидат психологических наук, доцент, НГПУ (Новосибирск, Россия) koshenova.m.i@gmail.com
Левицкий М. Л.	академик РАО, доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) levitzckyl@mgpu.ru
Лисовская Т. В.	доктор педагогических наук, профессор, БГПУ (Минск, Республика Беларусь) lis_tva@tut.by
Лучинкина А. И.	доктор психологических наук, профессор, КИПУ им. Февзи Якубова (Симферополь, Россия) a.luchinkina@kipu-rc.ru
Львова А. С.	профессор РАО, доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия) lvovaa@mgpu.ru
Мануйлова В. В.	доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия) manuilovavv@mgpu.ru
Нарикбаева Л. М.	доктор педагогических наук, профессор, КазНПУ им. Абая (Алматы, Казахстан) loga_mn05@mail.ru
Никитин А. А.	доктор педагогических наук, профессор, ХГИК (Хабаровск, Россия) nikitinarts2011@yandex.ru
Панов В. И.	член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, ФНЦ ПМИ (Москва, Россия) ecovip@mail.ru
Приходько О. Г.	доктор педагогических наук, профессор, МУППИ (Москва, Россия) prihodkoog@mgpu.ru
Резаков Р. Г.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) rezakovr@mgpu.ru
Романова Е. С.	доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) romanovaes@mgpu.ru
Рыжов А. Н.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) ryzhovan@mgpu.ru
Салахова В. Б.	кандидат психологических наук, доцент, УлГУ (Ульяновск, Россия) salakhovavb@mail.ru
Сатова А. К.	доктор психологических наук, профессор, КазНПУ им. Абая (Алматы, Казахстан) satova57@mail.ru
Тихомирова Т. Н.	академик РАО, доктор психологических наук, профессор, ФНЦ ПМИ (Москва, Россия) tikho@mail.ru
Ушаков Д. В.	академик РАН, доктор психологических наук, профессор, ИП РАН (Москва, Россия) dv.ushakov@gmail.com
Ушакова Е. В.	кандидат психологических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия) ushakova@mgpu.ru
Шиян И. Б.	кандидат психологических наук, МГПУ (Москва, Россия) shiyaniib@mgpu.ru

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

EDITORIAL COUNCIL:

Igor Remorenko

chairman

Rector of Moscow City University,
Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Education
Sciences, Associate Professor (Moscow, Russia)
rector@mgpu.ru

Elena Gevorkyan

deputy chairman

First Vice-Rector of Moscow City University,
Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Economics Sciences,
Professor (Moscow, Russia)
gevorcian@mgpu.ru

Dmitry Agranat

deputy chairman

Vice-Rector for Academic Affairs of Moscow City University,
Doctor of Social Sciences, Associate Professor (Moscow, Russia)
agranat@mgpu.ru

EDITORIAL BOARD:

Alexander Savenkov

editor-in-chief

Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Education Sciences,
Doctor of Psychological Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
asavenkov@mgpu.ru

Svetlana Vachkova

deputy editor-in-chief

Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow,
Russia)
svachkova@mgpu.ru

Ekaterina Alexandrova

Doctor of Education Sciences, Professor, Saratov State University (Saratov, Russia)
alexkatika@mail.ru

Evgeny Alisov

Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
alisove@mgpu.ru

Shalva Amonashvili

Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychological Sciences,
Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
amonashvilisa@mgpu.ru

Vladimir Afanasiev

Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
afanasiev@mgpu.ru

Tamara Bogdanova

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
bogdanovatg@mgpu.ru

Mikhail Boguslavskij

Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Education
Sciences, Professor, Institute of Content and Methods of Education (Moscow, Russia)
boguslavskijmv@mgpu.ru

Lhamtseren Bold

Doctor of Education Sciences, National Institute for Education Research under the Ministry
of Education and Science of Mongolia (Ulaanbaatar, Mongolia)
lha79@mail.ru

Mikhail Voropaev

Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
voropaev1@mgpu.ru

Aleksey Dvoinin

PhD in Psychology, Associate Professor, National Research University Higher School
of Economics (Moscow, Russia)
advoinin@hse.ru

Natalia Desyaeva

Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
desyaevand@mgpu.ru

Natalia Zhdanovich

PhD in Philology, Associate Professor, Maksim Tank Belarusian State Pedagogical
University (Minsk, Republic of Belarus)
natzhdanovich@yandex.ru

Aigul Iskakova

PhD in Education, Associate Professor, Vice-Rector for Strategy and Internationalization,
Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Republic of Kazakhstan)
aiskakova@bk.ru

Boris Kogan

Doctor of Biological Sciences, Professor, Moscow Institute of Psychoanalysis
(Moscow, Russia)
koganbm@mgpu.ru

Marina Koshenova	PhD in Psychology, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia) koshenova.m.i@gmail.com
Mikhail Levitzcky	Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Education Sciences, PhD in Economics, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) levitzcky1@mgpu.ru
Tatiana Lisovskaya	Doctor of Education Sciences, Professor, Maksim Tank Belarusian State Pedagogical University (Minsk, Republic of Belarus) lis_tva@tut.by
Anzhelika Luchinkina	Doctor of Psychological Sciences, Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov (Simferopol, Russia) a.luchinkina@kipu-rc.ru
Anna Lvova	Professor of the Russian Academy of Education, Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) lvovaa@mgpu.ru
Viktoria Manuylova	Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) manuilovavv@mgpu.ru
Lora Narikbaeva	Doctor of Education Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Republic of Kazakhstan) lora_mn05@mail.ru
Alexey Nikitin	Doctor of Education Sciences, Professor, Khabarovsk State Institute of Culture (Khabarovsk, Russia) nikitinarts2011@yandex.ru
Viktor Panov	Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (Moscow, Russia) ecovip@mail.ru
Oxana Prihodko	Doctor of Education Sciences, Professor, International University of Psychological and Pedagogical Innovations (Moscow, Russia) prihodkoog@mgpu.ru
Ravil Rezakov	Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) rezakovr@mgpu.ru
Evgeniya Romanova	Doctor of Psychological Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) romanovaes@mgpu.ru
Alexey Ryzhov	Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) ryzhovan@mgpu.ru
Valentina Salakhova	PhD in Psychology, Associate Professor, Ulyanovsk State University (Ulyanovsk, Russia) salakhovavb@mail.ru
Akmaral Satova	Doctor of Education Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Republic of Kazakhstan) satova57@mail.ru
Tatyana Tikhomirova	Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (Moscow, Russia) tikho@mail.ru
Dmitriy Ushakov	Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia) ushakova@mgpu.ru
Elena Ushakova	PhD of Psychology, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) ushakova@mgpu.ru
Igor Shiyani	PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) shiyani@mgpu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогика и образование

Валькова Ю. Е. К вопросу классификации средств искусственного интеллекта для использования на занятиях по иностранному языку в вузе	10
Коротаева Т. В., Франтасов Д. Н., Воронина Е. В. Геймификация образовательного процесса	25
Мысина Т. Ю., Суменкова Ю. И., Федоровская М. Н. Культурно обусловленные модели воспитания: опыт стран Азиатско-Тихоокеанского региона и перспективы применения в Москве	40
Савенков А. И., Двойнин А. М. Доказательная педагогика: современные требования к исследованиям в области образования и способы их достижения	61
Савицкая А. И. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у подростков в общеобразовательной организации	79

Теория и практика профессионального образования

Аносова Н. Э., Одинокая М. А. Формирование готовности к иноязычной профессиональной деятельности на основе выполнения проектных заданий	91
Калинина Ю. В. Переход к модели непрерывного профессионального развития в последипломной подготовке высококвалифицированных врачей	109
Рытов А. И. Влияние симуляционных технологий на развитие компетенций педагогов в современном образовании	123

Специальная педагогика и специальная психология

- Королева Е. А., Орлова О. С., Ларина О. Д.** Актуальные технологии изучения реабилитационного потенциала у лиц старшего возраста при афазии138
- Орлова О. С., Рудомётова Ю. Ю.** Опыт совместной работы логопеда и физиотерапевта по восстановлению нарушения глотания161
- Хорошавина Е. В.** Модель инклюзивного социокультурного пространства библиотек, обслуживающих детей178

Психология

- Гукасова М. П.** Социально-психологический тренинг как метод преодоления тревожности студентов-волонтеров, взаимодействующих с лицами с ОВЗ196

Страницы молодых ученых

- Русских А. А.** Исследование взаимосвязи между занятиями спортом и проявлениями девиантного поведения среди подростков в контексте проектирования программ педагогической коррекции212
- Афанасьев М. Ю.** Эволюция понятия «медиация» в лингводидактических исследованиях226

Анонс

- О съезде «УЧПРОМ – 2025»240
- Требования к оформлению статей243

CONTENTS

Pedagogy and Education

Valkova Ju. E. Towards the classification of artificial intelligence tools in foreign language classes in higher education	10
Korotaeva T. V., Dmitry D. N., Frantasov N., Voronina E. V. Gamification of the educational process.....	25
Mysina T. Ju., Sumenkova Ju. I., Fedorovskaya M. N. Culturally conditioned models of education: experience of Asia-Pacific countries and prospects for their application in Moscow.....	40
Savenkov A. I., Dvoinin A. M. Evidence-based pedagogy: contemporary requirements for research in education and ways to achieve them	61
Savitskaya A. I. Formation of foreign language communicative competence in adolescents in a general educational organization.....	79

Theory and Practice of Educating and Urbringing

Anosova N. E., Odinokaya M. F. Development of professional competencies based on the implementation of project tasks	91
Kalinina Ju. V. Transition to a model of Continuous Professional Development in postgraduate training of highly qualified physicians	109
Rytov A. I. The impact of simulation technologies on the development of teachers' competencies in modern education	123

Special Pedagogy and Special Psychology

- Koroleva E. A., Orlova O. S., Larina O. D.** Current technologies for assessing rehabilitation potential in older adults with aphasia138
- Orlova O. S., Rudometova Ju. Yu.** Experience of collaborative work between speech therapist and physiotherapist in restoring swallowing function161
- Khoroshavina E. V.** Model of inclusive socio-cultural library space serving children178

Psychology

- Gukasova M. P.** Socio-psychological training as a method of overcoming anxiety of volunteer students interacting with people with disabilities196

Young Scientists Pages

- Russkikh A. A.** Study of the Relationship between Sports Participation and Deviant Behavior among Teenagers in the context of designing pedagogical correction programs212
- Afanasyev M. Yu.** The evolution of the concept of “mediation” in linguodidactic research.....226

The Announcement

- About the UCHPROM – 2025 Congress240
- Requirements to Manuscript Formatting243



Научно-исследовательская статья

УДК 372.881.1, 37.026

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-10-24

К ВОПРОСУ КЛАССИФИКАЦИИ СРЕДСТВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Юлия Евгеньевна Валькова

Финансовый университет
при Правительстве РФ,
Москва, Россия

yevalkova@fa.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5231-4720>

Аннотация. Актуальность проблемы, выделенной автором в статье, заключается в необходимости понимания потенциала и ограничений использования средств искусственного интеллекта в образовательных задачах. Цель работы — проанализировать и описать возможности ИИ для обучения иностранному языку в вузе с учетом преимуществ и недостатков доступных средств ИКТ. Теоретическая значимость работы заключается в описании средств ИИ для аудиторного и автономного изучения языка. Методы работы включают библиографический анализ публикаций по теме исследования и деятельностный подход по внедрению средств ИИ на занятиях по иностранному языку в течение 2022–2024 гг. Были проведены наблюдения и системный анализ существующих бесплатных средств ИИ, которые доступны в России и не требуют специальных технических навыков; описан опыт практической работы со студентами финансового факультета Финансового университета. В статье представлены отобранные средства ИИ, которые могут быть востребованы педагогами на занятиях по иностранному языку в вузе. Сделаны выводы о ключевых вариантах применения ИИ на занятиях: это создание разного рода материалов, помощники для улучшения навыков, автоматизированные средства проверки и геймификации.

Ключевые слова: искусственный интеллект, преподавание английского языка, иностранный язык, автоматизированная проверка, персонализированное обучение, адаптивное обучение, ИКТ

© Валькова Ю. Е., 2025

Для цитирования: Валькова, Ю. Е. (2025). К вопросу классификации средств искусственного интеллекта на занятиях по иностранному языку в вузе. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(3), 10–24. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-10-24>

Research article

UDC 372.881.1, 37.026

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-10-24

TOWARDS THE CLASSIFICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN HIGHER EDUCATION

Julia E. Valkova

Financial University under the Government
of the Russian Federation,
Moscow, Russia

yevalkova@fa.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5231-4720>

Abstract. The relevance of the problem highlighted by the author in the article is the need to understand the potential and limitations of using AI tools with educational tasks. The aim of the paper is to analyse and describe the possibilities of AI for foreign language teaching in higher education taking into account the advantages and disadvantages of available ICT tools. The theoretical significance of the work lies in the description of AI tools for classroom and autonomous language learning. The methods of the work include bibliographic analysis of publications on the research topic and an activity-based approach to the implementation of AI tools in foreign language classes during 2022–2024. Observations and systematic analysis of existing free AI tools that are available in Russia and do not require special technical skills were carried out. The experience of practical work with students of the Finance Faculty of the Finance University is described. The article presents selected AI tools that can be demanded by teachers in foreign language classes in higher education. Conclusions are drawn about the pivotal options for the application of AI in the classroom. These are creation of different kinds of materials, making assistants for skills improvement, automated testing and gamification tools.

Keywords: artificial intelligence, English language teaching, foreign language, automated testing, personalised learning, adaptive learning, ICT

For citation: Valkova, Ju. E. (2025). Towards the classification of Artificial Intelligence tools in foreign language classes in higher education. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(3), 10–24. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-10-24>

Введение

Можно предположить, что 2020-е годы войдут в историю науки как эпоха становления использования искусственного интеллекта (далее — ИИ) в различных областях исследования. Классификация инструментов ИИ для занятий по иностранным языкам в университетах — это многогранная проблема, охватывающая различные аспекты образовательных

технологий. Поскольку искусственный интеллект продолжает развиваться, его интеграция в языковое образование создает как возможности, так и проблемы. В этой статье рассматривается современный ландшафт инструментов искусственного интеллекта, их применение и влияние на обучение иностранным языкам. Схема классификации средств ИИ по ГОСТ-Р 59277 базируется на ключевых с точки зрения стандартизации основаниях классификации (Кукшев, 2020, с. 63), но они имеют технический, а не прикладной характер, поэтому эта схема классификации для нашей работы не подходит. Но, исходя из классификации ГОСТа, можно сделать вывод, что для курса иностранного языка в вузе используются нейросети — системы с обратной связью по функции контура управления, которые по виду деятельности попадают в категорию «образование и наука».

Несмотря на то что технологии ИИ для изучения языка становятся все более популярными, остается неясным, каким образом чат-боты и другие средства ИИ должны быть включены в языковое образование. Отчасти это связано с отсутствием исследований, посвященных использованию чат-ботов в обучении языку, и тому, как они действительно помогают студентам в овладении языком. Среди других проблем — недостаточная инфраструктура, отсутствие регулирующей и законодательной базы и недостаточные навыки российских преподавателей (Колядко и др., 2024) в использовании современных технологий, что приводит к неоднозначной реакции на использование средств ИИ: одни видят в них угрозу академической честности, другие рассматривают их как потенциальный инструмент для составления упражнений по изучению языка и в качестве полезного помощника в написании текстов благодаря понятности своего интерфейса и технологии «все функции — в одном окне» (Salam, 2024). Эти факторы способствуют общей неопределенности, связанной с использованием ИИ в языковом образовании.

Тем не менее средства ИИ уже внедрены в образовательный контекст и рассматриваются как необходимые инструменты цифровой лингводидактики. Связь между генеративным искусственным интеллектом и обязательным в наше время вычислительным мышлением всех участников учебного процесса очевидна в потенциале генеративного искусственного интеллекта для проверки согласованности и целостности учебных материалов (Patarakin et al., 2024, p. 88).

Подводя итог, перечислим преимущества интеграции инструментов искусственного интеллекта в образовательный процесс:

1. Расширенная коммуникативная компетенция: инструменты искусственного интеллекта могут создавать персонализированные упражнения и словарные списки, способствуя развитию языковых навыков в контексте (Chetverik, 2024).
2. Эффективность планирования уроков: преподаватели могут использовать искусственный интеллект для создания учебных материалов, экономии времени и повышения качества занятий.
3. Доступность: инструменты искусственного интеллекта могут предоставлять возможности для изучения языка более широкой аудитории, адаптируясь к различным стилям и темпам обучения (Semyonkina, & Pavlova, 2024). Также

средства ИИ развиваются и становятся доступны даже на миноритарных языках, что облегчает взаимодействие с ними (Klimova, Pikhart, & Al-Obaydi, 2024).

Потенциал средств ИИ рассматривается в приложении к адаптивным технологиям для создания виртуальной образовательной среды (Бойченко, 2024, с. 41). В связи с расширением применения искусственного интеллекта в образовании нейросети используются для предиктивной аналитики. Так, в Тунисе на базе выборки 200 студентов, не изучающих английский язык в качестве основного предмета, была развернута нейросеть для прогнозирования уровня успеваемости по английскому языку как иностранному с использованием данных об учащихся, и она показала точность в 97 % (Bouzayenne, & Harizi, 2024).

Хотя интеграция инструментов искусственного интеллекта в практику обучения иностранным языкам дает значительные преимущества, сохраняются опасения по поводу этичного использования и потенциальной чрезмерной зависимости от технологий. Крайне важно сбалансировать возможности искусственного интеллекта с традиционными методами обучения, чтобы обеспечить целостный образовательный опыт.

Методологические основания исследования

Целью исследования является попытка дать классификацию средствам ИИ в контексте обучения иностранным языкам в вузе. Сделан анализ актуальной научной литературы, посвященной внедрению ИИ в современный образовательный процесс, на базе которого сформированы авторские тезисы о возможности использования средств ИИ на занятиях по английскому языку на Финансовом факультете.

Для решения исследовательских задач использовался ряд общенаучных методов: метод опроса студентов с целью выяснения их отношения к ИИ в обучении иностранным языкам; теоретический анализ, направленный на изучение корпуса литературы, представляющей различные характеристики инструментов и средств ИИ, интегрированных в университетское образование; а также современные подходы к применению ИИ для обучения иностранным языкам. Проведенное с учетом заявленной методологии исследование позволило определить прикладной аспект применения заявленных технологий в образовательном процессе. На базе изученной научной литературы, а также примеров реального использования, средства ИИ были выявлены и распределены по категориям. Учитывались наработки по классификации нейросетей по типу архитектуры и сфере применения, выполненные М. Н. Евстигнеевым (Евстигнеев, 2024). Также было взято за основу исследование 150 средств с ИИ, которые могут быть использованы в образовательных целях (Tolstykh, & Oshcherkova, 2024), но перспектива исследования была сужена под конкретные задачи (авторы включают в свое исследование и средства ИИ широкого назначения — типа планировщиков задач). На занятиях со студентами обсуждались средства ИИ, проводилась их оценка.

Результаты исследования

В результате проведенного исследования и практической работы со студентами 1-го и 3-го курсов была сделана следующая попытка классификации бесплатных и доступных средств ИИ, исходя из задачи, которую эти средства призваны решить.

1. Генеративный ИИ, который способен помочь преподавателю решить задачи в текстовом формате, например ChatGPT, YandexGPT 4, Mistral AI, Notion AI (только 20 запросов, затем нужно оплачивать подписку).

С помощью этих средств можно создавать тексты, в том числе по заданному вокабуляру, или, напротив, создавать глоссарий по существующим текстам. С помощью промптов можно создать любой вид заданий по текстовому материалу, вопросы для дискуссии, план занятий и т. п. Разумеется, созданные материалы иногда приходится редактировать, ведь сгенерированные тексты — это шаблоны, которые не содержат специфичных деталей, способные выдать заведомо ложные идеи. Тем не менее для составления некоторых заданий, например теста, польза этих средств неоспорима. Оптимизация процесса подготовки также позволила подготовить материалы для авторского учебного пособия по обучению языку в аспекте цифровой экономики¹.

2. Генеративный ИИ, который способен помочь преподавателю и студенту решить задачи в мультимедийном формате, например технологии распознавания голоса, скачивания субтитров, создания видео и т. д. — это технологии, которые не используются напрямую для практики языка, хотя студенты и читают инструкции на английском, а применяется для создания презентаций. Рассмотрим их более подробно.

Например, BeyondWords, Voice Dream Reader SteosVoice, Aiploy, Murf AI, Seeing AI, OddCast, Envision AI могут озвучить введенный текст голосами известных людей и персонажей, Lexica.art, MidJourney, Stable Diffusion, Dall-E 3, Bing Image Crator, StarryAI генерируют картинки, Sora, Genmo, Runway Gen-2 создают видеоролики. На подавляющем большинстве этих сайтов есть ограничения по бесплатному функционалу.

Томе на базе введенной информации генерирует слайды для презентации. Magic Slides помогает со слайдами для презентации в Google-сервисах, а полностью бесплатный Prezo генерирует кроме картинки еще и текст слайда, хотя иногда некорректно делает верстку слайда. Лидерами у студентов стали сайты Gamma и Prezo благодаря простоте их использования, опции улучшения созданных слайдов, возможности вставить свои слайды. Тем не менее презентации, созданные с помощью этих средств, содержат водяные знаки, поэтому использование ИИ можно отследить. Также студентам понравился Wepic из-за возможности задавать запрос (промпт) на русском языке, но его нельзя было сделать слишком детальным.

¹ Разумовская, В. А., и Валькова, Ю. Е. (2024). *Английский язык: тренды цифровой экономики*. Учеб. пособие. Красноярск: Сибирский федеральный университет. 236 с.

3. Генеративный ИИ, который способен вести коммуникацию, например Elsa Speak, Character AI, Replica AI. В основе действия этих сайтов лежат механизмы распознавания речи и адаптивные механизмы, позволяющие логично реагировать на непредсказуемые реплики и давать мгновенную обратную связь, исправляя ошибки, если это было указано в запросе. В Финансовом университете используется ИИ-бот в VR-среде на 360°, с которым можно общаться голосом, используя VR-шлем.

4. ИИ, помогающий отработать произношение (AI Pronunciation Trainer, Speechify, Speechace, Speech Analyser). Здесь фаворитом выступил сайт Gliglish, где можно выбрать британский или американский вариант языка, ситуацию из ряда предложенных и практиковать отрывки разговора по теме. Можно повторять за диктором, выбирая из предложенных вариантов реплик, также произносить свой вариант и сравнивать его с озвученным (в бесплатной версии вариантов реплик меньше, чем в платной). Скорость можно регулировать. Также можно написать свой вариант ответа, и система подберет синонимичные. Сервис исправляет серьезные ошибки в речи и сохраняет историю разговоров при условии регистрации. Минус платформы — она подходит только для отработки базовых ситуаций и уровня языка A1-A2, однако для практики, например для собеседования при трудоустройстве, она вполне эффективна.

5. ИИ, улучшающий качество текста. На нем необходимо остановиться подробнее, так как академическое письмо входит в список обязательных работ в вузе. Был составлен список из 12 средств ИИ (AI Writer Chatbot Assistant, AI Chatbot & AI Writer by Spark, AI Writing: Essay, EssayPro: Essay Writer App, Academic Help, MyEss, Typeset.io, Perplexity, Write App AI, TheParagraph AI, Ginger, AI Writer Copilot: NexBot Chat), описаны их функции и опыт использования студентами. Часть из средств ИИ была предложена преподавателем, часть — студентами. Обратная связь создается алгоритмами машинного обучения, которые сравнивают написанный текст с большой базой данных правильных и неправильных примеров написания. Другими словами, студенты могут получать мгновенную и индивидуальную обратную связь на свои письменные работы, что поможет им быстрее выявлять и исправлять ошибки.

Обобщая анализ этих средств ИИ, можно заключить, что они составляют шаблонные тексты на уровне B2, которые можно дорабатывать, добавляя детали. Также студенты писали и собственные сочинения, чтобы система их проверила, и потом анализировали, что исправляет преподаватель, а что — система. Таким образом, можно было разделить работу на следующие этапы: 1) анализ шаблонов эссе из методички; 2) составление глоссария средствами ИИ; 3) задание по написанию эссе для ИИ и анализ результатов; 4) написание собственного эссе, проверка средствами ИИ, проверка преподавателем, анализ результатов, создание эссе на ту же тему средствами ИИ, сравнение со своими наработками и 5) подготовка финального варианта. Следует отметить, что студенты признают ограничения ИИ (особенно в бесплатных версиях) и необходимость нахождения баланса между тем, чтобы писать текст полностью

самостоятельно, и тем, чтобы полностью полагаться на ИИ. Например, по AI Writing: Essay было высказано мнение, что 1) поскольку ИИ предлагает схожую структуру написания эссе на разные вопросы, это может вызвать недоверие у преподавателей; 2) сайт подходит для заданий большого объема; 3) ИИ имеет ограниченные функции через сайт, в свою очередь, больше функций доступно в приложении; 4) не все функции бесплатны, поэтому есть платный контент.

6. Игровые приложения на базе ИИ. Здесь можно отметить Semantris от Google, который работает с ассоциациями и синонимичным рядом. Прохождение игры не требует много времени и может использоваться для активации навыков учащихся в начале занятия или для завершения занятия.

7. Средства ИИ для автоматической проверки работ, в частности, письменных (Pro Writing Aid, Virtual Tutor, Grammarly, QuillBot, WordTune, Jenny, Paperpal, Copy AI Essay Writer и др.). Эти сервисы находятся на начальном этапе, поэтому при хорошем анализе лексической части сочинения, они могут не оценить решение коммуникативной задачи или не отследить аграмматичное построение предложений. Самым бесполезным был признан сайт Hemingway Editor, который хотя и исправлял базовые грамматические ошибки, но в основном только оценивал сложность текста и удобочитаемость (readability). На этом сайте, названном в честь Хемингуэя, тексты самого автора ИИ оценивает как «слишком сложные для прочтения».

Для самостоятельной работы студентов были использованы следующие средства: Edu.Skysmart (для грамматики), Language Tool, Outwrite, Virtual Tutor, QuillBot, Pro Writing Aid. Они выдают полноценную обратную связь, в том числе информационно-справочного характера, и студенты в итоге читают больше текста, чем сами написали. Но многие недочеты эти автоматизированные системы не видят, преподаватель также вынужден проводить проверку или применять перекрестное оценивание. QuillBot из выделенных средств лучше всего справляется с задачей перефразирования.

8. Средства обучения предметным знаниям наряду с лингвистическими. Поскольку студенты обучаются на финансовом факультете (в частности, в анализе участвовали студенты 3-го курса, обучающиеся по специальностям «Финансовые рынки и финтех», «Государственные и муниципальные финансы»), то использовались AI Economic Policy, AI Macroeconomic, AI Intermediate Microeconomics GPT, AP Economics Professor, AI Trading and Investing, Potato Trade — Investment, Venturus AI, Osum, Pocket AI: ChatGPT for Personal Finance, Starcycle AI, AI Marketing Strategy — Generation, Hoops AI, Avtor24 (единственное средство российского происхождения, использовалось для решения задач по экономике), Mistral AI. Отзывы были смешанные: студенты, например, не могли дождаться ответа от ИИ в виде готового бизнес-плана (Starcycle AI), говорили о малой функциональности в бесплатном режиме (AI Trading and Investing, Potato Trade — Investment, Hoops AI и др.), отмечали их сомнительную пользу по сравнению с традиционными средствами обучения (например, для начинающего трейдера лучше подойдет TradingView, чем Osum). Зато

эти средства оказались полезными для повторения основ макро- и микроэкономики. Изучение всего материала с помощью образовательных чат-ботов AI Economic Policy (освещающего мировую политику в отношении использования ИИ), AI Macroeconomic, Intermediate Microeconomics GPT может занять от нескольких недель до нескольких месяцев самоотверженной учебы и практики. Из неожиданного студенты отметили, что Mistral AI лучше работает с математическими формулами, чем классические чаты GPT.

В данной работе не рассматривались средства ИИ, направленные на анализ данных и коренную реструктуризацию LMS, так как для их внедрения в образовательный процесс требуется ряд управленческих решений. Также не рассматривались средства ИИ для перевода, так как они не решают непосредственно образовательные задачи.

Дискуссионные вопросы

Рассмотрим, как результаты нашего исследования согласуются с мировой практикой. Что касается использования генеративного ИИ в текстовом формате, исследователи обоснованно предполагают, что навыки критического мышления при использовании ИИ студентами не развиваются (Klimova et al., 2024, p. 4), однако с учетом новых реалий мы не сможем воспрепятствовать студентам применять средства ИИ.

Использование мультимодальных приложений ИИ для обучения иностранному языку также рассматриваются в России и за рубежом. В статье (Vigna-Taglianti, 2024) на базе 7 доступных в России генераторов изображений (Craiyon V3, Freepik, Pikaso, Pixlr, Deep AI, Kandinsky 3.0, «НейроПлод», «Шедеврум») описан опыт их использования как преподавателем, так и студентами для иллюстрации своих заданий и рассказов.

В Китае была разработана круговая панорама CILLE с ИИ, включающая возможности дополненной и виртуальной реальности. ИИ в CILLE может слышать, видеть и понимать своих студентов и вступать с ними в многопользовательские, мультимодальные разговоры. Такая среда предлагает студентам почувствовать себя в другом месте без использования дополнительных устройств (в виде шлема, например) и поддерживает многостороннее, мультимодальное взаимодействие. На основе 7-недельной работы со студентами, изучающими китайский как иностранный, авторы заключили, что среда создает натуралистичное разговорное взаимодействие, направленное на комплексное овладение иностранными языками CILLE (Divekar et al., 2021, p. 2332). Это представляется перспективным, но очень затратным оснащением (размеры панорамы — 12 м в диаметре, 3,8 м в высоту) в отличие от применения в VR-среде, где оборудование стоит в разы меньше.

Что касается средства ИИ, помогающего отработать произношение, у нас применялся чаще Gliglish и другие Conversational AI (Character AI, Talkpal AI, Speechify и др.), а за рубежом чаще попадаются сведения об использовании

Elsa Speak (Karataş et al., 2024, p. 19358). В Китае Liulishuo, на основе большой базы данных о жителях страны, изучающих английский, имеет функционал, который позволяет точно распознать голос любого студента, оценить его успехи и выстроить индивидуальную траекторию обучения (Бондарева, и Замуруева, 2023, с. 206).

Что касается аудирования, в видеолекциях для студентов, в которых используется сгенерированный ИИ, и есть преподаватель, вовлеченность выше в пользу преподавателя. Несмотря на это, было обнаружено, что оба типа лекций (с ИИ и без) улучшают академическую успеваемость, и было сделано заключение, что видеолекции, созданные ИИ быстро и недорого, могут быть использованы вместо видео с преподавателем при соблюдении определенных условий и улучшений (Kocadere, & Özhan, 2024, p. 364).

Наибольший интерес у студентов вызвали средства, помогающие им овладеть навыком академического письма, так как это специфичная задача, и даже у студентов с высоким уровнем языка вызывает затруднения, связанные, например, с необходимостью написать статью на английском языке. Студенты отметили преимущества таких средств, как генеративно-состязательные нейросети типа Suno AI, позволяющие по описанию создать текст и музыку песни (Евстигнеев, 2024, с. 314). Мировая практика также свидетельствует о том, что игровая составляющая средств ИИ способствует увеличению внутренней мотивации и количества времени, проведенного за практикой языковых навыков. Исследование с участием 143 студентов Университета аль Касым (Саудовская Аравия) показало, что использование специального педагогического чат-бота может способствовать повышению уровня мотивации учащихся к практике письма на иностранном языке (Alrajhi, 2024). Однако хотелось бы отметить, что в исследовании применялся чат-бот Tutor Mike, доступный по адресу: https://www.rong-chang.com/tutor_mike.htm. Мы провели эксперимент с применением чат-бота и обнаружили, что он плохо запоминает историю разговора в отличие от чат-ботов, используемых нашими студентами (ChatGPT и др.). Исследования по использованию таких средств имеют практическое значение, поскольку способствуют использованию ИИ для повышения уровня уверенности студентов в своих языковых навыках, делая их более способными использовать ИИ для положительного влияния на академическое письмо. Студенты университетов получают наибольшую пользу от ИИ в поиске идей для исследований, источников для цитирования, проверке грамматики, а также в повышении креативности и продуктивности (Rashid et al., 2024). Инструменты ИИ могут улучшить некоторые навыки письма, но они могут быть не столь эффективны при работе с элементами письма более высокого порядка, такими как структура аргументации и согласованность. Эти аспекты требуют глубокого понимания темы, логического мышления и умения связывать идеи, что в настоящее время не под силу инструментам ИИ. Что касается тона, эмоциональной составляющей и контекста, то здесь инструменты ИИ также могут подвести (Marzuki et al., 2024).

Игровые приложения ИИ заключаются в его мгновенной способности генерировать игровые задания. Большинство игр имеют содержание, которое легко понять, независимо от культурной принадлежности ученика, что делает их полезными в качестве учебных устройств. Поскольку чат-бот может адаптироваться к уровню знаний учащегося, он может создавать посильные игры на иностранном языке, что значительно улучшит процесс обучения (Danesi, 2024, p. 62–63).

В целом автоматизированные средства проверки снижают нагрузку на преподавателя при освоении лексики, например QuizBot показал на 20 % более высокий процент правильных ответов по сравнению с использованием флэш-карт, и это доказывает, что ИИ оказался более полезным для запоминания лексики (Ma, Ismail, & Han, 2024, p. 25226). Студенты Финансового факультета использовали собственные списки слов с интервальным повторением и приложение eJoy AI Dictionary для расширения лексического запаса.

Тренировка узкоспецифичных навыков вызывает повышенный интерес, так как студенты ощущают прирост знаний по специальности. В Тамбовском университете была разработана и доказала свою состоятельность поэтапная методика обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе таких инструментов ИИ, как Genie AI, Legal AI, AI Legal Document Generator (Гаврилов, 2024).

Как отмечали студенты, не владеющие языком на высоком уровне, подспорье в виде ИИ снижает их тревожность в освоении университетского курса языка, что согласуется с исследованиями (Alhusaiyan, 2024, p. 8), но они также отмечали и то, что для освоения возможностей ИИ им пришлось освоить промпт-инжиниринг. В отсутствие возможностей контактировать на английском языке со сверстниками вживую чат-боты могут помочь компенсировать недостаточное знакомство изучающих иностранный язык с целевым языком и способствовать более комфортному общению (Ma, Ismail, & Han, 2024, p. 25227).

Как и другие исследователи, мы можем отметить ряд ограничений, связанных с приложениями ИИ, включая ограниченное понимание технологии, потенциальную предвзятость наборов обучающих данных, отсутствие творческого подхода, зависимость от имеющихся или генерируемых данных для обучения ИИ, отсутствие понимания контекста, ограниченную возможность персонализации обучения, а также проблемы конфиденциальности и защиты данных (Urmeneta, & Romero, 2024, p. 131). В потенциале можно и нужно создавать собственные чат-боты для отработки узких навыков, как это было сделано, например, в Южной Корее для учеников начальной школы (Han, & Lee, 2024). Авторы использовали для создания своего чат-бота DialogFlow, который бесплатен, доступен в России и прост в использовании, поэтому может быть использован преподавателями для создания своих диалоговых тренажеров.

Заключение

Можно сделать вывод о том, что разнообразие средств ИИ, используемых на занятиях по иностранному языку в вузе, может подлежать некой, хотя и неполной классификации в зависимости от решаемых задач. Были выделены следующие категории с примерами и описанием пользовательского опыта: 1) генеративный ИИ, создающий текст; 2) генеративный ИИ, создающий мультимедиа; 3) генеративный ИИ, использующийся для интерактивной беседы; 4) ИИ, помогающий улучшить произношение; 5) ИИ, улучшающий качество текста; 6) игровые приложения на базе ИИ; 7) средства ИИ для автоматизированной проверки; 8) средства обучения предметным знаниям наряду с лингвистическими. Разнообразие средств не позволяет перечислить их все, но основные тенденции для категоризации намечены, так как генеративные ИИ теперь создаются для более узких, прикладных задач.

В совокупности эти инструменты искусственного интеллекта способствуют более персонализированному и эффективному изучению языка, удовлетворяя как образовательные потребности, так и запрос на использование технологических достижений в университетском образовании. Обучение с поддержкой в виде ИИ дает практические преимущества, такие как снижение нагрузки на преподавателя за счет автоматической проверки и обратной связи, а также персонализация образовательных траекторий. Тем не менее все еще необходимо совершенствовать разработку и применение этих инструментов, особенно в том, что касается сотрудничества между учащимися и повышения их способности творчески использовать язык в реальных условиях. Кроме того, отсутствие крупномасштабных эмпирических исследований отражает разрыв между технологическими возможностями и их реализацией в реальном мире, который необходимо устранить в будущих исследованиях. Перспективы дальнейшей работы заключаются в изучении лингводидактического потенциала других средств ИИ, созданных для образовательных целей.

Список источников

1. Кукшев, В. (2020). Классификация систем искусственного интеллекта. *Экономические стратегии*, 6, 58–67. <https://doi.org/10.33917/es-6.172.2020.58-67>
2. Колядко, С. В., Мартыненко, Л. Г., и Глухова, Ю. Н. (2024). Цифровая компетенция будущего учителя иностранного языка в области использования технологий искусственного интеллекта: содержательный аспект. *Вестник Томского государственного университета*, 504, 164–174. <https://doi.org/10.17223/15617793/504/18>
3. Salam, U. (2024). The Integration of ChatGPT in English for Foreign Language Course: Elevating AI Writing Assistant Acceptance. *Computers in the Schools*, 42(2), 145–165. <https://doi.org/10.1080/07380569.2024.2446239>
4. Patarakin, Ye. D., Burov, V. V., Salimullin, K. D., & Soshnikov, D. V. (2024). Experimental use of educational materials developed using artificial intelligence in natural science education. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(1-1), 78–90. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.04>

5. Chetverik, V. (2024). Resources with artificial intelligence in foreign language education: an overview of possibilities and perspectives of use. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 72, 205–219. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-205-219>
6. Semyonkina, I. & Pavlova, T. (2024). The current state and prospects of the integration of Artificial Intelligence technologies in foreign language instruction at universities. *Russian Journal of Education and Psychology*, 15, 219–242. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-642>
7. Klimova, B., Pikhart, M., & Al-Obaydi, L. (2024). Exploring the potential of ChatGPT for foreign language education at the university level. *Frontiers in Psychology*, 15, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1269319>
8. Бойченко, И. Н. (2024). Теоретические проблемы использования адаптивных технологий виртуальной и дополненной реальности в изучении социально-гуманитарных дисциплин. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(3), 32–45. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.3.02>
9. Bouzayenne, A., & Harizi, R. (2025). Developing an Artificial Neural Network-based model for predicting EFL achievement level. *Multimedia Tools Applications*, 84, 28061–28084. <https://doi.org/10.1007/s11042-024-20295-8>
10. Евстигнеев, М. Н. (2024). Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 29(2), 309–323. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-309-323>
11. Tolstykh, O., & Oshchepkova, T. (2024). Beyond ChatGPT: roles that artificial intelligence tools can play in an English language classroom. *Discover Artificial Intelligence*, 4(60), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s44163-024-00158-9>
12. Vigna-Taglianti, J. (2024). AI-generated Images as a Teaching Tool in Foreign Language Acquisition. *Технологии в инфосфере*, 5(3), 85–105. <https://doi.org/10.48417/technolang.2024.03.07>
13. Divekar, R. R., Drozdal, J., Chabot, S., Zhou, Y., Su, H., Chen, Y., & Braasch, J. (2021). Foreign language acquisition via artificial intelligence and extended reality: design and evaluation. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2332–2360. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1879162>
14. Karataş, F., Abedi, F. Y., Ozek Gunyel, F. et al. (2024). Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. *Education and Information Technologies*, 29, 19343–19366. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12574-6>
15. Бондарева, Н. А., и Замуруева, Н. А. (2023, 12–13 октября). Использование искусственного интеллекта в процессе обучения иностранным языкам. В *Язык. Культура. Коммуникация: изучение и обучение*. Сборник научных трудов VII Международной научно-практической конференции (с. 202–209). Орел: Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева, Карпуш. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=60010530>
16. Kocadere, A. S., & Özhan, Ç. Ş. (2024). Video Lectures With AI-Generated Instructors: Low Video Engagement, Same Performance as Human Instructors. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25, 350–369. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7815>
17. Alrajhi, A. S. (2024). Artificial intelligence pedagogical chatbots as L2 conversational agents. *Cogent Education*, 11(1), 2327789. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2327789>
18. Rashid, S., Malik, S., Abbas, F., & Khan, J. A. (2024). Pakistani students' perceptions about knowledge, use and impact of artificial intelligence (AI) on academic writing:

a case study. *Journal of Computers in Education*, 1, 1–26. <https://doi.org/10.1007/s40692-024-00338-7>

19. Marzuki, M., Widiati, U., Rusdin, D., Darwin, W., Indrawati, I. (2023). The impact of AI writing tools on the content and organization of students' writing: EFL teachers' perspective. *Cogent Education*, 10(2), 2236469. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2236469>

20. Danesi, M. (2024). *AI in Foreign Language Learning and Teaching. Theory and Practice*. New York: Nova Science Publishers, 160 p.

21. Ma, H., Ismail, L., & Han, W. (2024). A bibliometric analysis of artificial intelligence in language teaching and learning (1990–2023): evolution, trends and future directions. *Education and Information Technologies*, 29, 25211–25235. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12848-z>

22. Гаврилов, М. В. (2024). Этапы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на английском языке на основе инструментов искусственного интеллекта. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 29(4), 985–998. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-985-998>

23. Alhusaiyan, E. (2024). A systematic review of current trends in artificial intelligence in foreign language learning. *Saudi Journal of Language Studies*, 4(4), 1–16. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/sjls-07-2024-0039/full/html>

24. Urmeneta, A., & Romero, M. (2024). *Creative Applications of Artificial Intelligence in Education*. Springer Nature, Palgrave Macmillan, 181 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-55272-4>

25. Han, J., & Lee, D. (2024). Research on the development of principles for designing elementary English speaking lessons using artificial intelligence chatbots. *Humanities and Social Sciences Communication*, 11(212), 1–15. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02646-w>

References

1. Kukshev, V. (2020). Classification of Artificial Intelligence Systems. *Economic strategies*, 6, 58–67. (In Russ.). <https://doi.org/10.33917/es-6.172.2>

2. Kolyadko, S. V., Martynenko, L. G., & Glukhova, Yu. N. (2024). Digital competence of a future foreign language teacher in using artificial intelligence technologies: A content and technological aspect. *Tomsk State University Journal*, 504, 164–174. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/15617793/504/18>

3. Salam, U. (2024). The Integration of ChatGPT in English for Foreign Language Course: Elevating AI Writing Assistant Acceptance. *Computers in the Schools*, 42(2), 145–165. <https://doi.org/10.1080/07380569.2024.2446239>

4. Patarakin, Ye. D., Burov, V. V., Salimullin, K. D., & Soshnikov, D. V. (2024). Experimental use of educational materials developed using artificial intelligence in natural science education. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(1-1), 78–90. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.04>

5. Chetverik, V. (2024). Resources with artificial intelligence in foreign language education: an overview of possibilities and perspectives of use. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 72, 205–219. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-205-219>

6. Semyonkina, I. & Pavlova, T. (2024). The current state and future prospects of the integration of Artificial Intelligence technologies in foreign language instruction at universities. *Russian Journal of Education and Psychology*, 15, 219–242. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-642>

7. Klimova, B., Pikhart, M., & Al-Obaydi, L. (2024). Exploring the potential of ChatGPT for foreign language education at the university level. *Frontiers in Psychology*, 15, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1269319>
8. Boychenko, I. N. (2024). Theoretical problems of using adaptive technologies of virtual and augmented reality in the study of social and humanitarian disciplines. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(3), 32–45. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.3.02>
9. Bouzayenne, A., & Harizi, R. (2025). Developing an Artificial Neural Network-based model for predicting EFL achievement level. *Multimedia Tools Applications*, 84, 28061–28084. <https://doi.org/10.1007/s11042-024-20295-8>
10. Evstigneev, M. N. (2024). Principles of foreign language teaching based on artificial intelligence technologies. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 29(2), 309–323. (In Russ.). <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-309-323>
11. Tolstykh, O., & Oshchepkova, T. (2024). Beyond ChatGPT: roles that artificial intelligence tools can play in an English language classroom. *Discover Artificial Intelligence*, 4(60), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s44163-024-00158-9>
12. Vigna-Taglianti, J. (2024). AI-generated Images as a Teaching Tool in Foreign Language Acquisition. *Technology and Language*, 5(3), 85–105. <https://doi.org/10.48417/technolang.2024.03.07>
13. Divekar, R. R., Drozdal, J., Chabot, S., Zhou, Y., Su, H., Chen, Y., & Braasch, J. (2021). Foreign language acquisition via artificial intelligence and extended reality: design and evaluation. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2332–2360. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1879162>
14. Karataş, F., Abedi, F. Y., Ozek Gunyel, F. et al. (2024). Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. *Education and Information Technologies*, 29, 19343–19366. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12574-6>
15. Bondareva, N. A., Zamurueva, N. A. (2023, October 12–13). Using Artificial Intelligence in the Process of Teaching Foreign Languages. In *Language. Culture. Communication: studying and teaching*. Collection of scientific papers of the VII International Scientific and Practical Conference (pp. 202–209). Oryol: Oryol State University named after I. S. Turgenev, Kartush (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=60010530>
16. Kocadere, A. S., & Özhan, Ç. Ş. (2024). Video Lectures With AI-Generated Instructors: Low Video Engagement, Same Performance as Human Instructors. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25, 350–369. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7815>
17. Alrajhi, A. S. (2024). Artificial intelligence pedagogical chatbots as L2 conversational agents. *Cogent Education*, 11(1), 2327789. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2327789>
18. Rashid, S., Malik, S., Abbas, F., & Khan, J. A. (2024). Pakistani students' perceptions about knowledge, use and impact of artificial intelligence (AI) on academic writing: a case study. *Journal of Computers in Education*, 1, 1–26. <https://doi.org/10.1007/s40692-024-00338-7020.58-67>
19. Marzuki, M., Widiati, U., Rusdin, D., Darwin, W., Indrawati, I. (2023). The impact of AI writing tools on the content and organization of students' writing: EFL teachers' perspective. *Cogent Education*, 10(2), 2236469. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2236469>
20. Danesi, M. (2024). *AI in Foreign Language Learning and Teaching. Theory and Practice*. New York, Nova Science Publishers, 160 p.

21. Ma, H., Ismail, L., & Han, W. (2024). A bibliometric analysis of artificial intelligence in language teaching and learning (1990–2023): evolution, trends and future directions. *Education and Information Technologies*, 29, 25211–25235. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12848-z>
22. Gavrilov, M. V. (2024). Stages of teaching law students to draft international legal documents in English based on Artificial Intelligence tools. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 29(4), 985–998. (In Russ.). <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-985-998>
23. Alhusaiyan, E. (2024). A systematic review of current trends in artificial intelligence in foreign language learning. *Saudi Journal of Language Studies*, 4, 1–16. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/sjls-07-2024-0039/full/html>
24. Urmeneta, A., & Romero, M. (2024). *Creative Applications of Artificial Intelligence in Education*. Springer Nature, Palgrave Macmillan, 181 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-55272-4>
25. Han, J., & Lee, D. (2024). Research on the development of principles for designing elementary English speaking lessons using artificial intelligence chatbots. *Humanities and Social Sciences Communication*, 11(212), 1–15. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02646-w>

Статья поступила в редакцию: 14.02.2025;
одобрена после рецензирования: 16.02.2025;
принята к публикации: 11.06.2025.

The article was submitted: 14.02.2025;
approved after reviewing: 16.02.2025;
accepted for publication: 11.06.2025.

Информация об авторе / Information about the author

Юлия Евгеньевна Валькова — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия.

Julia E. Valkova — PhD in Philology, Associate Professor, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia.

yevalkova@fa.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5231-4720>

Научно-исследовательская статья

УДК 378.1

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-25-39

ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Татьяна Васильевна Коротаева^{1, а}, Дмитрий Николаевич Франтасов^{2, б},
Елена Владимировна Воронина^{3, в} ✉*

^{1, 2, 3} Самарский государственный экономический университет,
Самара, Россия

^а corotaeva2014@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0005-8912-8135>

^б frantasov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3326-4497>

^в voroninae.v@sseu.ru ✉, <https://orcid.org/0009-0001-5362-8024>

Аннотация. В связи с изменениями в Федеральном законе «Об образовании и в Российской Федерации» и последующим приказом Министерства науки и высшего образования и Министерства просвещения РФ от 5 августа 2020 года № 885/390 «О практической подготовке обучающихся» многие российские университеты были вынуждены внести изменения в процесс подготовки студентов. Эти нововведения направлены на улучшение качества образования и повышение его эффективности. Одним из ключевых изменений стало внедрение новых цифровых сервисов сопровождения образовательного процесса. Это означает, что университеты теперь используют современные технологии и инструменты для организации обучения, контроля успеваемости и взаимодействия со студентами. Данные сервисы позволяют автоматизировать рутинные процессы, такие как учет посещаемости, оценка знаний и обратная связь от преподавателей. Они предоставляют студентам доступ к учебным материалам, тестам и заданиям, а также возможность общаться с преподавателями и другими студентами. В целом внедрение новых цифровых сервисов в образовательный процесс является важным шагом в развитии системы образования в России. Оно позволяет сделать обучение более эффективным и доступным, а также подготовить студентов к жизни в цифровом обществе. Авторы статьи подробно рассматривают особенности применения цифровых сервисов в образовании. Особое внимание уделяется элементам геймификации, которые могут быть внедрены в образовательный процесс. В ходе исследования были изучены и проанализированы различные приемы геймификации. Авторы стремились оценить их потенциальное влияние на результаты обучения и определить, какие из них наиболее эффективны для достижения образовательных целей. Исследование позволило выявить, какие именно элементы геймификации могут положительно сказаться на мотивации студентов и их вовлеченности в учебный процесс. Результаты работы авторов могут послужить основой для разработки новых методик обучения с использованием цифровых технологий.

Ключевые слова: геймификация, цифровизация образования, мотивация, пользователь, цифровизация

Для цитирования: Коротаева, Т. В., Франтасов, Д. Н., и Воронина, Е. В. (2025). Геймификация образовательного процесса. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(3), 25–39. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-25-39>

© Коротаева Т. В., Франтасов Д. Н., Воронина Е. В., 2025

Research article

UDC 378.1

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-25-39

GAMIFICATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Tatiana V. Korotaeva^{1, a}, *Dmitry N. Frantasov*^{2, b},
Elena V. Voronina^{3, c} ✉

^{1, 2, 3} Samara State University of Economics,
Samara, Russia

^a korotaeva2014@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0005-8912-8135>

^b frantasov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3326-4497>

^c voroninae.v@sseu.ru ✉, <https://orcid.org/0009-0001-5362-8024>

Abstract. Changes in the Federal Law “On Education” and subsequent Order No. 885/390 of the Ministry of Science and Higher Education and the Ministry of Education of the Russian Federation dated August 5, 2020 forced many Russian universities to change their approach to student training. Universities now focus on improving education quality and making it more efficient. One key innovation is introducing new digital services supporting the educational process. Today, universities use modern technology and tools to organize classes, monitor grades, and communicate with students. These services automate routine activities such as recording attendance, evaluating knowledge, and providing feedback. They also give students quick access to course materials, tests, homework, and communication opportunities with professors and other students. Incorporating digital services into education represents an important step forward for Russia’s education system. It makes studying more accessible and prepares students for life in a digital society. In this article, authors analyze different aspects of using digital services in education. Special attention is given to gamification elements that can be integrated into learning. Researchers studied various gamification approaches aiming to assess their potential impact on academic achievements and find out which ones work best towards reaching educational goals. Findings show what gamification elements positively influence student motivation and engagement. Results will help develop new teaching methods based on digital technologies.

Keywords: gamification, digital transformation of education, student motivation, user, digitalization.

For citation: Korotaeva, T. V., Frantasov, D. N., & Voronina, E. V. (2025). Gamification of the educational process. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(3), 25–39. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-25-39>

Введение

С появлением цифровых технологий многие сферы общественной жизни стали нуждаться в адаптации, особенно это коснулось системы образования в Российской Федерации. В связи с изменениями в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и последующим приказом Министерства науки и высшего образования и Министерства

просвещения РФ от 5 августа 2020 года № 885/390 «О практической подготовке обучающихся», во многих российских университетах меняется подход к организации практической подготовки студентов. Внесены изменения в процесс подготовки обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего и среднего профессионального образования, разрабатываются и внедряются новые цифровые сервисы сопровождения образовательного процесса (Ларин, и Соколов, 2021).

Многие российские университеты, вступая на путь цифровой трансформации, уже обладали развитой вычислительной сетью, охватывавшей весь кампус; свободными вычислительными мощностями, позволявшими запускать новые цифровые сервисы и обеспечивать приемлемый уровень отказоустойчивости; развитой системой дистанционного обучения, основанной на открытых решениях, а также за счет наличия профильных кафедр; налаженной системой дополнительной переподготовки сотрудников университета, просветительской деятельности. Все категории пользователей обладали относительно высоким уровнем цифровой грамотности (Гаирбекова, 2021). Эти факторы убедили руководство ряда университетов осуществить переход на новую накопительную систему оценки обучающихся при обязательном переводе всей сопровождающей образовательный процесс деятельности в цифровой формат, что в дальнейшем должно позволить перейти на новую модель управления, основанную на данных.

Методологические основания исследования

С учетом национальных приоритетов развития образования, передовые практики ведущих отечественных и дружественных стран в области цифровой трансформации образования, а также накопленный опыт работы в данной области дают возможность университетам создавать и развивать цифровое пространство, которое позволит апробировать новые нетрадиционные подходы ведения образовательного процесса с помощью методов геймификации — игровых методов в образовании. Применение данных методов должно быть сквозным, то есть пронизывать все сферы деятельности обучающегося, а контроль эффектов внедрения должен быть автоматизированным, в электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС). Под ЭИОС в исследовании понимается совокупность элементов, направленных на обеспечение условий эффективного освоения студентом требуемого объема компетенций (знаний, умений, навыков, и развитие способностей их применения). ЭИОС позволяет обучающемуся самому определять образовательную траекторию, занимаясь тем, что, по его мнению, поможет ему в будущем стать востребованным специалистом (Воронина, & Франтасов, 2021). В основе такой системы — базовая образовательная теоретическая и практическая подготовка, которую пополняют треки личностного и профессионального развития.

Трек личностного развития широко представлен в российских университетах как традиционными направлениями: спорт, творчество, языковая подготовка, наука, — так и новыми: медиа и средств массовой информации. Все это дает студенту возможность развивать свои способности и таланты в разных сферах.

Трек профессионального развития представлен практико-ориентированными партнерскими программами индустриальных партнеров. Студентам предоставляется возможность испытать свои знания и силы, получить опыт и дополнительные профессиональные компетенции от участия в совместных образовательных проектах, конкурсах, грантах, школах и т. д.

В ряде университетов также созданы центры развития компетенций, нацеленные на профориентационную работу как с абитуриентами, так и со студентами. С 2021 года центры являются одной из точек притяжения талантливой молодежи, где каждый студент получает возможность приобрести дополнительные компетенции, надпрофессиональные навыки, например такие как: грамотная коммуникация, управление собой и своим состоянием, проектное мышление, командообразование и др. Анкетирование студентов выпускных курсов показало востребованность этих знаний.

Многие из треков имеют поддержку на основе цифровых сервисов, доступных через ЭИОС. Это позволяет собрать в одной системе все количественные и качественные показатели обучающихся для реализации следующих принципов игровых методик в образовании:

- 1) соревновательный процесс для привлечения и удержания внимания студентов в ходе образовательного процесса;
- 2) работа над решением реальных кейсов компаний разных профилей как новый вызов для обучающихся;
- 3) награды за успешное решение задач (кейсов);
- 4) многоуровневость (базовый и продвинутый уровни);
- 5) обратная связь. Студент-игрок — важная часть системы.

Актуальность исследования: исследования соответствуют реализации задач национального проекта «Образование», направленного на достижение национальной цели Российской Федерации, определенной президентом России Владимиром Путиным, — обеспечение возможности самореализации и развития талантов, а также на реализацию федерального проекта «Цифровая образовательная среда» в рамках поддержки и всестороннего развития цифровых образовательных сервисов и создания эксклюзивного контента для образовательной деятельности университета.

Цель исследования: сформулировать теоретическое обоснование внедрения методов геймификации в образовательный процесс, сформулировать и подтвердить гипотезы влияния методов геймификации на формирование компетенций, разработать имитационные модели поведения обучающихся, провести эмпирические исследования внедрения методов геймификации и подтвердить эти решения, внедрив инновационное предложение для качественного

изменения ведения образовательного процесса с возможностью тиражирования практик и с адаптацией на уровень образования (среднепрофессиональное и надпрофессиональное образование, бакалавриат, магистратура, аспирантура), а также определить векторы развития в области применения практик геймификации для качественного развития студентов на основе цифрового следа (стандарт «Цифровой след. Общие положения» Университета 20.35), чтобы дать студенту не только базовое образование, но и предоставить ему возможность самостоятельно развивать те компетенции, которые повысят его конкурентоспособность на рынке труда.

Задачи исследования:

- 1) изучить теоретический аспект внедрения принципов, приемов и элементов игры в образовательный процесс;
- 2) провести анализ существующего опыта применения игровых механик в учебном процессе;
- 3) выявить сильные и слабые стороны на основе практического опыта применения решений в области геймификации процесса обучения студентов;
- 4) разработать методику оценки успеваемости студента, ориентируясь на те возможности, которые открывает геймификация образования для университета;
- 5) определить, с помощью каких дополнительных игровых элементов, которые не были внедрены ранее, можно повысить мотивацию студентов к обучению и развитию надпрофессиональных и профессиональных навыков.

В исследовании рассматривается образовательный процесс, который сопровождается набором цифровых сервисов. Сведения о каждом обучающемся систематизируются и анализируются, что позволяет формулировать, подтверждать или опровергать гипотезы изменения результатов обучения при изменении среды (внедрения новых методов или инструментов обучения). Рассматривая инструменты геймификации, внедряем, адаптируем их и проверяем выдвинутые нами предположения. Каждый пункт закрепляем в информационной системе и определяем, насколько влияет или не влияет на общее положение дел тот или иной принцип геймификации. Исходя из этих данных формируется понимание возможности адаптации новых игровых функций для упрощения процессов организации образовательного процесса, а также понимание, какие из используемых методик влияют на повышение мотивации студентов к обучению, определение зоны роста эффективной работы над улучшением цифрового сервиса с возможностью дальнейшего обмена практиками с университетами страны.

Результаты исследования

На данный момент известны принципы, приемы и элементы игры, которые используются для адаптации к условиям ведения образовательного процесса (Франтасов, и Хадеева, 2023).

Мотивация — данный принцип является одним из самых значимых, он напрямую влияет на результаты эффективности освоения образовательных программ.

Рассмотрим подробно практический опыт мотивации студентов с помощью внедрения балльно-рейтинговой системы оценки. Главная цель реализации балльно-рейтинговой системы оценки обучающегося — это повышение мотивации и интереса студента к учебе в университете (Гета, и Шаталова, 2021).

По итогам опроса в студенческой среде об эффективности данного механизма оценки были сформулированы следующие возможности и угрозы (табл.) (Рустамова, 2021).

Таблица / Table

Мнения обучающихся по результатам пилотной апробации
Opinions of students on the results of pilot testing

Угрозы	Возможности
Балльная система приводит к тому, что студенты посещают занятия лишь для получения баллов	У студентов больше свободы в распределении времени
1. Преподаватели занижают баллы намеренно. 2. Невозможность совмещать работу и учебу по специальности. 3. Получение красного диплома усложнилось	Достаточно посещения и минимальных ответов для получения тройки
1. Нет индивидуальных консультаций с преподавателями. 2. Не хватает времени для получения баллов из-за конкуренции. 3. Снизилась учебная инициатива из-за отсутствия необходимости в дополнительных докладах	1. Равномерное распределение сил в течение семестра. 2. Онлайн-отслеживание результатов для определения акцентов в обучении. 3. Возможность выбора объема работы для получения желаемой оценки
1. На последнем курсе нет времени на практику из-за нагрузки. 2. Система допускает субъективность преподавателей в начислении баллов. 3. Репутация вуза страдает из-за простоты получения положительных оценок.	Возможность заранее узнать задания для желаемой оценки в сессии.
Идеальные знания не позволяют закрыть предмет при недостатке баллов	Автомат в конце семестра; мониторинг успеваемости

Статус. При балльно-рейтинговой системе студенты получают звания (двоечник, троечник, хорошист, отличник) по итогам полугодия. Контрольные точки оцениваются уровнями, задания ранжированы по сложности. Прохождение каждого уровня открывает новые задания и возможность получить дополнительные баллы, но только при успешной сдаче предыдущего уровня (Ершова, и Мишурина, 2014).

Вознаграждение. Игровые баллы мотивируют студентов проходить контрольные точки и влияют на рейтинг.

По результатам опроса, проведенного среди 1 211 обучающихся всех уровней образования, всех направлений подготовки / специальностей, всех форм обучения и всех курсов, для 81,8 % (990 опрошенных) баллы являются высокой мотивацией для посещения лекционных занятий в университете (рис. 1), при этом 56,8 % (688 опрошенных) респондентов отметили, что не только баллы являются главным мотиватором присутствия на занятиях, что говорит о сохранении и классических ценностей получения образования (рис. 2) (Воронина, и Хадеева, 2022).

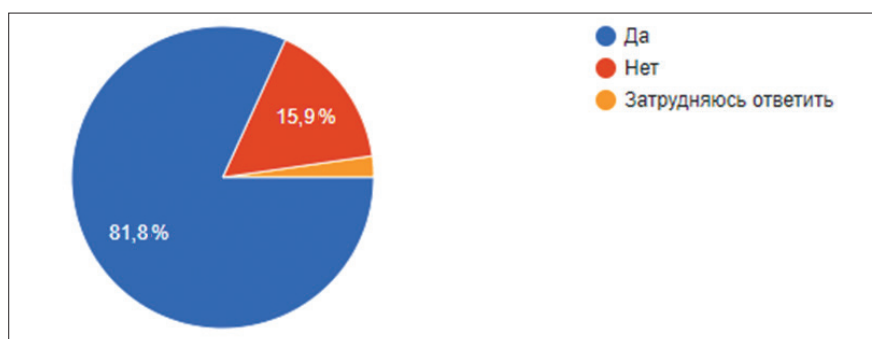


Рис. 1. Результаты опроса обучающихся: «Нужно ли начислять студентам баллы за посещение лекционных занятий?»

Fig. 1. Results of a survey of students: “Should students be awarded points for attending lectures?”

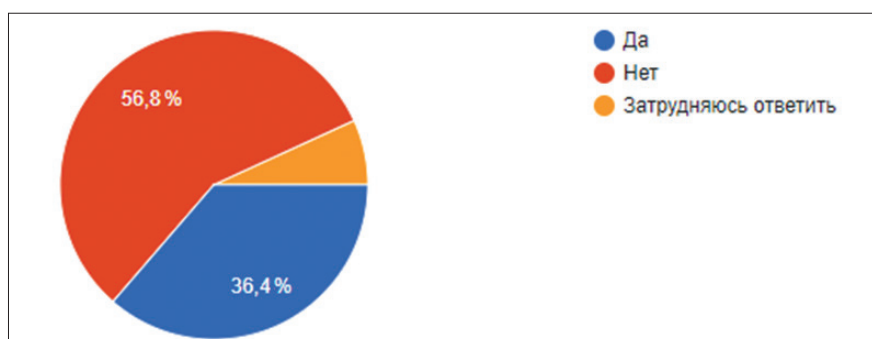


Рис. 2. Результаты опроса обучающихся: «Посещаете ли Вы занятия только для получения баллов?»

Fig. 2. Results of the survey of students: «Do you attend classes only to earn points?»

Приемы геймификации, возможные к внедрению в образовательный процесс для оценки их влияния на результаты обучения (Люблинская, 2024):

- автоматический подсчет баллов (очков) за выполнение «ачивок» (контрольных точек) по определенной образовательной дисциплине;

– автоматическое назначение различных уровней сложности и мастерства в соответствии с результатами выполнения «ачивок» (контрольных точек), которые открывают доступ к более сложным задачам;

– использование раздела «Достижения студента» не только для формирования рейтинга лучших студентов на основе прохождения «ачивок» различного уровня, но и для достижений в деятельности вне университета: общественной, спортивной, творческой и т. д.

– стремление к работе в команде. Составление рейтинга успеваемости групп для повышения мотивации студентов к конкуренции между группами, тем самым развивая командные ценности при работе в коллективе и на коллектив;

– экранные уведомления для обратной связи от преподавателей по итогам выполнения «ачивок» (контрольных точек) для поддержки студентов на всех этапах образовательного процесса;

– материальное подтверждение достижения в виде баллов (очков);

– поддержка цифрового пространства, где игроки (студенты) могут рассказать о своих достижениях и пообщаться вне игры со всеми участниками образовательного процесса в любое время из любой точки России (Репин, 2017).

Учитывая клиентоцентричный подход, который применяется в том числе и в университетах, все внедряемые цифровые сервисы должны быть спроектированы максимально удобными и понятными способами для будущих пользователей (Франтасов, Балановская, и Прокаева, 2022).

Основным элементом функционирования системы является электронное расписание (а точнее, онлайн-расписание, так как пользователю доступны обновления онлайн, включая оповещения об изменениях через мессенджер).

Модуль обеспечивает взаимосвязь между студентом (включая обучающихся по индивидуальным планам), оборудованной аудиторией со считывателем карт, временем занятия и изучаемой дисциплиной. Электронное расписание активно взаимодействует с базой данных системы контроля и учета доступа для формирования журналов посещаемости, онлайн-мониторов посещаемости и прочих отчетных форм и модулей, включая интеллектуальное прогнозирование на основе больших данных (Коровин, 2022).

Другая составляющая рейтинга — это активность обучающегося на занятиях в аудиториях, его самостоятельная работа в течение семестра и дополнительная активность, не включенная в рабочие программы, но также влияющая на всестороннее развитие студента. Тесты, эссе, рефераты, научные работы отражаются в электронной информационно-образовательной среде университета (так называемый цифровой след) и перетекают в журналы успеваемости.

Баллы (очки), полученные в течение семестра, дополняются баллами, полученными на этапе промежуточной аттестации, и преобразуются в итоговую четырехбалльную оценку в электронной ведомости.

На рисунке 3 представлены три основные системы, которые могут участвовать в процессе формирования балльно-рейтинговой системы оценки.

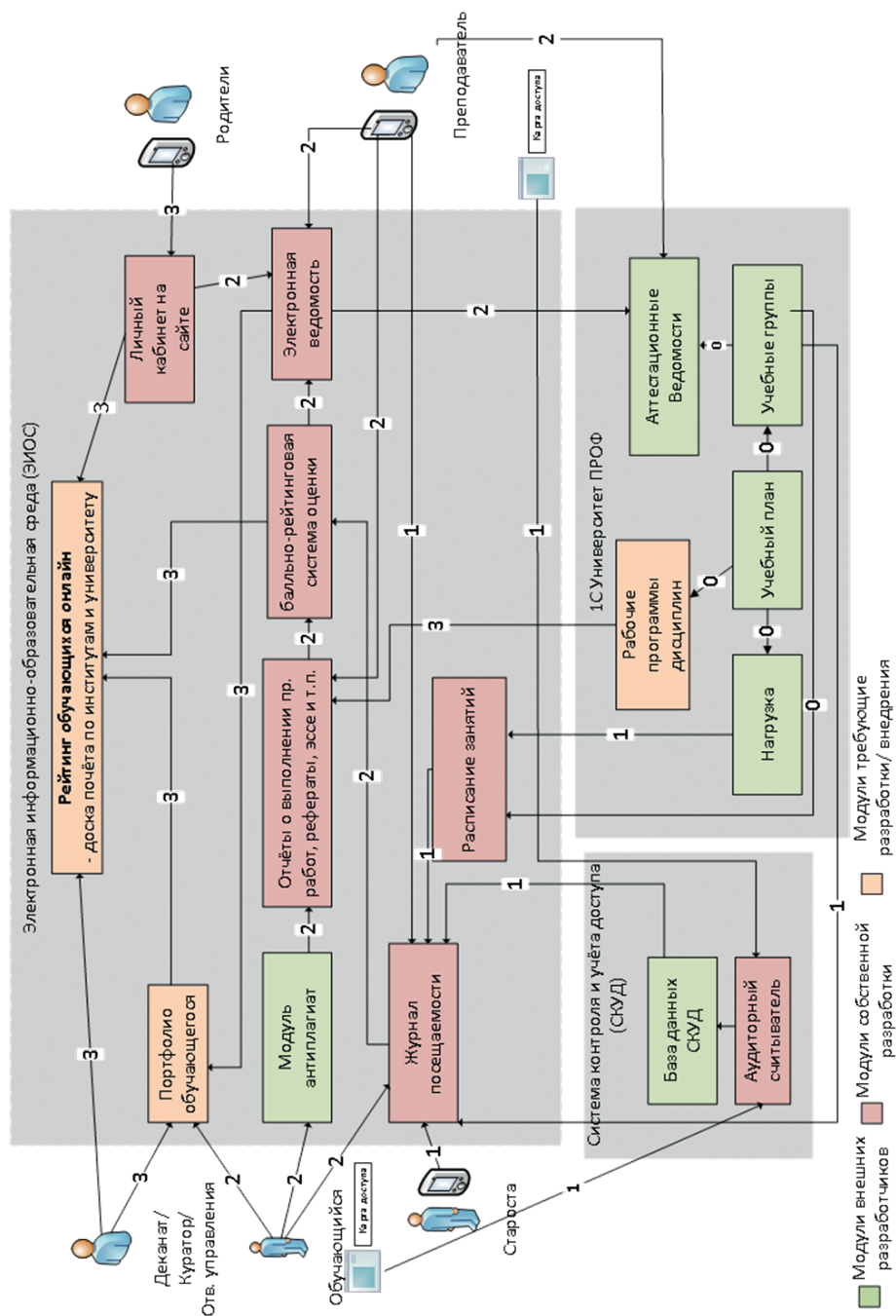


Рис. 3. Электронно-образовательная цифровая среда

Fig. 3. Electronic educational digital environment

«1С: Университет» уже имеет довольно широкую функциональность (см. рис. 3). Так, связь контингента и рабочих учебных планов позволяет создавать довольно гибкое расписание занятий, а связь преподавателя и студентов через распределенную нагрузку (чат) существенно упрощает работу диспетчеров по составлению расписания, контролю часов по дисциплинам в рамках календарных учебных графиков.

С «1С» взаимодействует «Университет», получая актуальные сведения о преподавателях и сотрудниках (включая тех, кто еще не прошел через трудоустройство в ЗКГУ), контингенте обучающихся (если это важно для разбиения группы на подгруппы), и, конечно же, о самих дисциплинах из рабочих учебных планов или, что лучше, из распределенной нагрузки.

Итогом работы в семестре становится оценка по промежуточной аттестации и здесь происходит обратная интеграция из электронных ведомостей преподавателей в ведомости «1С: Университета». Такая интеграция упрощает работу как самого преподавателя, так и специалистов, ответственных за документационное сопровождение образовательного процесса.

Данная система организации образовательного процесса отражает поведение пользователя при взаимодействии с элементами курса. По этим характеристикам мы можем понять, какие из компетенций следует развивать.

Кроме необходимости развития цифровых сервисов для студентов в части обеспечения практик, договорной деятельности стипендиального поощрения, мы видим для себя несколько путей трансформации рутинной деятельности сотрудников университета. Учитывая доступность цифрового следа по каждому обучающемуся, все может быть связано в единое информационное пространство.

Дискуссионные вопросы

Дискуссионным вопросом данного исследования является определение основной цели в повышении мотивации студентов к обучению и развитию их надпрофессиональных и профессиональных навыков. Принципы и подходы геймификации основаны на интеграции игровых механик в образовательный процесс. Игровые механики могут быть интегрированы через использование различных игровых элементов, таких как баллы, уровни, достижения и соревнования.

Преимущества геймификации включают стимулирование интереса к учебе, улучшение усвоения материала, развитие навыков сотрудничества и коммуникации, а также повышение самооценки студентов. Однако существуют и недостатки, такие как возможное снижение качества образования из-за акцента на игровом процессе, а также неравномерное распределение ресурсов между игровыми элементами и учебным материалом (Стригельская, Запрометова, и Федоров, 2021). Геймификация может повлиять на мотивацию студентов к обучению, повышая ее благодаря использованию игровых элементов

и соревновательного духа. Дополнительные игровые элементы, такие как квесты, ролевые игры и виртуальная реальность, могут еще больше усилить мотивацию студентов. Геймификация способствует развитию надпрофессиональных и профессиональных навыков студентов, так как она требует от них решения проблем, анализа информации и работы в команде. Это помогает студентам адаптироваться к быстро меняющимся требованиям рынка труда. Геймификация может помочь в оценке успеваемости студентов, предоставляя возможность отслеживать прогресс и результаты обучения. Это позволяет преподавателям корректировать учебный процесс и адаптировать его под индивидуальные потребности студентов.

Проблемы и вызовы при внедрении геймификации в образование включают необходимость разработки качественных игровых материалов, обеспечение баланса между игровым процессом и учебным материалом, а также обучение преподавателей новым методам преподавания. Для успешного внедрения геймификации необходимо преодолеть эти проблемы и вызовы, используя инновационные подходы и сотрудничество между преподавателями и студентами.

Анализ исследований о применении геймификации в образовании показывает, что эта технология повышает мотивацию учащихся, улучшает у них навыки саморазвития и способствует активному участию в образовательном процессе. Геймификация акцентирует внимание на мотивации, достижении целей, добровольности обучения, активности учащегося и социальной поддержке. Внедрение геймификации в образование способствует повышению мотивации учащихся, развитию творческих способностей, визуализации прогресса, улучшению запоминания и усвоения знаний, выявлению лидеров и обеспечению быстрой обратной связи (Шереметьева, Горшкова, и Митропольская-Родионова, 2021).

Вывод исследования заключается в том, что анализ образовательного процесса с применением цифровых сервисов и геймификации позволяет определить влияние разных принципов и механизмов на мотивацию студентов, результаты обучения и эффективность образовательного процесса. Это дает возможность адаптировать новые игровые функции и механизмы для оптимизации учебного процесса, а также обмениваться опытом с другими университетами страны. В будущем геймификация продолжит активно использоваться в образовании. Этот подход помогает повысить мотивацию учащихся, улучшить их вовлеченность и стимулировать активное обучение. Геймификация подходит для разных возрастных групп и образовательных уровней, так как она адаптируется к индивидуальным потребностям и интересам учеников.

Заключение

Представленные в статье материалы позволяют сделать вывод о том, что использование игровых элементов в обучении улучшает мотивацию учащихся, повышает их вовлеченность и способствует лучшему усвоению материала.

Ключевой дискуссионный вопрос заключается в определении главной цели повышения мотивации студентов к обучению и развитию их надпрофессиональных и профессиональных навыков. Этот вопрос связан с проблемой создания оптимальных условий для активного и творческого получения знаний, формирования стремления к непрерывному образованию и освоению профессиональных навыков. Цель повышения мотивации студентов заключается в стимулировании их познавательной и учебной деятельности, формировании устремлений, связанных с достижением жизненного успеха и социального положения. Это требует создания благоприятных условий для развития личности, формирования мировоззрения, нравственных ценностей и профессиональных компетенций.

Перспективным видится решение на основе виртуальных цифровых помощников сопровождать обучающего на всех этапах обучения, давать советы, направлять и помогать в развитии компетенций. Необходимо: расширять данные цифрового следа, например через деление результатов обучающихся на кластеры, выявление и описание общих черт и характеристик (пол, курс и т. п.); выявлять зависимости (проводить эмпирические исследования по годам) и предлагать новым поколениям обучающихся пройти путь на основе ошибок их предшественников.

Список источников

1. Ларин, С. Н., и Соколов, Н. А. (2021). Развитие цифровизации российской экономики: отраслевой аспект. *Экономика и бизнес: теория и практика*, 3-2(73), 43–48. <https://doi.org/10.24412/2411-0450-2021-3-2-43-48>
2. Гаирбекова, П. И. (2021). Актуальные проблемы цифровизации образования в России. *Современные проблемы науки и образования*, 2, 65. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30673>
3. Воронина, Е. В., & Франтасов, Д. Н. (2021). Накопительная информационная система оценивания профессиональных компетенций студентов высших образовательных учреждений. В *Перспективные информационные технологии (ПИТ 2021)*. Труды Международной научно-технической конференции, Самара, 24–27 мая 2021 года (с. 599–602). Самара: Самарский научный центр РАН.
4. Франтасов, Д. Н., и Хадеева, Э. Р. (2023). Анализ цифрового следа обучающегося для выявления факторов влияния на мотивацию посещения занятий. В *Современные стратегии и цифровые трансформации устойчивого развития общества, образования и науки*. Сборник материалов V Международной научно-практической конференции (с. 231–235). Махачкала.
5. Гета, А. А., & Шаталова, Н. П. (2021). Балльно-рейтинговая система оценки ЗУН в процессе цифровизации образования. *Конструктивные педагогические заметки*, 9-2(16), 228–237.
6. Рустамова, Т. В. (2021). Сравнительный анализ влияния экзаменационного стресса на уровень ситуативной и личностной тревожности студентов. *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*, 13(1), 222–236. <https://doi.org/10.12731/2658-6649-2021-13-1-222-236>

7. Ершова, О. В., и Мишурина, О. А. (2014). Рейтинговая система оценки знаний студентов технического университета как средство повышения качества профессиональной подготовки. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, Психология*, 3(18), 149–151.
8. Воронина, Е. В., и Хадеева, Э. Р. (2022). Использование системы контроля и учета доступа для выявления непосещаемых дисциплин. В *Математические методы и модели техники, технологий и экономики*. Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 10 июня 2022 года (с. 137–141). Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет имени С. М. Кирова.
9. Люблинская, И. Е. (2014). STEM в школе и новые стандарты среднего естественно-научного образования в США. *Проблемы преподавания естествознания в России и за рубежом*, 44, 6–23. Москва: Ленанд.
10. Репин, А. О. (2017). Актуальность STEM-образования в России как приоритетного направления государственной политики. *Научная идея*, 1, 76–82.
11. Франтасов, Д. Н., Балановская, А. В., и Прокаева, А. Е. (2022). Роль цифровых сервисов в процессе цифровой трансформации организаций высшего образования. *Экономика и предпринимательство*, 2(139), 1043–1046.
12. Коровин, А. Л. (2022). Об использовании современных методов искусственного интеллекта и анализа данных для решения образовательных задач. В *Задачи в обучении математике, физике и информатике в условиях цифровой трансформации*. Материалы III Международной научно-практической конференции (с. 223–226). Вологда.
13. Стригельская, И. Ю., Запрометова, С. А., и Федоров, В. И. (2021). Проблема стрессоустойчивости студентов в период экзаменационной сессии в вузе. *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*, 10(200), 472–476. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.10.p472-476>
14. Шереметьева, Е. Н., Горшкова, Л. А., & Митропольская-Родионова, Н. В. (2021). Управление инновационными экосистемами в условиях цифровой трансформации экономики. В *Экономические системы в новую эпоху: стабильные системы в нестабильном мире. Конспекты лекций по сетям и системам* (с. 417–423). Спрингер. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-60929-0>

References

1. Larin, S. N., & Sokolov, N. A. (2021). Development of digitalization in the Russian economy: Sectoral aspect. *Economics and Business: Theory and Practice*, 3-2(73), 43–48. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2411-0450-2021-3-2-43-48>
2. Gairbekova, P. I. (2021). Current issues of digitalization of education in Russia. *Contemporary Problems of Science and Education*, 2, 65. (In Russ.). <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30673>
3. Voronina, E. V., & Frantsov, D. N. (2021). Accumulative information system for assessing professional competencies of students in higher education institutions. In *Prospective Information Technologies (PIT 2021)*. Proceedings of the International Scientific and Technical Conference, Samara, May 24–27, 2021 (pp. 599–602). Samara: Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).
4. Frantsov, D. N., & Khadeeva, E. R. (2023). Analysis of the digital footprint of students to identify factors influencing motivation to attend classes. In *Modern Strategies*

and Digital Transformations for Sustainable Development of Society, Education, and Science. Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference (pp. 231–235). Makhachkala. (In Russ.).

5. Geta, A. A., & Shatalova, N. P. (2021). Point-rating system for assessing ZUN in the process of digitalization of education. *Constructive Pedagogical Notes*, 9-2(16), 228–237. (In Russ.).

6. Rustamova, T. V. (2021). Comparative analysis of the influence of examination stress on the level of situational and personal anxiety of students. *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*, 13(1), 222–236. (In Russ.). <https://doi.org/10.12731/2658-6649-2021-13-1-222-236>

7. Ershova, O. V., & Mishurina, O. A. (2014). Rating system for assessing students' knowledge at a technical university as a means of improving the quality of professional training. *Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 3(18), 149–151. (In Russ.).

8. Voronina, E. V., & Khadeeva, E. R. (2022). Using access control and monitoring systems to identify unattended courses. In *Mathematical Methods and Models in Technology, Engineering, and Economics*. Proceedings of the All-Russian Student Scientific and Practical Conference, Saint Petersburg, June 10, 2022 (pp. 137–141). Saint Petersburg: Saint Petersburg State Forest Technical University named after S. M. Kirov. (In Russ.).

9. Lyublinskaya, I. E. (2014). STEM in schools and the new standards for secondary natural science education in the USA. *Problems of Teaching Natural Science in Russia and Abroad*, 44, 6–23. Moscow: Lenand. (In Russ.).

10. Repin, A. O. (2017). The relevance of STEM education in Russia as a priority direction of state policy. *Scientific Idea*, 1, 76–82. (In Russ.).

11. Frantasov, D. N., Balanovskaya, A. V., & Prokaeva, A. E. (2022). The role of digital services in the digital transformation of higher education organizations. *Economics and Entrepreneurship*, 2(139), 1043–1046. (In Russ.).

12. Korovin, A. L. (2022). About the use of modern methods of artificial intelligence and data analysis to solve educational problems. In *Tasks in Teaching Mathematics, Physics, and Computer Science in the Context of Digital Transformation*. Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference (pp. 223–226). Vologda.

13. Strigelskaya, I. Y., Zaprometova, S. A., & Fedorov, V. I. (2021). The problem of stress tolerance of students during the examination session at the university. *Scientific Notes of P. F. Lesgaft University*, 10(200), 472–476. (In Russ.). <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.10.p472-476>

14. Sheremetyeva, E. N., Gorshkova, L. A., & Mitropolskaya-Rodionova, N. V. (2021). Managing innovative ecosystems in the context of digital transformation of the economy. In *Economic Systems in a New Era: Stable Systems in an Unstable World. Lecture Notes on Networks and Systems* (pp. 417–423). Springer. (In Russ.). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-60929-0>

Статья поступила в редакцию: 13.02.2025;
одобрена после рецензирования: 16.02.2025;
принята к публикации: 11.06.2025.

The article was submitted: 13.02.2025;
approved after reviewing: 16.02.2025;
accepted for publication: 11.06.2025.

Информация об авторах / Information about the authors

Татьяна Васильевна Коротаева — кандидат исторических наук, доцент кафедры социологии и психологии Самарского государственного экономического университета, Самара, Россия.

Tatyana V. Korotaeva — PhD in History, Associate Professor, Department of Sociology and Psychology, Samara State University of Economics, Samara, Russia.

korotaeva2014@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0005-8912-8135>

Дмитрий Николаевич Франтасов — кандидат технических наук, доцент кафедры прикладной информатики Самарского государственного экономического университета, Самара, Россия.

Dmitry N. Frantasov — PhD in Technical Sciences, Associate Professor, Department of Applied Informatics, Samara State University of Economics, Samara, Russia.

frantasov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3326-4497>

Елена Владимировна Воронина — преподаватель кафедры прикладной информатики Самарского государственного экономического университета, Самара, Россия.

Elena V. Voronina — Lecturer, Department of Applied Informatics, Samara State University of Economics, Samara, Russia.

voroninae.v@sseu.ru, <https://orcid.org/0009-0001-5362-8024>

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interest.

Научно-исследовательская статья

УДК 378.1

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-40-60

КУЛЬТУРНО ОБУСЛОВЛЕННЫЕ МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ: ОПЫТ СТРАН АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ В МОСКВЕ

*Татьяна Юрьевна Мысина^{1, а}, Юлия Игоревна Суменкова^{2, б},
Мария Николаевна Федоровская^{3, с}*

^{1, 2, 3} Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

^а mysinatyu@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0473-6360>

^б sumenkovayui@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6632-9130>

^с fedorovskayamn@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8274-1931>

Аннотация. В статье приводятся данные сравнительного анализа систем воспитания в странах Азиатско-Тихоокеанского региона (Австралия, Сингапур, Таиланд). Исследование охватывает государственную политику, нормативные правовые документы, финансирование, ключевые направления воспитательной работы. Особое внимание уделено уникальным чертам каждой системы, таким как инклюзивность в Австралии, индивидуализация и комплексный подход в Сингапуре, а также традиционные ценности и игровые методики в Таиланде. На основе анализа выявлены общие тенденции и различия, что позволяет определить потенциал для заимствования лучших практик.

В исследовании использованы методы сравнительного анализа, систематизации данных и обобщения практик. Источниками послужили законодательные акты, государственные программы и научные публикации по теме исследования.

Выявлены общие тенденции, такие как ориентация на всестороннее развитие учащихся, социально-эмоциональное обучение и активное участие государства. Установлены уникальные черты каждой системы, отражающие культурные и исторические особенности стран.

Проведенный анализ позволяет выделить эффективные практики, которые могут быть адаптированы в других образовательных контекстах, включая российский. Статья может представлять интерес для педагогов, исследователей и специалистов в области образования и воспитания.

Ключевые слова: система воспитания, Азиатско-Тихоокеанский регион (АТР), инклюзивность, гражданственность, традиционные ценности, сравнительный анализ.

Для цитирования: Мысина, Т. Ю., Суменкова, Ю. И., и Федоровская, М. Н. (2025). Культурно-обусловленные модели воспитания: опыт стран Азиатско-Тихоокеанского региона и перспективы применения в Москве. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика» и психология*, 19(3), 40–60. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-40-60>

Research article

UDC 378.1

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-40-60

CULTURALLY CONDITIONED MODELS OF EDUCATION: EXPERIENCE OF ASIA-PACIFIC COUNTRIES AND PROSPECTS FOR THEIR APPLICATION IN MOSCOW

*Tatyana Yu. Mysina^{1, a}, Yulia I. Sumenkova^{2, a},
Maria N. Fedorovskaya^{3, a}*

^{1, 2, 3} Moscow City University,
Moscow, Russia

^a mysinatyu@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0473-6360>

^b sumenkovayui@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6632-9130>

^c fedorovskayamn@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8274-1931>

Abstract. The article provides a comparative analysis of education systems in three countries of the Asia-Pacific region: Australia, Singapore, and Thailand. The study explores state policies, regulations, funding mechanisms, and main directions of educational efforts. Special attention is given to the unique features of each system, such as inclusiveness in Australia, individualized and integrative approaches in Singapore, and traditional values along with play-based methods in Thailand. Through comparison, common trends and distinctions are identified, revealing possibilities for adopting best practices.

The study employed methods of comparative analysis, data systematization, and practice generalization. Sources included legislative acts, government programs, and scholarly publications related to the subject matter.

Key trends emerged, such as focus on comprehensive student development, social-emotional learning, and active state involvement. Distinctive traits of each system mirroring cultural and historical factors were highlighted.

The analysis pinpoints effective practices suitable for adaptation in different educational contexts, including Russia's. The article is intended for educators, researchers, and professionals interested in education and upbringing.

Keywords: education system, Asia-Pacific region, inclusiveness, individualization, traditional values, comparative analysis

For citation: Mysina, T. Yu., Sumenkova, Yu. I., & Fedorovskaya, M. N. (2025). Culturally-conditioned models of education: experience of Asia-Pacific countries and prospects for their application in Moscow. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(3), 40–60. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-40-60>

Введение

Воспитание подрастающего поколения является важнейшим элементом формирования гражданского общества, способствующим развитию демократических ценностей, уважению прав человека и принципам верховенства права. В условиях глобализации и цифровизации

современные системы воспитания сталкиваются с новыми вызовами, требующими переосмысления традиционных подходов. Особую актуальность приобретает изучение международного опыта, позволяющего выявить эффективные модели воспитательной работы, сочетающие инновационные методики с культурными традициями.

Исследование посвящено анализу систем воспитания в странах Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР), демонстрирующих высокие результаты в международных рейтингах качества образования. Акцент делается на изучении уникальных педагогических практик Австралии, Сингапура и Таиланда, которые могут быть адаптированы для московской системы образования. Особое внимание уделяется вопросам интеграции воспитательных технологий, обеспечивающих формирование социальной ответственности, гражданской идентичности и межкультурной компетентности учащихся в условиях мегаполиса.

Материалы и методы исследования

Настоящее исследование направлено на комплексный анализ лучших практик организации систем воспитания в трех странах Азиатско-Тихоокеанского региона: Австралии, Сингапуре и Таиланде. Исследование проводилось с целью выявления наиболее эффективных моделей, механизмов и стратегий воспитания для возможной адаптации в системе общего образования Москвы.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать государственную политику в сфере воспитания;
- 2) изучить основные направления воспитательной работы в школах АТР;
- 3) выделить уникальные аспекты подхода к воспитанию в каждой стране.

Методы исследования:

- 1) компаративный анализ (сравнительное изучение государственной политики в области воспитания, анализ нормативно-правовых баз исследуемых стран, сопоставление организационных моделей воспитательных систем);
- 2) системный подход (исследование воспитательных систем как целостных структур, анализ взаимосвязей между компонентами систем, выявление системообразующих принципов);
- 3) контент-анализ (изучение академических источников и научных публикаций, анализ образовательных стандартов и программ, обработка данных международных исследований (PISA));
- 4) кейс-стади (детальное исследование конкретных воспитательных практик, анализ успешных региональных моделей, выявление условий эффективности практик).

Исследование базируется на:

1) официальных документах (законодательные акты об образовании, государственные программы развития воспитания, стратегические документы образовательных систем);

2) статистических материалах (данные международных исследований качества образования, отчеты министерств образования, социологические исследования);

3) научных публикациях (монографии по сравнительной педагогике, статьи в рецензируемых журналах, материалы международных конференций).

Процедура исследования:

1) отбор стран (по уровню экономического развития (от среднего до высокого), по результатам международных исследований PISA, по уникальности воспитательных моделей);

2) сбор и систематизация данных (анализ нормативной базы, изучение образовательных практик, фиксация ключевых характеристик систем);

3) сравнительный анализ (выявление общих тенденций, определение уникальных особенностей, оценка эффективности практик);

4) интерпретация результатов (формулировка выводов, разработка рекомендаций, определение возможностей адаптации).

Критерии оценки:

1) эффективность (результаты образовательных достижений, уровень социализации учащихся, показатели личностного развития);

2) адаптивность (гибкость воспитательных моделей, возможности модернизации, потенциал для заимствования);

3) устойчивость (стабильность результатов, долгосрочность эффектов, ресурсная обеспеченность).

Ограничения исследования:

1) языковой барьер при работе с первоисточниками;

2) различия в образовательных парадигмах;

3) культурная специфика воспитательных практик.

Методологический подход обеспечил комплексное изучение воспитательных систем с учетом их многоаспектности и культурной обусловленности, что позволило выявить как универсальные, так и уникальные элементы, представляющие ценность для московской системы образования.

Результаты исследования

Государственная политика в отношении организации систем воспитания

Анализ государственной политики в сфере воспитания в странах Азиатско-Тихоокеанского региона показал следующие черты (см. табл. 1, рис. 1).

Таблица 1 / Table 1

Анализ государственной политики в странах АТР
Analysis of public policy in APR countries

Критерий	Австралия	Сингапур	Таиланд
Основная политика	Безопасность детей, инклюзивность, поддержка аборигенов	Формирование ценностей, характера, социально-эмоционального благополучия и гражданских качеств	Патриотизм, религиозность, семейные ценности, трудовая этика
Финансирование	SRS, федеральные и региональные источники, гранты	Прямое финансирование, гранты	Прямое финансирование, специальные фонды
Целевые группы	Дети с особыми потребностями, аборигены	Все учащиеся	Все учащиеся, акцент на сельские и труднодоступные регионы
Уникальные черты	Рамка благополучия, партнерство ЕСРР	Национальные стандарты	Королевская политика, 20-летняя национальная стратегия

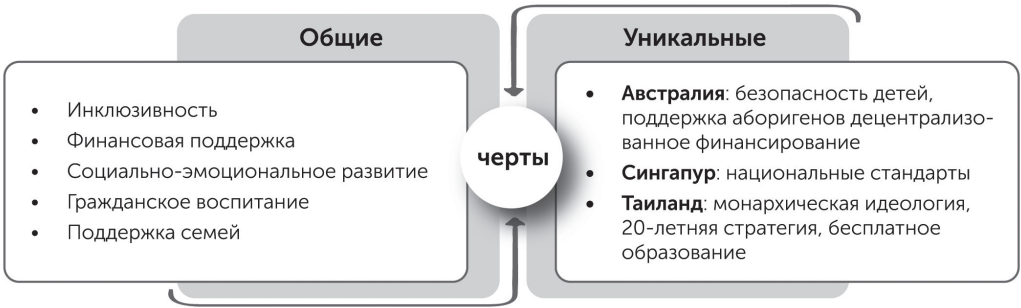


Рис. 1. Сравнение государственной политики в странах АТР (общие и уникальные черты)
Fig. 1. Comparison of public policies in APR countries (common and unique features)

Основные особенности в каждой стране

Государственная политика и инициативы в Австралии:

– политика безопасности детей (Child Safe Policy): направлена на создание безопасной и инклюзивной среды для детей, предотвращение жестокого обращения и эксплуатации¹;

¹ Australian Government | Department of Education. Child Safe Policy. URL: <https://www.education.gov.au/about-department/resources/child-safe-policy> (дата обращения: 03.12.2024).

– партнерство в области ухода за детьми (ЕСРР): фокусируется на поддержке детей аборигенов и жителей островов Торрессова пролива, выделено \$10,2 млн на 3 года²;

– декларация об образовании Алис-Спрингс: подчеркивает равенство, индивидуальный подход и подготовку к вызовам XXI века³;

– рамка благополучия обучающихся: включает пять элементов — лидерство, инклюзивность, голос обучающегося, партнерство и поддержка⁴.

Финансирование: основывается на Стандарте школьных ресурсов (SRS), включая базовое и дополнительное финансирование для школ с особыми потребностями. Федеральное правительство финансирует частные школы на 80 %, штаты — государственные школы. Дополнительные программы: капитальные гранты, поддержка малоимущих семей⁵.

Государственная политика и инициативы в Сингапуре

Сингапурская система образования ставит своей целью раскрыть потенциал каждого ученика, чтобы они могли полноценно жить, влиять на развитие общества и страны, а также заботиться о своем окружении. Для достижения целей образования в Сингапуре была разработана учебная программа «Воспитание характера и гражданственности», направленная на всестороннее развитие личности учащихся. Учебный план данной программы основан на рамочной программе «Компетенции XXI века». Программа акцентируется на ясном выявлении взаимосвязи между основными ценностями и социально-эмоциональными компетенциями, демонстрируя, как учащиеся усваивают и применяют эти ценности в своей жизни⁶.

Финансирование: Министерство образования Сингапура осуществляет прямое финансирование всех школ в соответствии с численностью учеников. Кроме того, каждая школа получает выделенный грант из Фонда возможностей, предназначенный для поддержки учащихся с низким уровнем дохода и представителей этнических меньшинств⁷.

² *Australian Government | Department of Education. Early Childhood Care and Development Policy Partnership.* URL: <https://www.education.gov.au/closing-the-gap/closing-gap-early-childhood/early-childhood-care-and-development-policy-partnership> (дата обращения: 03.12.2024).

³ *Australian Government | Department of Education. The Alice Springs (Mparntwe) Education Declaration.* URL: <https://www.education.gov.au/alice-springs-mparntwe-education-declaration> (дата обращения: 03.12.2024).

⁴ *Australian Government | Department of Education. The Australian Student Wellbeing Framework.* URL: <https://www.education.gov.au/student-resilience-and-wellbeing/australian-student-wellbeing-framework> (дата обращения: 03.12.2024).

⁵ *Australian Government | Department of Education. How schools are funded.* URL: <https://www.education.gov.au/schooling/how-schools-are-funded> (дата обращения: 04.12.2024).

⁶ *Ministry of Education Singapore. Character & Citizenship Education (CCE). Syllabus Secondary. Implementation starting from 2021.* URL: <https://www.moe.gov.sg/-/media/files/secondary/syllabuses/cce/2021-character-and-citizenship-education-syllabus-secondary.pdf> (дата обращения: 02.12.2024).

⁷ *NCEE. Top-performing countries. Singapore.* URL: <https://ncee.org/country/singapore/> (дата обращения: 21.11.2024).

Государственная политика и инициативы в Таиланде

Королевская политика в образовании: акцент на патриотизм, религиозность, семейные ценности и трудовую этику⁸;

Национальная стратегия (2018–2037)⁹ включает: 20-летний план реформ образования; гражданское воспитание через изучение обществознания, религии и культуры.

Финансирование: государственное — бесплатное образование (15 лет), включает дошкольное образование (3 года), начальное образование (6 лет) и среднее образование (6 лет); специальные фонды, например Фонд студенческих кредитов и Фонд справедливого образования; поддержка школ в труднодоступных районах и школ для детей с ограниченными возможностями¹⁰.

Нормативно-правовые акты, регламентирующие деятельность образовательных организаций по реализации систем воспитания в странах АТР (Австралия, Сингапур, Таиланд), приведены в таблице 2 и на рисунке 2.

Таблица 2 / Table 2

Анализ нормативных правовых актов в странах АТР

Analysis of normative acts in APR countries

Критерий	Австралия	Сингапур	Таиланд
Основные законы	Australian Education Act 2013; Disability Standards for Education 2005; региональные акты (напр., NSW Education Act 1990)	Закон об обязательном образовании 2000 года; Положения об образовании (школы) 2023 г.	Конституция Королевства Таиланд (2017); Закон о национальном образовании (1999, с поправками); Национальная стратегия (2018–2037)
Ключевые принципы	Равенство и инклюзия; мультикультурность; устойчивое развитие; гражданское воспитание	Обязательное образование; национальная идентичность; безопасность	Патриотизм и монархические ценности; буддийская этика; всестороннее развитие; философия достаточности

⁸ *Thailand | Inter-Parliamentary Union*. The Constitution of the Kingdom of Thailand, B. E. 2560 (2017). URL: https://web.parliament.go.th/assets/portals/61/filenewspar/61_1059_file.pdf (дата обращения: 21.11.2024) (In Thai).

⁹ *Thailand | Office of the National Economic and Social Development Council*. National Strategy (B.E. 2561–2580) (2018–2037). URL: <http://nscr.nesdc.go.th/wp-content/uploads/2019/10/National-Strategy-Eng-Final-25-OCT-2019.pdf> (дата обращения: 21.11.2024) (In Thai).

¹⁰ *Open Library*. National Education Act of B.E. 2542 (1999). Thailand. URL: [https://openlibrary.org/books/OL4003199M/National_Education_Act_of_B.E._2542_\(1999\)](https://openlibrary.org/books/OL4003199M/National_Education_Act_of_B.E._2542_(1999)) (дата обращения: 21.11.2024).

Критерий	Австралия	Сингапур	Таиланд
Цели воспитания	Подготовка к жизни в обществе; развитие социальной ответственности; поддержка культурного разнообразия	Развить в учащихся: – здоровый моральный кодекс, критическое мышление, ответственность, заботу о других, самосовершенствование; – устойчивость и социально-эмоциональное благополучие; – готовность к будущему; – активную гражданскую позицию.	Воспитание хороших граждан; развитие навыков XXI века; поддержка традиционных ценностей
Международные соглашения	Конвенция ООН о правах ребенка; Повестка 2030 (устойчивое развитие)	Участие в международных образовательных инициативах	Участие в международных образовательных инициативах
Особенности регулирования	Децентрализация (федеральные и региональные акты); акцент на инклюзию и экологию	Централизованное управление с элементами децентрализации; строгие стандарты качества, но гибкая и адаптивная система	Интеграция королевской политики; упор на традиции и религию; долгосрочное стратегическое планирование

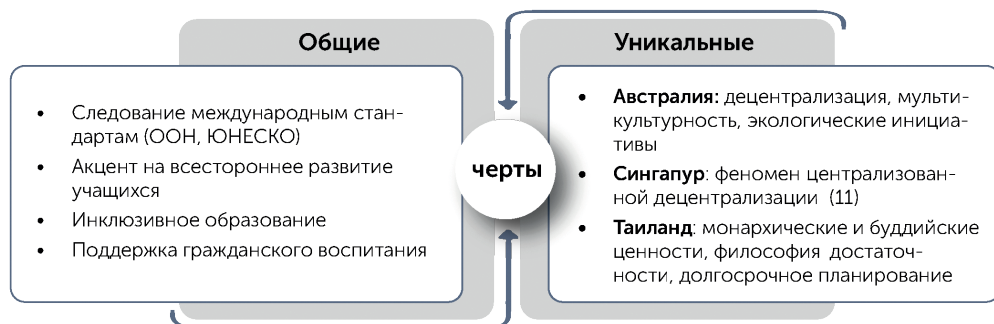


Рис. 2. Сравнение нормативно-правовых актов в странах АТР (общие и уникальные черты) (Kwek, Ho, Wong, 2023)

Fig. 2. Comparison of normative acts in APR countries (common and unique features) (Kwek, Ho, Wong, 2023)

Анализ нормативных правовых актов, регламентирующих деятельность образовательных организаций по реализации систем воспитания в странах Азиатско-Тихоокеанского региона, показал следующие особенности.

Основные законы и документы Австралии:

- Australian Education Act 2013¹¹ — определяет финансирование школ и обязательства по обеспечению качественного образования, включая аспекты воспитания;
- Disability Standards for Education 2005¹² — закрепляет требования по доступности образования для детей с ограниченными возможностями;
- NSW Education Act 1990¹³ — регулирует вопросы воспитания и обязательного обучения в Новом Южном Уэльсе;
- Victorian Education and Training Reform Act 2006¹⁴ — описывает права и обязанности школ в области воспитания;
- Конвенция о правах ребенка (1989)¹⁵ — влияет на воспитательную политику, подчеркивая необходимость подготовки детей к независимой жизни;
- Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года¹⁶ — ориентирует на воспитание в духе устойчивого развития, гуманности и культурного разнообразия.

Особенности: нормативные акты обеспечивают четкое разделение обязанностей и полномочий между федеральными и региональными властями; центральное место занимают вопросы инклюзивного воспитания и уважения культурного разнообразия; включенные международные соглашения задают дополнительные рамки для воспитательной политики.

Основные законы и документы Сингапура:

- Закон об обязательном образовании 2000 года¹⁷ — вводит обязательное шестилетнее начальное образование для всех детей;

¹¹ *Federal Register of Legislation*. Australian Education Act 2013. URL: <https://www.legislation.gov.au/C2013A00067/latest/text> (дата обращения: 16.11.2024).

¹² *Federal Register of Legislation*. Disability Standards for Education 2005. URL: <https://www.legislation.gov.au/F2005L00767/latest/text> (дата обращения: 16.11.2024).

¹³ *Australian Government | National Office for Child Safety*. National Principles for Child Safe Organisations. Education Act 1990, No 8. URL: <https://www.childsafety.gov.au/resources/national-principles-child-safe-organisations> (дата обращения: 17.11.2024).

¹⁴ *Victorian Legislation*. Education and Training Reform Act 2006. URL: <https://www.legislation.vic.gov.au/in-force/acts/education-and-training-reform-act-2006/103> (дата обращения: 17.11.2024).

¹⁵ *Генеральная Ассамблея ООН*. Конвенция о правах ребенка. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 17.11.2024).

¹⁶ *Генеральная Ассамблея ООН*. Повестка дня в области устойчивого развития. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/about/development-agenda/> (дата обращения: 17.11.2024).

¹⁷ *UNESCO | Planipolis: Portal of Education Plans and Policies*. Singapore Statutes Online | Compulsory education act (Chapter 51). (Original Enactment: Act 27 of 2000). Revised edition 2001 (31st December 2001). URL: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/singapore_compulsory_education_act.pdf (дата обращения: 20.11.2024).

– Положения об образовании (школы) 2023 года¹⁸ — детально регламентируют организацию образовательного процесса, инфраструктуры и кадрового состава.

Особенности: правительство Сингапура играет ведущую роль в формировании национальной образовательной политики, определении приоритетных направлений развития системы. Министерство образования устанавливает национальные стандарты, а также проводит регулярные оценки эффективности образовательных учреждений и педагогов. основной акцент делается на эффективности управления образовательными ресурсами и соблюдении образовательных стандартов.

Основные законы и документы Таиланда:

– Конституция Королевства Таиланд (2017)¹⁹ — закладывает фундаментальные принципы развития образования и воспитания;

– Национальная стратегия (2018–2037)²⁰ — формулирует долгосрочную цель всестороннего развития граждан;

– Закон о национальном образовании (1999, неоднократно пересматривался)²¹ — утверждает основные правовые рамки для всех образовательных учреждений;

– План развития базового образования на 2030 год²² — устанавливает перспективы модернизации образования.

Особенности: доминирование монархической политической линии в воспитательной политике; четко выраженная ориентация на национальные ценности и традиции; постановка стратегических задач по развитию человеческого капитала и конкурентоспособности страны.

Принципы и механизмы воспитания в странах АТР

Каждая система воспитания отражает специфику культурной и исторической обстановки конкретной страны. Понимание различий помогает осмысленно подходить к выбору методов воспитания, учитывая индивидуальные потребности детей и региональные реалии (см. табл. 3, рис. 3).

¹⁸ *Singapore Statutes Online*. Education (Schools) Regulations 1957. URL: <https://sso.agc.gov.sg/SL/EA1957-RG1?DocDate=20130731> (дата обращения: 03.12.2024).

¹⁹ *Thailand | Inter-Parliamentary Union*. The Constitution of the Kingdom of Thailand, B. E. 2560 (2017). URL: https://web.parliament.go.th/assets/portals/61/filenewspar/61_1059_file.pdf (дата обращения: 21.11.2024) (In Thai).

²⁰ *Thailand | Office of the National Economic and Social Development Council*. National Strategy (B.E. 2561–2580) (2018–2037). URL: <http://nscr.nesdc.go.th/wp-content/uploads/2019/10/National-Strategy-Eng-Final-25-OCT-2019.pdf> (дата обращения: 21.11.2024) (In Thai).

²¹ *Open Library*. National Education Act of B.E. 2542 (1999). Thailand. URL: [https://openlibrary.org/books/OL4003199M/National_Education_Act_of_B.E._2542_\(1999\)](https://openlibrary.org/books/OL4003199M/National_Education_Act_of_B.E._2542_(1999)) (дата обращения: 21.11.2024).

²² *UN Climate Change*. Thailand's National Adaptation Plan (NAP). November 2023. URL: https://unfccc.int/sites/default/files/resource/NAP_THAILAND_2024.pdf (дата обращения: 21.11.2024).

Таблица 3 / Table 3

Принципы и механизмы воспитания в странах АТР
Principles and mechanisms of education in APR countries

Критерий	Австралия	Сингапур	Таиланд
Основные принципы	– Целостное развитие²³; – инклюзивность и равенство (Littleton, & Reader, 2022); – профессиональное развитие педагогов²⁴; – образование через взаимодействие²⁵; – поддержка устойчивого развития²⁶	– Ориентация на учащихся; – интенциональность; – когерентность²⁷	– Системность; – сохранение национальных традиций; – непрерывность; – всестороннее развитие; – развитие в игре
Ключевые механизмы	– Инклюзивные программы; – проектное обучение; – экологические инициативы	– Уроки по программе «Воспитание характера и гражданственности»; – ключевой образовательный опыт обучающихся; – инициативы на базе школы; – другие предметы; – личная вовлеченность	– Законодательный механизм (королевская политика); – возрастной механизм (на всех ступенях образования); – управленческий механизм (введение комиссий при министерстве образования); – научно обоснованный механизм (в соответствии со стандартами²⁸; – развивающий механизм (разные форматы)

²³ Monash Australia | Monash University. The 2021 Australian Youth Barometer: Understanding Young People in Australia Today. Report authors: L. Walsh et al. URL: <https://www.monash.edu/education/cypcr/research/understanding-young-people-in-australia-today> (дата обращения: 03.12.2024).

²⁴ Early Childhood Australia. Foundations for learning: Relationships between the Early Years Learning Framework and the Australian Curriculum. URL: https://www.earlychildhoodaustralia.org.au/wp-content/uploads/2014/01/ECA_ACARA_Foundations_Paper_FINAL-web.pdf (дата обращения: 03.12.2024).

²⁵ The Australian Children's Education & Care Quality Authority (ACECQA). Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework. URL: <https://www.acecqa.gov.au/belonging-being-becoming-early-years-learning-framework> (дата обращения: 02.12.2024).

²⁶ Там же.

²⁷ Dunearn Secondary School. Character and Citizenship Education. URL: <https://www.dunearnsec.moe.edu.sg/departments/character-and-citizenship-education/> (дата обращения: 02.12.2024).

²⁸ Office of the Education Council Education in Thailand 2022. Bangkok: Prigwhan Graphic. 2023. 352 p.

Критерий	Австралия	Сингапур	Таиланд
Основной акцент	Социальные компетенции, экология, критическое мышление	Социально-эмоциональные компетенции, критическое и адаптивное мышление, навыки общения, гражданская, глобальная и межкультурная грамотность. Методологический инструментарий включает разнообразные педагогические техники	Патриотизм, буддийские ценности, национальная культура
Роль педагога	Саморефлексия, адаптация методов под нужды учащихся	Наставник и пример ролевой модели	Наставник и наблюдатель, направляющий воспитательный процесс и игровое обучение
Участие учащихся	Активное, через взаимодействие и проекты	Участие в различных мероприятиях, специальных играх, групповых дискуссиях; саморефлексия и самоидентификация	Через игровые формы, разнообразные мероприятия
Национальные особенности	Мультикультурность, равенство	Гармония, многообразие	Монархия, буддизм, философия достаточности, всестороннее воспитание

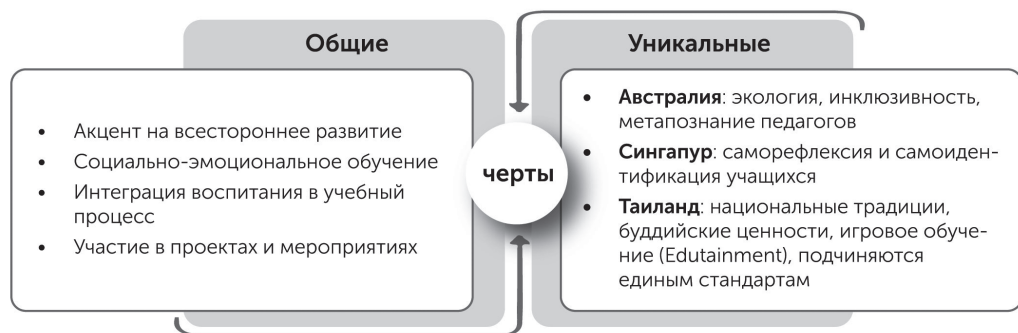


Рис. 3. Сравнение принципов и механизмов воспитания в странах АТР (общие и уникальные черты)

Fig. 3. Comparison of principles and mechanisms of education in APR countries (common and unique features)

В Австралии основное внимание уделяется комплексному развитию личности ребенка, обеспечению равных возможностей для всех обучающихся, а также профессионализации педагогических кадров, что способствует формированию инклюзивной и качественной образовательной среды. В Сингапуре акцент делается на всестороннем развитии личности учащихся посредством интеграции академических знаний с социально-эмоциональным обучением и гражданским воспитанием. При этом особое значение придается активному участию учащихся в образовательном процессе, что способствует развитию их лидерских качеств и социальной ответственности. В Таиланде особое место занимает сохранение национального культурного наследия, а также использование игровых методов обучения (Edutainment), направленных на повышение мотивации и эффективности образовательного процесса. Кроме того, реализуются разнообразные школьные инициативы, способствующие развитию творческих и социальных навыков у учащихся, что подчеркивает важность культурной идентичности и инновационных подходов в системе воспитания.

Методологические подходы, реализуемые в указанных странах, характеризуются различными стратегиями и акцентами. В Австралии применяется гибкий подход, ориентированный на индивидуальные особенности учащихся, с особым вниманием к формированию здорового образа жизни и развитию уважительных отношений между участниками образовательного процесса. В Сингапуре реализуется структурированный подход, предусматривающий четко определенные этапы и методы развития учеников, что обеспечивает последовательность педагогических действий и способствует повышению эффективности обучения. В Таиланде осуществляется поддержка творческих способностей и развитие самостоятельности детей посредством интеграции активных форм взаимодействия в учебный процесс, что способствует формированию у учащихся навыков самостоятельного мышления и инициативности.

Направления воспитательной деятельности в странах АТР

Анализ систем воспитания показывает значительные различия в направлениях осуществления воспитательной деятельности, обусловленные особенностями исторического и культурного контекста каждой страны. Все воспитательные системы направлены на развитие личности ребенка, но приоритеты и методы в странах АТР существенно варьируются (табл. 4, рис. 4).

Таблица 4 / Table 4

Ключевые направления воспитательной деятельности в странах АТР

Key areas of educational activities in APR countries

Критерий	Австралия	Сингапур	Таиланд
Основные направления	– Мультикультурное воспитание;	– Программа «Воспитание характера»	– Гражданское и религиозное воспитание;

Критерий	Австралия	Сингапур	Таиланд
	– поддержка семей (Triple P); – обучение согласию и уважению; – экологическое воспитание	и гражданственности»: национальное образование, сексуальное просвещение, психическое здоровье; профориентация, кибербезопасность и семейное образование	– стратегия Edutainment; – волонтерство и социальные проекты; – религиозное и инклюзивное образование; – всесторонне развитие
Формы реализации	– Культурные фестивали (Неделя гармонии, NAIDOC Week); – программы для родителей; – школьные проекты	– Уроки по учебной программе; – ключевой образовательный опыт обучающихся; – внеклассные мероприятия; – школьные инициативы; – поддержка и партнерство	– Социальные проекты; – игровое обучение (Edutainment); – буддийские и экологические проекты; – волонтерские программы
Целевые группы	Дети, родители, мультикультурные сообщества	Учащиеся, родители	Учащиеся, включая одаренных и детей из малообеспеченных семей
Поддержка	Экспертные группы, государственные инициативы	Министерство образования, школы, различные комитеты и ведомства	Министерство образования, религиозные учреждения

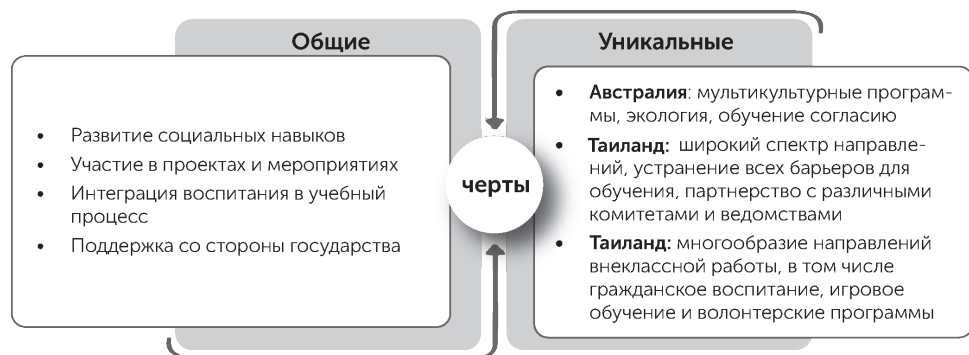


Рис. 4. Сравнение ключевых направлений воспитательной деятельности стран АТР (общие и уникальные черты)

Fig. 4. Comparison of key areas of educational activities in APR countries (common and unique features)

Направления и мероприятия в Австралии:

– Позитивное воспитание (Positive Parenting Program) — реализация курсов для родителей²⁹, основанных на принципах социального обучения и когнитивно-поведенческой терапии³⁰.

– Взаимопроникновение культур (Cultural Infusion) — мероприятия, позволяющие учащимся знакомиться с культурой мигрантов через музыку, танцы и искусство³¹.

– Неделя гармонии (Harmony Week) — ежегодное событие, направленное на объединение людей разных культур и создание инклюзивной среды (20).

– Неделя аборигенов и островитян (NAIDOC Week) — популяризация богатого культурного наследия аборигенов и жителей островов Торрессова пролива³².

– Обучение согласию и уважительным отношениям (Consent and Respectful Relationships Education, CRRE) — внедрение программ, содействующих формированию позитивных взаимоотношений среди учащихся³³.

Особенности: ориентация на многокультурность и инклюзивность, значимая роль родительского участия и общественных организаций, большее внимание уделяется вопросам толерантности и межкультурного понимания.

Направления и мероприятия в Сингапуре:

– уроки по программе «Воспитание характера и гражданственности»³⁴;
– другие предметы — изучение различных учебных предметов помогает понять национальную идентичность и современные проблемы Сингапура³⁵;

– ключевой образовательный опыт обучающихся — инициативы и мероприятия, направленные на всестороннее формирование личности обучающихся в сферах физического развития, эстетического восприятия, умственных способностей, нравственного становления и социальной адаптации:

²⁹ Australian Government | Australian Institute of Family Studies (AIFS). Triple P Positive Parenting Program. URL: https://aifs.gov.au/research_programs/evidence-and-evaluation-support/cfc-program-profiles/triple-p-positive-parenting-program (дата обращения: 03.12.2024).

³⁰ Triple P Implementation | Official Corporate site. Triple P takes the guesswork out of parenting. URL: <https://www.triplep.net/glo-en/home/> (дата обращения: 04.12.2024).

³¹ Cultural Infusion | Education & Experiences. URL: <https://education.culturalinfusion.org.au/> (дата обращения: 03.12.2024).

³² NAIDOC. National NAIDOC Week. URL: <https://www.naidoc.org.au/about/naidoc-week> (дата обращения: 03.12.2024).

³³ Australian Government | Department of Education. Consent and Respectful Relationships Education (CRRE). URL: <https://www.education.gov.au/schooling/consent-and-respectful-relationships-education-crre> (дата обращения: 03.12.2024).

³⁴ Dunearn Secondary School. Character and Citizenship Education. URL: <https://www.dunearnsec.moe.edu.sg/departments/character-and-citizenship-education/> (дата обращения: 02.12.2024).

³⁵ Ministry of Education Singapore. Values in Action. URL: <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-programmes/values-in-action> (дата обращения: 02.11.2024).

- Стратегическое партнерство (SP-ССА) — централизованная программа внешкольных мероприятий, поддерживаемая министерством образования и другими ведомствами³⁶;
- групповые учебные путешествия, национальные праздники, программы развития лидерских качеств, лагеря на свежем воздухе — мероприятия, способствующие общему развитию и формированию ценностных ориентиров³⁷.
- программа «Ценности в действии» — формирование социально ответственных граждан³⁸;
- награждение за личные и профессиональные заслуги — поощрения учащихся за их лидерские качества, значимые проявления, стремление к обучению и успехи в учебе³⁹;
- внеклассные мероприятия (CCAs) — помогают учащимся раскрыть интересы и таланты, развивают характер, укрепляют ценности, социальные навыки. Они объединяют учащихся из разных социальных групп, укрепляют дружеские связи и развивают навыки сотрудничества⁴⁰;
- школьные инициативы — школы разрабатывают и внедряют программы и мероприятия комплексного развития личности учащихся, учитывая их индивидуальные потребности и специфику, проводят встречи с родителями⁴¹;
- поддержка и партнерство — реализуются посредством проведения системной оценки потребностей, внедрения программ финансовой поддержки; организации встреч с родителями и предоставления консультационных услуг, включая взаимодействие с внешними агентами⁴².

Особенности: высокая степень организованности и системности в воспитании, введение формальных оценочных критериев и наград за успехи в учебе и поведении, концентрированная ориентация на гражданственность и социальную активность.

Направления и мероприятия в Таиланде:

- гражданское воспитание — внедрение знаний о правах человека, гражданской ответственности и защите окружающей среды (Chobphon, 2024);

³⁶ Ministry of Education Singapore. Values in Action. URL: <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-programmes/values-in-action> (дата обращения: 02.11.2024).

³⁷ Там же.

³⁸ Там же.

³⁹ Ministry of Education Singapore. What is Character and Citizenship Education and what do students learn? URL: <https://www.moe.gov.sg/news/edtalks/what-is-character-and-citizenship-education-and-what-do-students-learn> (дата обращения: 03.12.2024).

⁴⁰ Ministry of Education Singapore. Overview of Co-Curricular Activities (CCAs). URL: <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-programmes/cca/overview> (дата обращения: 20.11.2024).

⁴¹ Ministry of Education Singapore. What Is Character and Citizenship Education and What Do Students Learn? URL: <https://www.moe.gov.sg/news/edtalks/what-is-character-and-citizenship-education-and-what-do-students-learn> (дата обращения: 03.12.2024).

⁴² Dunearn Secondary School. Character and Citizenship Education. URL: <https://www.dunearnsec.moe.edu.sg/departments/character-and-citizenship-education/> (дата обращения: 02.12.2024).

- половое воспитание — специальные программы по профилактике и решению проблем подростковой беременности, повышению осведомленности об этике семейной жизни, комплексное сексуальное образование⁴³;
- профилактика подростковой преступности — проекты, направленные на профилактику девиантного поведения и формирование здоровых социальных связей⁴⁴;
- волонтерская деятельность — развитие навыков самообслуживания и оказание помощи обществу⁴⁵;
- Стратегия Edutainment — игровая форма обучения, привлекательная и увлекательная для детей (Wongnor, 2023);
- всестороннее развитие обучающихся — нравственное, интеллектуальное, физическое и психологическое (работа библиотек, лабораторные и исследовательские проекты, экскурсии (туризм), молодежный Красный Крест, научные работы учеников, спортивные мероприятия другие)⁴⁶;
- религиозное воспитание — образовательные услуги религиозными учреждениями⁴⁷;
- развивающие программы для одаренных учащихся, в том числе и для детей с ограниченными возможностями здоровья — специальные программы от министерства образования⁴⁸;
- специальное образование и воспитание для малообеспеченных семей — предоставление бесплатного образования и социальной поддержки нуждающимся детям⁴⁹.

Особенности: большое внимание уделяется национальной идентичности и культурным традициям, широко используется игровая методика (Edutainment), основной упор делается на развитие духовного и физического здоровья детей.

⁴³ *Education Profiles. Thailand | Comprehensive Sexuality Education*. URL: <https://education-profiles.org/eastern-and-south-eastern-asia/thailand/~comprehensive-sexuality-education> (дата обращения: 09.12.2024).

⁴⁴ *Juvenile and family court Phayao province — court of justice*. Awareness and Prevention of crimes in children and young people (knowing before guilty, thinking before getting lost) commemorating the King on the occasion of the grand ceremony of the 6th anniversary of the Royal Thai Embassy, 28 July 2018. URL: <https://pyojc.coj.go.th/th/content/category/detail/id/4/cid/21/iid/425523/> (дата обращения: 09.12.2024) (In Thai); OECD/UNESCO (2016). *Education in Thailand: An OECD-UNESCO Perspective*. Reviews of National Policies for Education. Paris: OECD Publishing. [http://dx.doi.org/10.1787/9789264259119-en; Elementary school. Police teacher D.A.R.E. Educate students about crime prevention in the school at the dome building \(31 M.C.2567\)](http://dx.doi.org/10.1787/9789264259119-en; Elementary school. Police teacher D.A.R.E. Educate students about crime prevention in the school at the dome building (31 M.C.2567)). URL: http://prathomnonsee.ac.th/gallery-detail_110063 (дата обращения: 09.12.2024) (In Thai).

⁴⁵ *Muang vidyakom school*. Report on the performance of the school of happiness. URL: https://www.sesapy.go.th/wp-content/uploads/happystudy_โรงเรียนวิทยาคมม.pdf (дата обращения: 19.12.2024) (In Thai).

⁴⁶ Basic Education Core Curriculum B.E. 2551 (A.D. 2008). URL: <https://neqmap.bangkok.unesco.org/wp-content/uploads/2019/06/Basic-Education-Core-Curriculum.pdf> (дата обращения: 27.12.2024).

⁴⁷ Office of the Education Council Education in Thailand 2022. Bangkok: Prigwhan Graphic. 2023. 352 p.

⁴⁸ Там же.

⁴⁹ Там же.

Обсуждение результатов

Сравнение с российской системой воспитания

Системы воспитания России и стран АТР развиваются в разных культурных парадигмах. Российская модель делает акцент на коллективных ценностях и патриотизме, тогда как в Австралии, Сингапуре и Таиланде преобладают индивидуализированные подходы — от развития практических жизненных навыков через программы позитивного воспитания до буддийских практик. Сравнительный анализ этих моделей выявляет как их принципиальные различия, так и перспективные направления для заимствования педагогического опыта.

Рассмотрим общие и уникальные черты каждой страны (табл. 5, рис. 5).

Таблица 5 / Table 5

Сравнение систем воспитания стран АТР и России
Comparison of education systems of APR countries and Russia

Критерий	Австралия	Сингапур	Таиланд	Россия
Основной акцент	Эмоциональное благополучие, поддержка семьи (Triple P)	Формирование целостной личности через разностороннюю образовательную среду	Приверженность королевской системе управления и сохранение буддийских ценностей	Патриотизм, коллективные ценности
Роль родителей	Активное участие (программы для родителей)	Умеренное	Традиционно высокая	Централизованное управление с вовлечением родителей
Социализация	Волонтерство, социальные программы	Внеклассные активности	Буддийские практики, групповые и индивидуальные формы	Патриотические акции, школьные мероприятия
Технологии	Активное внедрение цифровых инструментов	Высокий уровень цифровизации	Умеренное использование	Широкомасштабное развитие цифровой грамотности
Инклюзивное образование	Развито, но зависит от региона	Сильная поддержка	Государственная политика интеграции	Государственная поддержка



Рис. 5. Ключевые особенности системы воспитания в странах АТР и в России

Fig. 5. Key features of the education system in Asia-Pacific countries and Russia

Таким образом, проведенный сравнительный анализ выявил различия в системах воспитания России и стран АТР. В отличие от моноориентированной российской системы, страны АТР демонстрируют гибридные модели воспитания, сочетающие национальную идентичность с современными вызовами. Российская модель, основанная на коллективных ценностях и патриотическом воспитании, контрастирует с индивидуализированными подходами стран АТР: развитием практических навыков в Австралии, социальной ответственностью в Сингапуре и традиционными ценностями в Таиланде. Несмотря на различия, все системы демонстрируют эффективные методики, заслуживающие взаимного изучения.

Заключение

Были выявлены следующие особенности построения системы воспитания в странах АТР.

Общие тенденции: все страны ориентированы на развитие обучающихся, активно используются социально-эмоциональное обучение и проектные методы, государство играет ключевую роль в финансировании и регулировании воспитательных программ.

Австралия строит свою систему воспитания на принципах инклюзивности, безопасности и межкультурного взаимодействия. Для реализации этих целей применяется многоуровневая система финансирования, обеспечивающая равные образовательные возможности. В нормативно-правовой сфере страна сочетает федеральное и региональное управление, уделяя особое внимание инклюзивным программам и соответствию международным стандартам.

Практическая реализация воспитательных принципов выражается в создании инклюзивной образовательной среды с акцентом на межкультурном диалоге. Основные направления развития системы включают мультикультурализм, равенство и позитивное воспитание.

Сингапурская система образования ориентирована на всестороннее развитие личности через программу «Воспитание характера и гражданственности». Финансирование осуществляется государством с учетом потребностей учащихся, что способствует обеспечению равных возможностей. Примечательно, что, при сохранении централизованного подхода к установлению образовательных стандартов, система демонстрирует удивительную гибкость и адаптивность. Сингапур делает акцент на индивидуальном подходе к развитию личности через интеграцию воспитательных программ, внеучебных мероприятий и инициатив по формированию ценностных ориентиров, лидерских качеств и социальной ответственности, используя четко структурированный подход.

Система воспитания в Таиланде основана на традиционных ценностях, патриотизме, а также на Духовном и нравственном развитии. Государство гарантирует бесплатное образование для всех детей, обеспечивая равные возможности. Основными принципами образовательной политики являются: сохранение национальной идентичности; укрепление монархической системы управления; ориентация на долгосрочное устойчивое развитие. Ключевые аспекты воспитательного процесса включают: духовно-нравственное воспитание; сохранение культурных традиций; поддержку одаренных детей. Приоритетными направлениями являются: развитие патриотизма; укрепление духовных и моральных ценностей; всестороннее развитие личности.

Эти разнообразные модели, сложившиеся под влиянием исторических и культурных особенностей каждой страны, демонстрируют различные подходы к созданию благоприятных условий для воспитания подрастающего поколения и могут служить ценным источником для разработки национальных образовательных стратегий.

Список источников / References

1. Kwek, D., Ho, J., & Wong H. M. (2023). Singapore's educational reforms toward holistic outcomes: (un)intended consequences of policy layering. *Brookings Institution (USA)*. Center for Universal Education. 18 p.
2. Littleton, & C., Reader, C. (2022). To what extent do Australian child and youth health, and education wellbeing policies, address the social determinants of health and health equity?: a policy analysis study. *BMC Public Health*, 22, 2290. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14784-4>
3. Chobphon, P. (2024). Global citizenship education in a politically polarised country: Thai teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 138, 104428. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104428>
4. Wongnor, S. (2023). Guidelines for the Organization Edutainment Activities that Promote Lifelong Learning for Children. *Academic Journal of Phetchaburi Rajabhat University*, 13(2). 113–121. <https://so03.tci-thaijo.org/index.php/ajpbu/article/view/264636>

Статья поступила в редакцию: 13.04.2025; The article was submitted: 13.04.2025;
одобрена после рецензирования: 22.05.2025; approved after reviewing: 22.05.2025;
принята к публикации: 11.06.2025. accepted for publication: 11.06.2025.

Информация об авторах / Information about the authors:

Татьяна Юрьевна Мысина — младший научный сотрудник лаборатории проектирования деятельностного содержания образования Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.

Tatiana Ju. Mysina — Junior Researcher, Laboratory of Activity-based Education Design, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

mysinatyu@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0473-6360>

Юлия Игоревна Суменкова — младший научный сотрудник научно-исследовательского центра аналитических исследований и моделирования в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.

Julia I. Sumenkova — Junior Researcher, Center for Analytical Research and Modeling in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

yui@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6632-9130>

Мария Николаевна Федоровская — младший научный сотрудник научно-исследовательского центра аналитических исследований и моделирования в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.

Mariya N. Fedorovskaya — Junior Researcher, Center for Analytical Research and Modeling in Education, Research Institute of Urbanism and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

fedorovskayamn@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8274-1931>

Все авторы сделали равный вклад в подготовку рукописи. Авторы сообщают об отсутствии конфликта интересов.

All authors contributed equally to the preparation of the manuscript. The authors report no conflicts of interest.

Научная статья

УДК 37.012

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-61-78

ДОКАЗАТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ИССЛЕДОВАНИЯМ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ И СПОСОБЫ ИХ ДОСТИЖЕНИЯ

Александр Ильич Савенков^{1, а}, Алексей Михайлович Двойнин^{1, 2, b}

¹ Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

² Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
Москва, Россия

^а asavenkov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7532-7540>

^б alexdvoinin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0530-740X>

Аннотация. Статья рассматривает методологические и технологические аспекты обеспечения соответствия научных исследований в области образования универсальным требованиям, установленным в научном сообществе. Основное внимание уделяется анализу опыта повышения качества психолого-педагогических исследований через применение экспертной оценки их результативности комитетом по этике психолого-педагогических исследований. В работе рассматриваются активно обсуждаемые в научном и педагогическом сообществах ключевые требования к исследовательским проектам в сфере наук об образовании. Методологическая основа исследования базируется на принципах доказательной педагогики и современных стандартах научной деятельности. В статье подробно анализируются критерии оценки качества исследований, такие как научная новизна, методологическая обоснованность, практическая значимость и этическая корректность. Особое внимание уделяется роли экспертных комиссий в обеспечении высокого уровня исследовательской работы и их вкладу в формирование профессиональных стандартов в области психолого-педагогических исследований. На основании проведенного анализа делается вывод о том, что внедрение систематического подхода к экспертной оценке исследовательских проектов по критериям доказательности будет способствовать повышению их качества и научной ценности. Результаты исследования могут быть использованы для разработки рекомендаций по совершенствованию методологических основ и организационных механизмов проведения научных исследований в области образования.

Ключевые слова: доказательная педагогика, науки об образовании, методологические стандарты, этические нормы научных исследований, педагогическое исследование, методология педагогического проектирования, требования к научным исследованиям.

Для цитирования: Савенков, А. И., и Двойнин, А. М. (2025). Доказательная педагогика: современные требования к исследованиям в области образования и способы их достижения. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(3), 61–78. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-61-78>

Research article

UDC 37.012

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-61-78

EVIDENCE-BASED PEDAGOGY: CONTEMPORARY REQUIREMENTS FOR RESEARCH IN EDUCATION AND WAYS TO ACHIEVE THEM

Aleksandr I. Savenkov^{1, a}, Alexey M. Dvoinin^{1, 2, b}

¹ Moscow City University,
Moscow, Russia

² HSE University,
Moscow, Russia

^a asavenkov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7532-7540>

^b alexdvoinin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0530-740X>

Abstract. This article examines the methodological and technological aspects of ensuring that scientific research in the field of education adheres to universal requirements established by the scientific community. It focuses on analyzing the experience of improving the quality of psychological and pedagogical research through expert evaluation by the Ethical Committee for Psychological and Pedagogical Research. The paper investigates key requirements for research projects in educational sciences, widely discussed in scientific and pedagogical circles. The methodological basis of the study rests on the principles of evidence-based pedagogy and modern standards of scientific practice. The article provides a detailed analysis of research quality assessment criteria, such as scientific novelty, methodological validity, practical significance, and ethical integrity. Special attention is given to the role of expert commissions in ensuring high-quality research and forming professional standards in psychological and pedagogical research. Based on the analysis, it concludes that introducing a systematic approach to expert evaluation of research projects according to evidence-based criteria contributes to enhancing their quality and scientific value. The study's findings can be utilized to develop recommendations for improving methodological foundations and organizational mechanisms for conducting scientific research in education.

Keywords: evidence-based pedagogy, educational sciences, methodological standards, ethical norms of scientific research, pedagogical research, methodology of pedagogical design, requirements for scientific research

For citation: Savenkov, A. I., & Dvoinin, A. M. (2025). Evidence-based pedagogy: contemporary requirements for research in education and ways to achieve them. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(3), 61–78. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-61-78>

Введение

Требования к представлению результатов научных исследований являются универсальными и стандартизированными для большинства отраслей научного знания. Однако каждая научная дисциплина характеризуется уникальным объектом и предметом исследования, специфическими методологическими подходами, методами и методиками, а также

собственными традициями, которые оказывают значительное влияние на характер и степень доказательности представляемых результатов.

К педагогическим исследованиям достаточно часто предъявляются претензии относительно их низкой доказательности (Ибрагимов, и Ибрагимова, 2024; Шадриков, Розов, и Боровских, 2012, 2016). В этой связи в научной литературе актуализировались дискуссии о том, что считать доказательством в науке вообще и в педагогике в частности какие существуют пути по совершенствованию педагогических исследований в аспекте доказательности их результатов и т. п. (Подуфалов, 2024; Сериков, 2020). Существенным продвижением на пути решения данной проблемы стали результаты работы экспертной группы под руководством академика РАО В. М. Филиппова. В рамках этой работы были предприняты усилия для комплексного анализа проблемы доказательности в науках об образовании, в результате чего рабочей группой были разработаны соответствующие критерии и методические рекомендации для исследователей (Филиппов, 2023).

Однако данные рекомендации не исчерпывают многообразия трудностей и противоречий, связанных с пониманием критериев доказательности в педагогике, а также с практикой их применения и оценки результатов. Специалисты в области образования отмечают, что работа по повышению качества эмпирических исследований в этой сфере требует комплекса дополнительных мер (Басюк, и Краснощеков, 2023; Геворкян, Савенков, и Двойнин, 2018a; Иванова, 2023a, 2023b; Абакумова и др., 2020; Переславцева, 2023; Пузанова и др., 2024; Алехина и др., 2024; Романцова, 2024; Савенков и др., 2017; Савенков, 2022; Сериков, 2024; Сериков, и Евдокимова, 2024, и др.).

Важной задачей в свете ориентации наук об образовании на принципы доказательности является изменение *экспертизы* педагогических исследований — перестройка ее методологии и технологии, стандартизация и профилизация (Двойнин, 2024). Проведенная нами ранее работа по совершенствованию экспертизы привела к заключению о том, что эффективным инструментом повышения качества педагогических и психологических исследований в области образования могут стать комитеты и комиссии по этике педагогических и психологических исследований (Геворкян, Савенков, и Двойнин, 2018a, Геворкян, Савенков, и Двойнин, 2018b; Савенков и др., 2017; Dvoinin et al., 2020). Эти структуры, создаваемые на факультетах университетов и в институтах, проводят экспертизу научной продукции, включая диссертации, монографии, статьи и научные доклады. Они представляют собой специальные фильтры, предотвращающие предоставление исследователями недостоверных сведений, которые можно квалифицировать как академическое мошенничество (Савенков, 2022).

В этих условиях актуальным является обобщение инновационного опыта экспертиз педагогических и психолого-педагогических исследований, проводимых как на базе подобных комитетов, так и в традиционном формате — при рецензировании диссертаций на кафедрах, лабораториях, в диссертационных советах.

Методология исследования

Целью статьи стала формулировка современных требований к исследованиям в области образования и способов их достижения. Мы обобщили опыт систематических экспертиз исследований в области образования, накопленный экспертами комитета по этике психолого-педагогических исследований Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета за период с 2016 года по настоящее время. Методологической основой данного исследования стал углубленный анализ практики экспертиз магистерских, кандидатских и докторских диссертаций. Выявленные в ходе анализа особенности легли в основу представленного материала, который демонстрирует высокий уровень компетенции и профессионализма экспертов в области оценки этико-методологических аспектов психолого-педагогических исследований.

Ключевая миссия комитета по этике психолого-педагогических исследований Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета была определена таким образом: проведение комплексной экспертной оценки этико-технологических и методологических аспектов исследовательских проектов в области педагогики и психологии образования. В отличие от традиционных рецензентов и экспертов, которые фокусируются на актуальности исследуемой проблемы, научной новизне, теоретической значимости и практической применимости результатов, члены данного комитета специализируются на углубленном анализе этических и методологических составляющих исследовательской деятельности.

В компетенцию комитета входит оценка четкости формулировки и верифицируемости исследовательской гипотезы, общего дизайна исследования, профессиональной разработки и валидации авторских методик, надежности и валидности измерительных инструментов, достоверности представленных данных, адекватности методов математической обработки. Особое внимание уделяется соблюдению этических норм при взаимодействии с участниками исследования, включая принципы добровольности, конфиденциальности и безопасности, а также оригинальности текста научной работы.

Результаты исследования

Проведенный анализ систематических экспертиз, осуществляемых комитетом по этике психолого-педагогических исследований, позволил выявить ряд существенных для доказательности проблемных аспектов научно-исследовательских проектов. На основе этих аспектов можно сформулировать современные требования к исследованиям в области образования и способы их достижения.

- Актуальность темы должна вытекать из логики развития самой педагогической науки и подтверждаться потребностями развития образовательной практики. К сожалению, часто в диссертациях, монографиях и статьях педагогов-исследователей актуальность обосновывается ссылками на государственные и правительственные документы (указы, приказы, постановления, стандарты образования и др.), что, с нашей точки зрения, возможно, но нежелательно. Ключевое, на что следует ориентироваться исследователю для обоснования актуальности, — это текущая исследовательская повестка. Недостаточно ссылаться лишь на проблемы, существующие в образовательной практике. Часто эти проблемы связаны не с нехваткой научных данных или результатов исследований, а с трудностями другого рода — плохой организацией образовательного процесса на местах, слабой компетентностью педагогов, некорректно применяемыми обучающими и воспитательными методиками и т. п.

- Важнейшим требованием к описанию результатов научных изысканий выступает задача добросовестности постановки проблемы исследования. Специалисты в области методологии педагогической науки еще с конца прошлого века твердят о том, что проблема исследования не может формулироваться в виде прямого запроса образовательной практики; необходим углубленный поиск всего спектра глубинных, фундаментальных причин, характеризующих комплекс образовательных явлений. Однако опыт показывает, что это правило соблюдается далеко не всегда. В конкретных педагогических исследованиях проблема исследования нередко подменяется задачей-миссией, выполнению которой, как полагает автор, служит его исследование. Часто вместо *поставленной* проблемы встречается открытый исследовательский вопрос, например, «Каковы педагогические условия?», «Какова эффективность методики?». В подобной форме такой вопрос выражает скорее незнание автора, а не проблему, поскольку не содержит никакого противоречия и/или конкурирующих позиций.

- Проблема, обнаруженная педагогом-исследователем, позволяет ему сформулировать тему и одновременно порождает гипотезу исследования. К сожалению, в современной практике проведения педагогических исследований, наряду с актуальными тематиками и креативными исследовательскими подходами, нередко встречаются банальные варианты тематических решений, обычно начинающиеся с заезженных штампов: «педагогические условия»; «педагогические основы»; «педагогическая поддержка» и т. п. Подобного рода тематические пассажи приводят авторов к формальному, шаблонному варианту темы, как правило, не добавляющему нового знания. Очевидно, что выбор шаблонной темы связан не столько с недостатком креативности автора, сколько с сознательным желанием идти в исследовании проторенной дорогой с тем, чтобы уложить научный продукт в привычные для восприятия педагогическим академическим сообществом негласные формальные рамки.

- Требование верифицируемости гипотезы исследования обязательно и должно соблюдаться в любой науке, и педагогика не должна быть исключением из этого правила. Гипотеза педагогического исследования, как и в любой другой отрасли научного знания, формулируется как предположение, связанное с фактами, она не может быть представлена в виде общеизвестного утверждения или факта, не способного быть опровергнутым и не требующего подтверждения, что, к сожалению, встречается в исследовательской практике наук об образовании. Следует избегать лозунгов или банальных псевдогипотетических построений, суть которых нередко сводится к простой мысли о том, что «если что-то целенаправленно и систематически развивать, то оно разовьется» и т. п.

- Часто используемые соискателями в формулировках задач глаголы «проанализировать», «изучить», «исследовать» и т. п. — нежелательны, поскольку указывают не на ожидаемые исследовательские результаты, а на *намерения* авторов производить исследовательские действия. Важно не просто проанализировать (исследовать, изучить и т. п.), а четко обозначить, что предполагается получить в результате анализа (исследования, изучения и т. п.). Поэтому при формулировке задач исследования желательно использовать глаголы, предполагающие результат действия с изучаемым объектом: «выявить» (например, основные научные подходы к исследованию изучаемого явления, или исторические этапы эволюции того или иного понятия...); «установить», «разработать»; «определить» и т. п. В этих случаях всегда есть возможность проверить (и прочесть в положениях, выдвигаемых диссертантами на защиту), выявлено ли, разработано ли то, что планировалось.

- Нередко в формулировках задач исследования авторы декларируют способы их решения. Исследователь начинает формулировать задачу своего исследования примерно так: «На основе теоретического анализа выявить...» или «В ходе экспериментальной работы проверить...». В этих случаях желательно сразу брать быка за рога — начинать формулировку с ожидаемого результата исследовательского действия, а не со способа его выполнения;

- формулирование уже упомянутых выше педагогических условий (причем не всегда логично обоснованных) стало общепринятым штампом, гуляющим из одной диссертации в другую. В 2000-е годы Высшая аттестационная комиссия Российской Федерации давала специальные разъяснения по поводу нежелательного использования в темах диссертаций словосочетаний: «педагогические основы» и «педагогические условия». В настоящее время можно признать, что из формулировок тем диссертаций ушли «педагогические основы», а «педагогические условия» прописались внутри диссертационного текста — в гипотезах, задачах, положениях на защиту и др. Авторам диссертаций и научным руководителям следует учитывать особенности объекта и предмета исследования и не пользоваться заезженными штампами, которые препятствуют открытию нового.

- Много сложностей при проведении педагогических исследований традиционно возникает с терминологией. Если физики давно стали присваивать открытым ими физическим величинам собственные имена (вольт, джоуль, ом, ампер и др.), то педагогика со времени своего зарождения стала формировать свой понятийно-терминологический аппарат на основе использования слов и словосочетаний из обывденного языка. Как известно, любой носитель языка имеет право наполнять любые слова каким угодно содержанием. Педагоги-исследователи нередко буквально тонут в многозначности и нечеткой дифференциации понятий. Многозначность педагогических терминов способствует тому, что недобросовестные исследователи подменяют изучение педагогических феноменов игрой в слова, регулярно изобретая новые термины, за которыми не стоит никакой специфической образовательной реальности или феномена. Педагогу-исследователю, скорее, следует действовать наоборот — фиксировать сам изучаемый феномен, который в разных тематических и методологических контекстах может представлять в разном словесном обличье.

- Плохой традицией педагогических диссертаций стал безразмерный анализ определений понятий, исследуемых авторами. Вероятно, сторонники подобных решений исходят из наивного предположения о том, что, обсуждая большое количество определений разных, в том числе и неквалифицированных, людей, можно приблизиться к истине. На практике перечисление бесконечного числа определений различных авторов заканчивается обычно не столько прояснением ситуации, сколько появлением еще одного определения и дополнительным наведением научного тумана. Этот прием обычно используют соискатели ученых степеней в диссертациях. Предлагается он как способ конкретизации понятия, хотя обычно на практике позволяет решить другую задачу — продемонстрировать эрудицию автора обзора и одновременно упомянуть тех, от кого будет зависеть академическая судьба соискателя. Понимая бессмысленность и бесперспективность этого пути, следует пользоваться другими приемами, например, поиском альтернативных понятий для сопоставления. Если есть «деятельностный подход в образовании» (или «личностный» и т. п.), то где-то должен быть и «альтернативный».

- Одной из сложнейших и труднорешаемых проблем научной педагогики является характер использования инструментальных и операциональных определений, описание измеряемых показателей и параметров. Измеряемые показатели и параметры должны быть ясно определены, это требует от исследователя в области педагогики соблюдения правила: операционализировать абстрактные конструкторы понятным образом, пользоваться инструментальными определениями, четко обозначающими характеристики, подлежащие измерению и оценке. При этом часто приходится сталкиваться с определениями общего плана, которые, вероятно, удовлетворили бы философов, но для педагогического исследования они совершенно непригодны.

- Нередко при проведении педагогических исследований степень желанья автора непременно быть полезным практике оказывается столь высока («Практическая значимость исследования» — специальный раздел в любой диссертации), что фактически уводит автора из сферы исследования в сферу проектирования. Вероятно, такой ход мысли педагога-исследователя следует признать допустимым. При этом следует помнить, что стремление создать адекватные времени концепции, методики и технологии воспитания и обучения требуют решения ряда исключительно исследовательских задач (переосмысления методологии для проектирования новых образовательных решений, поиска новых закономерностей и новых фактов о социальной ситуации развития и др.). Проектный характер диссертации виден, когда соискатель ставит в качестве цели *исследования* не раскрытие механизмов или выявление свойств, связей изучаемого явления, а разработку и апробацию новой образовательной методики, программы и т. п.;

- Одной из труднорешаемых для соискателей и руководителей педагогических диссертаций является проблема формулирования методологических оснований исследования. Методологические основания исследования представляют собой комплекс фундаментальных, и, что особенно важно, не противоречащих друг другу идей и концепций; они должны быть прозрачно сформулированы. Принцип наличия реальных, недеklarативных методологических основ исследования должен соблюдаться, но камнем преткновения здесь становится недостаточная философско-методологическая подготовка соискателей. Характеризуя низкий уровень методологической культуры соискателей ученых степеней, академик РАН В. А. Тишков предложил деликатный термин: «...для современных соискателей характерна “методологическая мозаичность”». Например, в педагогических работах можно встретить ссылки на культурно-историческую концепцию Л. С. Выготского и одновременно на концепцию З. Фрейда и его последователей. Соискатели, которые являются более образованными, при этом еще могут упомянуть принцип дополнительности Н. Бора, наивно полагая, что так можно примирить стоящих на разных позициях ученых или лжеученых. Отслеживание этой практики традиционно является одним из значимых направлений экспертной деятельности комитета по этике психолого-педагогических исследований.

- Важной характеристикой, определяющей степень доказательности проведенного педагогического исследования, и основанием для экстраполяции его результатов в образовательную практику, является репрезентативность выборки исследования. Принятое повсеместно правило о том, что основные параметры выборки должны соответствовать характеристикам популяции либо генеральной совокупности в целом, часто не соблюдается. Исследователям следует заботиться не только об адекватной численности выборки (и здесь не всегда работает правило «чем больше, тем лучше», поскольку реальные и не очень слабые статистические эффекты, как правило, проявляются

на выборках в 60–120 чел.), но и о способах ее формирования. В педагогических исследованиях в силу организационных трудностей исследователи часто изучают уже сложившиеся группы (школьные классные коллективы, спортивные команды и т. п.), которые, в отличие от случайных выборок, обладают меньшей репрезентативностью.

- Научное знание неотделимо от метода его получения, поэтому в педагогике, как и в других науках, необходимы описания не только выводов, но и методов и методик сбора данных. Важным требованием является соответствие комплекта применяемых методических инструментов (методик тестирования, опроса, анкетирования и др.) избранному методологическому подходу, цели и задачам исследования. Важно соблюдение принципа использования академически признанных диагностических инструментов. В профессиональном исследовании недопустимы сомнительные («пиратские») диагностические методики, все диагностические инструменты должны быть научны, надежны, валидны и адаптированы для исследуемых категорий испытуемых.

- Важным требованием к исследователю, работающему в любой области научного знания, является повышенная добросовестность в сборе научной информации. Сбор данных следует проводить по общенаучным правилам. Сделанные в исследовании выводы должны быть подкреплены эмпирическими данными. Отсутствие эмпирических подтверждений нивелирует ценность выводов. Если исследование выполнено на базе качественной методологии (например, через интервьюирование), то необходимо предоставить подробную информацию о процессе разработки гайда интервью, процедурных аспектах сбора эмпирических данных, метода и алгоритма действий по кодированию и категоризации полученной информации в рамках конкретного подхода (феноменологического, герменевтического, метода обоснованной теории и т. п.). Если же исследование реализуется на основе количественной методологии (в сравнительном, экспериментальном, корреляционном и т. п. дизайнах), обязательным является корректное использование методов статистической обработки данных.

- Очевидно, что методы математической обработки стали неотъемлемой частью любого педагогического эксперимента. Какими они должны быть — зависит от предмета исследования, исследовательских задач, особенностей выборки, дизайна и общей конструкции эмпирического этапа исследования. Использование математических методов обработки результатов эмпирических исследований стало нормой для диссертационных работ по педагогике, однако авторы нередко эксплуатируют самые простые методы обработки — простые двухвыборочные сравнения и корреляционный анализ вкуче с демонстрацией описательных статистик. Однако возможности современных математических методов значительно шире — от оценки вклада того или иного фактора (или предиктора) в предсказание определенной результирующей переменной до выявления медиационных и модерационных эффектов с путевым анализом и многое другое.

- Объективность при интерпретации результатов — это основа научного исследования. Методика получения результатов исследования должна быть прозрачна и воспроизводима другими исследователями, описание эксперимента (дизайн, выборка, диагностические инструменты, полученные результаты и др.) всех процедурных аспектов должны быть ясными и подробными. Очевидно, что соблюдение этого правила крайне затруднительно в педагогике — повторить педагогический эксперимент часто невозможно технически, однако это не обесценивает полностью полученные знания. Значительно хуже то, что нередко в педагогике мы сталкиваемся с пропагандой того или иного подхода, метода или приема вместо объективной оценки его достоинств и недостатков. Исследователь категорически не должен выступать активным сторонником, пропагандистом того или иного метода, приема воспитания или обучения.

- При планировании эмпирических исследований и сборе данных необходимо учесть погрешности методов и влияние различных внешних факторов на конечный результат. Следует учитывать, что никакой педагогический эксперимент не дает абсолютно точных данных, поэтому исследователь должен оценить степень точности сведений, полученных эмпирическим путем, причем учитывая как способ их получения, так и методы обработки. Для большей объективности полученные в исследовании данные необходимо сравнить с результатами других исследований, для этого надо найти аналогичные эксперименты, что позволит оценить степень новизны обнаруженных эффектов, выявить возможные ошибки в проведении эмпирических процедур или интерпретации фактов. При интерпретации, выводах и оценке значимости полученных результатов исследователю следует придерживаться принципа методологической строгости, то есть не выходить за пределы того, что демонстрируют эмпирические данные, а также делать оговорки относительно того, о чем эти данные не говорят. К примеру, необходимо воздерживаться от каузальных умозаключений в случае корреляционного дизайна исследования и т. п. Обязательным требованием доказательной педагогики должно стать обсуждение автором ограничений собственного исследования. Эти ограничения могут касаться использованных методов, дизайна исследования, выборки, культурного, образовательного и прочих контекстов.

- Доказательный аспект в педагогическом исследовании не существует в отрыве от его этической стороны. В соответствии с современными мировыми тенденциями добросовестный исследователь не только не должен допускать плагиата, фальсификации и фабрикацию данных, но и должен заботиться об этической корректности работы с испытуемыми: не принуждать к участию в исследовании, предоставлять возможность выхода участников из исследования на любом его этапе, обеспечивать конфиденциальность и безопасность участия и многое другое. Перед проведением исследования следует получать экспертную оценку и одобрение комиссии (комитета) по этике научных исследований; в работе нужно честно указывать наличие информированного

согласия испытуемых, конфликта интересов (при наличии), использование или неиспользование в процессе подготовки текста искусственного интеллекта. Необходимо также указывать личный вклад и вклад других лиц в организацию и проведение исследования, а также написание научного отчета о нем.

- Научная работа не должна содержать некорректных заимствований. Особенно строго это правило должно действовать по отношению к диссертациям. Текст научной работы складывается не только из авторского текста (еще есть цитирования других авторов и цитирования своих прежних работ), однако это не означает, что какой-либо процент заимствований в принципе допустим. Диссертационная работа, представляемая на защиту, также не должна содержать текста, сгенерированного искусственным интеллектом. При этом мы считаем допустимыми стилистические правки авторского текста с использованием редакторов на основе искусственного интеллекта.

Дискуссионные вопросы

В связи с вышеизложенным, особого обсуждения, как нам представляется, заслуживает вопрос о плагиате в научных работах. Существующие компьютерные программы проверки текста на оригинальность довольно результативно научились вскрывать факты академического мошенничества, прежде всего некорректного заимствования чужих текстов. Напомним, что академическим мошенничеством в современной образовательной теории и практике именуется широкий круг нарушений правил обучения, а также научного исследования, нередко встречающийся в образовательных учреждениях различных уровней, от школ до университетов (несанкционированное сотрудничество с другими школьниками и студентами, подсказки, списывание; некорректные заимствования чужих текстов, фальсификация материалов, дублирование работ и т. п.) (Двойнин, 2018а; Двойнин, 2018b; Савенков, 2022). Некоторое время тому назад научным сообществом была принята негласная договоренность, что процент авторского текста в диссертации должен быть не менее 75–80 %. Подобная трактовка не вполне корректна и нуждается в серьезном уточнении. Прежде всего, следует признать, что процент авторского текста в диссертации должен быть равен 100 %. Складывается этот показатель из следующих составляющих, выделяемых компьютерными системами проверки текста на плагиат: авторский текст соискателя, тексты опубликованных им работ в открытых источниках¹; цитаты из работ других авторов, оформленные по правилам. Дополнительно может возникнуть проблема с так называемыми терминологическими клише. Общеупотребимые термины, например «мышление младшего

¹ Постановление Правительства РФ от 24.09.2013 № 842 (ред. от 16.10.2024) «О порядке присуждения ученых степеней» (вместе с Положением о присуждении ученых степеней) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2025).

школьника», «подготовка педагогов» и др., могут определяться системой как некорректные заимствования. В этом случае они снимаются в ручном режиме. В итоге получаются искомые 100 % авторского текста. Отметим, что правила представления текстов научных статей, монографий, учебных пособий отличаются от правил представления текстов диссертаций, например невозможностью использования текстов прежних публикаций автора (самоцитирование) и др.

В целом проблема повышения степени доказательности результатов исследований в области педагогики обусловлена особенностями эволюции и жесткой направленностью научных изысканий на прикладные аспекты педагогической практики. 13 января 1934 года Совет народных комиссаров СССР своим постановлением № 78 утвердил нормативную базу подготовки научных и научно-педагогических кадров, которая действует в России до настоящего времени. Сформированные в этот период стандарты подготовки научных кадров, включая процедуры присвоения ученых степеней кандидата и доктора наук, продолжают оказывать значительное влияние на систему научного образования.

Основоположник педагогики Ян Амос Коменский в своей работе «Великая дидактика» (1657) сформулировал ключевые принципы, направленные на интеграцию педагогической науки с образовательной практикой². Этот труд подчеркивает необходимость разработки практики создания эффективных образовательных систем, способных обеспечить всестороннее развитие личности. Однако, несмотря на тесную связь педагогики с практикой, существует опасность чрезмерного прагматизма, который может ограничивать развитие научной мысли. Стремление к немедленной практической значимости часто приводит к игнорированию глубинных, фундаментальных проблем и поиску поверхностных решений. В этом контексте важно отметить, что научное знание всегда обладает потенциальной практической ценностью и попытки заранее определить эту ценность могут исказить исследовательский процесс.

В современном понимании педагогика представляет собой междисциплинарную науку, изучающую закономерности и механизмы образовательного процесса, а также педагогическую деятельность, направленную на формирование личности и приобщение индивидов к общественной жизни. При этом полезность для практики не должна рассматриваться как единственный критерий оценки научных достижений в области педагогики. Наука как сфера человеческой деятельности ориентирована на теоретическое осмысление и систематизацию объективных знаний о мире, а также на получение новых данных и их интерпретацию. Педагогика, как и любая другая наука, стремится к глубинному пониманию образовательной действительности, прогнозированию образовательных процессов и явлений, а также к разработке теоретических моделей и практических рекомендаций.

² Коменский, Я. А. (1875). *Великая дидактика Я. А. Коменского*. Санкт-Петербург: Симашко, XIV, 8, II.

Эволюция педагогических исследований показывает, что педагогика постоянно адаптируется к изменениям в обществе и науке. Основатель научной педагогики в России К. Д. Ушинский подчеркивал важность междисциплинарного подхода, рассматривая педагогику как интегративную науку, объединяющую знания из психологии, физиологии, социологии и других областей. В условиях современной дифференциации научного знания границы между дисциплинами становятся более размытыми, что требует переосмысления характера взаимодействия между педагогикой и смежными науками.

Современная педагогика все более приобретает черты научной дисциплины, отходя от традиционной практики импровизации, основанной на субъективном опыте и интуитивных представлениях о методах обучения. В эпоху цифровизации, когда информационная среда оказывает существенное влияние на когнитивные и психические процессы (Двойнина, 2025), на педагога возлагается ответственность за обеспечение экологичности, эффективности и научной обоснованности образовательного контента. В дополнение к нравственным качествам, имеющим первостепенное значение для современного педагога (Васильева, 2014), данное требование предполагает опору на доказанные и теоретически обоснованные педагогические средства, методы, методики и формы обучения и воспитания.

Заключение

Перечисленные современные требования к научным исследованиям в области образования и способы их достижения не являются исчерпывающими. В условиях динамично изменяющегося мира, где наука также претерпевает значительные трансформации, способы организации и проведения научных исследований эволюционируют, что открывает перед педагогами-исследователями перспективы дальнейших инноваций и методологических сдвигов.

Доказательная педагогика, требующая от исследователей высокой степени научной строгости, дисциплинированности и ответственности, является ключевым фактором, способствующим продвижению педагогической практики в направлении научного прогресса.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод о том, что внедрение систематического подхода к экспертной оценке исследовательских проектов по критериям доказательности будет способствовать повышению их качества и научной ценности. Необходимо продолжить дальнейшую работу по разработке рекомендаций по совершенствованию методологических основ и организационных механизмов проведения научных исследований в области образования.

Список источников

1. Ибрагимов, Г. И., и Ибрагимова, Е. М. (2024). Проблема доказательности в педагогических исследованиях: понятийно-терминологический контекст. *Педагогика*, 88(1), 21–28. EDN LVDXSQ.
2. Шадриков, В. Д., Розов, Н. Х., и Боровских, А. В. (2012). Автореферат полностью отражает... *Педагогика*, 4, 100–111.
3. Шадриков, В. Д., Розов, Н. Х., и Боровских, А. В. (2016). О направлениях повышения качества диссертаций по педагогике. *Высшее образование в России*, 3, 53–60.
4. Подуфалов, Н. Д. (2024). О развитии междисциплинарных исследований в области наукообразовании. В *Исследование проблем и тенденций развития высшего образования в современной России*. Сборник научных трудов (с. 24–48). СПб.: РАНХиГС. EDN FQKUHN.
5. Сериков, В. В. (2020). Доказательность результатов педагогического исследования как методологическая проблема. *Инновационные проекты и программы в образовании*, 6, 13–18.
6. *Методические рекомендации «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании»*. Под науч. ред. В. М. Филиппова. Москва: РАО, 2023.
7. Басюк, В. С., и Краснощеков, Н. А. (2023). Особенности организации подготовки научных и научно-педагогических кадров в России: исторический опыт и современное состояние. *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*, 21(4), 7–42. <https://orcid.org/10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-7-42>.
8. Геворкян, Е. Н. Савенков, А. И., и Двойнин, А. М. (2018а). Комитет по этике психолого-педагогических исследований как инструмент освоения профессионально приемлемых этических стандартов магистрантами. *Педагогика*, 11, 66–73. EDN YOTXMD.
9. Иванова, С. В. (2023а). *Организационно-методологические основы подготовки диссертации*. Учебно-методическое пособие. Москва: ИНФРА-М. <https://doi.org/10.12737/1914747>
10. Иванова, С. В. (2023b). Методологические затруднения молодых исследователей-педагогов. В *Педагогика и подготовка педагогических кадров*. Сборник научных статей по материалам Пятого профессорского форума (Москва, 24 ноября 2022 г.). Саранск: МГПУ им. М. Е. Евсевьева. EDN VTHJTL.
11. Абакумова, И. В., Алехина, С. В., Андрюшкова, О. В. и др. (2020). *Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития*. Ростов-на-Дону, Таганрог: ЮФУ. EDN VSLLTJ.
12. Переславцева, Л. И. (2023). О доказательности в педагогических диссертационных исследованиях. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*, 68(4), 101–107.
13. Пузанова, Ж. В., Филиппов, В. М., Симонова М. А., и Григорьева, Н. А. (2024). Доказательная педагогика: критерии экспериментальных исследований. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 21(1), 313–327. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-1-313-327>.
14. Алехина, И. Г., Жедяевский, Д. Н., Калашников, П. К. и др. (2024). Развитие общей теории и дидактики высшего образования и формирование эффективной информационной образовательной среды. *Педагогика*, 88(11), 5–15. EDN GTBURR.
15. Романцова, В. К. (2024). К проблеме восприятия квазинаучного контента в современных условиях информатизации и цифровизации. В *Ананьевские*

чтения. *Материалы Международной научной конференции, посвященной 80-летию общей психологии в Санкт-Петербургском государственном университете (Санкт-Петербург, 16–18 октября 2024 года)* (с. 188). Нижний Новгород: Союзкниг. EDN GRMZXX.

16. Савенков, А. И., Двойнин, А. М., Алисов, Е. А., и Севальников, А. А. (2017). Деятельность комитета по этике психолого-педагогических исследований как фактор повышения добросовестности проведения научных исследований в педагогическом университете. В *Тенденции развития высшего образования: методологические и практические аспекты*. Сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Ялта, 20–21 апреля 2017 года) (с. 358–364). Ялта: ГПА (филиал) КФУ им. В. И. Вернадского. EDN YUQGD.

17. Савенков, А. И. (2022). Комитет по этике психолого-педагогических исследований как инструмент борьбы с «академическим мошенничеством» студентов. *Номинит*, 4, 99–114. EDN YCDZPM.

18. Сериков, В. В. (2024). Методологические ориентиры исследования и проектирования педагогического образования. В *Инновационный вектор развития педагогического образования в современных реалиях*. Коллективная монография (с. 11–37). Воронеж: Научная книга. EDN KETXMF.

19. Сериков, В. В., и Евдокимова, А. И. (2024). Формирование исследовательской компетентности обучающихся ординатуры средствами интерактивных методов обучения. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 1, 2(98), 6–34. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2024-98-6-34>

20. Двойнин, А. М. (2024). К проблеме экспертизы диссертационных исследований в области педагогики и психологии образования. В *Ананьевские чтения. Материалы Международной научной конференции, посвященной 80-летию общей психологии в Санкт-Петербургском государственном университете (Санкт-Петербург, 16–18 октября 2024 года)* (с. 427). Нижний Новгород: Союзкниг. EDN OSNCYG.

21. Геворкян, Е. Н., Савенков, А. И., и Двойнин, А. М. (2018b). Мониторинг соблюдения магистрантами профессионально приемлемых этических стандартов психолого-педагогических исследований. *Вестник МГПУ. Серия. «Педагогика и психология»*, 2(44), 8–17. EDN XPSFJR.

22. Dvoinin, A. M., Shukshina, S. E., Sevalnikov, A. A., Bulanov, I. S., & Ginting, H. (2020). Ethics Committee as A Tool to Improve the Management of Psychological and Pedagogical Research. *SHS Web of Conferences: International Scientific and Practical Conference “Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks” (Moscow, April, 17, 2020)*, 79. Moscow: EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207902030>

23. Двойнин, А. М. (2018a). Понятие об академической честности обучающихся. В *Системогенез учебной и профессиональной деятельности*. Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции, Ярославль, 19–20 ноября (часть II, с. 42–45). Под ред. Ю. П. Поваренкова. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. EDN YXDTQD.

24. Двойнин, А. М. (2018b). Академическая честность обучающихся в образовательных организациях. В *Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология*. Материалы Международной научно-практической конференции, Саранск, 04 декабря 2018 года (с. 140–144). Саранск: Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева. EDN EUSHWL.

25. Двойнина, В. К. (2025). Тенденции изменений в когнитивной сфере современных детей и подростков как потенциальные факторы подверженности индоктринации в цифровой среде. *Мир науки. Педагогика и психология*, 13(1). EDN VLVWNTK.

26. Васильева, О. Ю. (2024). Педагогическая наука должна служить делу повышения качества образования и воспитания. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования*, 2, 5–9. EDN AABMAQ.

References

1. Ibragimov, G. I., & Ibragimova, E. M. (2024). The problem of evidence in pedagogical research: conceptual and terminological context. *Pedagogy*, 88(1), 21–28. EDN LVDXSQ. (In Russ.).

2. Shchadrikov, V. D., Rozov, N. Kh., & Borovskikh, A. V. (2012). The abstract fully reflects... *Pedagogy*, 4, 100–111. (In Russ.).

3. Shchadrikov, V. D., Rozov, N. Kh., & Borovskikh, A. V. (2016). On the directions of improving the quality of dissertations on pedagogy. *Higher education in Russia*, 3, 53–60. (In Russ.).

4. Podufalov, N. D. (2024). On the development of interdisciplinary research in the field of education science. In *Study of problems and trends in the development of higher education in modern Russia*. Collection of scientific papers (pp. 24–48). St. Petersburg: RANEPa. EDN FQKUHN. (In Russ.).

5. Serikov, V. V. (2020). Evidence of the results of pedagogical research as a methodological problem. *Innovative projects and programs in education*, 6, 13–18. (In Russ.).

6. *Methodological recommendations "Application of evidence criteria for dissertation research in the field of educational sciences"*. Under the scientific editorship of V. M. Filippov. Moscow: RAO. (In Russ.).

7. Basyuk, V. S., & Krasnoshchekov, N. A. (2023). Features of the organization of training of scientific and scientific-pedagogical personnel in Russia: historical experience and current state. *Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical education*, 21(4), 7–42. (In Russ.). <https://doi.org/10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-7-42>

8. Gevorkyan, E. N., Savenkov, A. I., & Dvoinin, A. M. (2018a). The Committee on Ethics of Psychological and Pedagogical Research as a Tool for Mastering Professionally Acceptable Ethical Standards by Master's Students. *Pedagogy*, 11, 66–73. EDN YOTXMD. (In Russ.).

9. Ivanova, S. V. *Organizational and methodological foundations for preparing a dissertation*. Teaching aid. Moscow: INFRA-M LLC. <https://doi.org/10.12737/1914747>

10. Ivanova, S. V. (2023b). Methodological difficulties of young researchers-teachers. In *Pedagogy and training of teaching staff*. Collection of scientific articles based on the materials of the Fifth Professorial Forum (Moscow, November 24, 2022). Saransk: Moscow State Pedagogical University named after M. E. Evseviev. EDN VTHJTL. (In Russ.).

11. Abakumova, I. V., Alekhina, S. V., Andryushkova, O. V. et al. (2020). *Pedagogical education in modern Russia: strategic development guidelines*. Rostov-on-Don, Taganrog: SFedU. EDN VSLTJ. (In Russ.).

12. Pereslavytseva, L. I. (2023). On evidence in pedagogical dissertation research. *Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University*, 68(4), 101–107. (In Russ.).

13. Puzanova, Zh. V., Filippov, V. M., Simonova, M. A., & Grigorieva, N. A. (2024). Evidence-based pedagogy: criteria for experimental research. *Bulletin of the Russian Peoples' Friendship University. Series: Psychology and pedagogy*, 21(1), 313–327. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-1-313-327>

14. Alekhina, I. G., Zhedyaevsky, D. N., Kalashnikov, P. K. et al. (2024). Development of the general theory and didactics of higher education and the formation of an effective information educational environment. *Pedagogy*, 88(11), 5–15. EDN GTBURR. (In Russ.).
15. Romantsova, V. K. (2024). On the Problem of Perception of Quasi-Scientific Content in Modern Conditions of Informatization and Digitalization. In *Ananyevskie Readings*. Proceedings of the International Scientific Conference Dedicated to the 80th Anniversary of General Psychology at St. Petersburg State University (St. Petersburg, October 16–18, 2024) (p. 188). Nizhny Novgorod: Soyuzknig. EDN GRMZXX. (In Russ.).
16. Savenkov, A. I., Dvoinin, A. M., Alisov, E. A., & Sevalnikov, A. A. (2017). Activities of the Ethics Committee for Psychological and Pedagogical Research as a Factor in Improving the Integrity of Scientific Research at a Pedagogical University. In *Trends in the Development of Higher Education: Methodological and Practical Aspects*. Collection of Scientific Papers Based on the Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Yalta, April 20–21, 2017). Yalta: State Pedagogical University (branch) of KFU named after V. I. Vernadsky, 358–364. EDN YYUQGD. (In Russ.).
17. Savenkov, A. I. (2022). The Committee on Ethics of Psychological and Pedagogical Research as a Tool for Combating Students' "Academic Fraud". *Hominum*, 4, 99–114. EDN YCDZPM. (In Russ.).
18. Serikov, V. V. (2024). Methodological guidelines for research and design of pedagogical education. In *Innovative vector of development of pedagogical education in modern realities*. Collective monograph (pp. 11–37). Voronezh: Scientific book. EDN KETXMF. (In Russ.).
19. Serikov, V. V., & Evdokimova, A. I. (2024). Formation of research competence of residency students by means of interactive teaching methods. *Domestic and foreign pedagogy*, 1, 2(98), 6–34. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2024-98-6-34>
20. Dvoinin, A. M. (2024). On the problem of examination of dissertation research in the field of pedagogy and psychology of education. In *Ananyevskie readings*. Proceedings of the international scientific conference dedicated to the 80th anniversary of general psychology at St. Petersburg State University (St. Petersburg, October 16–18, 2024) (p. 427). Nizhny Novgorod: Soyuzknig. EDN OSNCYG. (In Russ.).
21. Gevorkyan, E. N., Savenkov, A. I., & Dvoinin, A. M. (2018b). Monitoring of compliance by master's students with professionally acceptable ethical standards of psychological and pedagogical research. *Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2(44), 8–17. EDN XPSFJR. (In Russ.).
22. Dvoinin, A. M., Shukshina, S. E., Sevalnikov, A. A., Bulanova, I. S., & Ginting, H. (2020). Ethics Committee as A Tool to Improve the Management of Psychological and Pedagogical Research. *SHS Web of Conferences: International Scientific and Practical Conference "Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks"* (Moscow, April, 17, 2020), 79. Moscow: EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207902030>.
23. Dvoinin, A. M. (2018a). The concept of academic honesty of students. In *Systemogenesis of educational and professional activities*. Proceedings of the VIII All-Russian scientific and practical conference, Yaroslavl, November 19–20 (part II, pp. 42–45). Edited by Yu. P. Povarenkov. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky. EDN YXDTQD. (In Russ.).
24. Dvoinin, A. M. (2018b). Academic honesty of students in educational organizations. In *Integration of science and education in the 21st century: psychology, pedagogy, defectology*. Materials of the International scientific and practical conference (pp. 140–144). Saransk, December 4. Saransk: Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev. EDN EUSHWL.

25. Dvoynina, V. K. (2025). Tendencies of cognitive changes in modern children and adolescents as potential factors of their susceptibility to indoctrination within digital environment. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 13(1). EDN VLVNWK.

26. Vasilyeva, O. Yu. (2024). Pedagogical science should serve the cause of improving the quality of education and upbringing. *Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*, 2, 5–9. EDN AABMAQ. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 15.04.2025;

одобрена после рецензирования: 20.05.2025;

принята к публикации: 17.06.2025.

The article was submitted: 15.04.2025;

approved after reviewing: 20.05.2025;

accepted for publication: 17.06.2025.

Информация об авторах / Information about the authors

Александр Ильич Савенков — доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.

Aleksandr I. Savenkov — Doctor of Education Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Member of the Russian Academy of Education, Head of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

asavenkov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7532-7540>

Алексей Михайлович Двойнин — кандидат психологических наук, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета; доцент департамента психологии факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия.

Alexey M. Dvoynin — PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University; School of Psychology, Faculty of Social Sciences, HSE University, Moscow, Russia.

alexndvoynin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0530-740X>

Все авторы сделали равный вклад в подготовку рукописи. Авторы сообщают об отсутствии конфликта интересов.

All authors contributed equally to the preparation of the manuscript. The authors report no conflicts of interest.

Научно-исследовательская статья

УДС 372.881.1

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-79-90

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Анна Ивановна Савицкая

Московский городской педагогический университет,

Москва, Россия

aisavitskaya@yandex.ru

Аннотация. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у подростков является одной из ключевых задач современного образования. В связи с этим исследование посвящено анализу когнитивных и мотивационных особенностей подросткового возраста, влияющих на освоение иностранного языка, а также изучению современных образовательных методик. В рамках работы был проведен педагогический эксперимент с участием 110 учащихся (13–15 лет), разделенных на три группы, каждая из которых обучалась по разным методикам: ролевые игры, проектные задания и цифровые платформы. В ходе эксперимента оценивались уровень мотивации, эмоциональный комфорт и динамика языковых навыков. Результаты показали, что наиболее значительный прирост языковых умений наблюдается в группе проектного обучения, что подтверждает эффективность социально ориентированных и практико-ориентированных методов. Кроме того, высокий уровень тревожности при изучении языка требует создания эмоционально безопасной среды, что подтверждается более активным участием в коммуникации в группах с игровыми и проектными форматами обучения. Исследование подтверждает необходимость комплексного подхода к формированию иноязычной компетенции подростков, который сочетает интерактивные методики, цифровые инструменты и поддерживающую образовательную среду.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, подростковый возраст, когнитивные особенности, мотивация, проектное обучение, ролевые игры, цифровые технологии, эмоциональный комфорт

Для цитирования: Савицкая, А. И. (2025). Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у подростков в общеобразовательной организации. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(3), 79–90. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-79-90>

Research article

UDC 372.881.1

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-79-90

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ADOLESCENTS IN A GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Anna I. Savitskaya

Moscow City University,

Moscow, Russia

aisavitskaya@yandex.ru

Abstract. The formation of foreign language communicative competence in adolescents is one of the key tasks of modern education. This study focuses on the analysis of cognitive and motivational characteristics of adolescence that influence foreign language acquisition, as well as the examination of contemporary educational methodologies. A pedagogical experiment was conducted with 110 students (aged 13–15), divided into three groups, each following different methodologies: role-playing games, project-based learning, and digital platforms. The study assessed motivation levels, emotional comfort, and the development of language skills. The results indicate that the most significant improvement in language proficiency was observed in the project-based learning group, confirming the effectiveness of socially and practically oriented teaching methods. Additionally, the high level of language learning anxiety highlights the need for an emotionally safe environment, as evidenced by the more active participation in communication within role-play and project-based learning groups. The study confirms the necessity of a comprehensive approach to adolescent foreign language competence development, integrating interactive methodologies, digital tools, and a supportive educational environment.

Keywords: foreign language communicative competence, adolescence, cognitive characteristics, motivation, project-based learning, role-playing games, digital technologies, emotional comfort

For citation: Savitskaya, A. I. (2025). Development of foreign language communicative competence among adolescents in general education institutions. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(3), 79–90. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-79-90>

Введение

Иностранный язык в современной школе порой воспринимается подростками как дополнительная нагрузка, конкурирующая с их социальными и личными интересами. Между тем способность к свободной коммуникации на другом языке является одним из ключевых факторов будущего профессионального и культурного роста. Эффективное формирование иноязычной коммуникативной компетенции (то есть способности использовать иностранный язык в реальном общении с учетом лексико-грамматических, социолингвистических и стратегических компонентов) в общеобразовательной среде остается предметом дискуссий. Традиционные методики, как правило, не в полной мере

учитывают возрастные и когнитивные особенности подростков, среди которых исследователи выделяют переход к абстрактному мышлению и возрастание потребности в самостоятельности при освоении знаний. Важнейшим фактором успеха признается внутренняя мотивация (Schmidt, & Strasser, 2022), формирующаяся благодаря личной вовлеченности, а не только внешним требованиям. Однако тревожность и эмоциональные аспекты, сопутствующие процессу изучения языков, нередко игнорируются (Rienties et al., 2020).

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска и внедрения гибких методических решений в условиях возрастающей цифровизации и персонализации обучения. Современные подходы, ориентированные на проектную деятельность, цифровые ресурсы и игровые механики, обладают значительным потенциалом в стимулировании познавательного интереса. При этом сохраняются противоречия в оценке влияния технологий на языковую практику: одни исследователи подчеркивают положительное влияние цифровой среды на мотивацию, другие — указывают на риск снижения живого общения (Сорокоумова, и Старикова, 2021). Настоящая статья предлагает комплексный подход, в котором проектные, цифровые и игровые технологии применяются с учетом возрастных и психологических особенностей подростков, а также необходимости поддержания благоприятного эмоционального фона.

Цель данного исследования — выявить и проанализировать эффективные методические решения в обучении иностранным языкам подростков, а также предложить конкретные рекомендации по их внедрению в школьную практику.

Задачи исследования:

1. Изучить возрастные и когнитивные особенности подросткового периода, влияющие на усвоение иностранного языка.
2. Осуществить анализ современных образовательных технологий (игровых, проектных и цифровых).
3. В формате опытного обучения проверить эффективность различных форм работы (коммуникативные игры, проектные задания, цифровая платформа) применительно к развитию иноязычных умений (аудирование, речь, чтение, письмо) и формированию мотивации подростков.
4. Разработать и апробировать конкретные упражнения, сочетающие игровые, проектные и цифровые элементы, и на этой основе сформулировать практические рекомендации для учителей.

Методологические основания исследования

Исследование носит междисциплинарный характер и опирается на:

- психолого-педагогические теории о специфике подросткового возраста, характеризующегося переходом к формально-логическому уровню мышления и повышенной чувствительностью к социальным факторам (Пиаже, 2003);

- методические концепции формирования иноязычной коммуникативной компетенции, где важными компонентами являются лексико-грамматические навыки, социокультурная ориентированность и стратегическая гибкость в коммуникации (Yunusov, 2022);

- мотивационные исследования, раскрывающие влияние интереса, внутренней и внешней мотивации, тревожности и эмоционального комфорта на процесс обучения;

- дидактику проектных, игровых и цифровых технологий, ориентированных на вовлечение и активизацию учебной деятельности подростков (Zhou, Xi, & Lochtmann, 2023).

С методической точки зрения в статье использованы следующие понятия:

- подход: общая методологическая база (например, коммуникативный подход) или парадигма обучения;

- стратегия: совокупность планируемых действий и приемов, направленных на достижение конкретных целей (Плиева, и Арадахова, 2022);

- образовательная технология: системная модель организации учебного процесса, включающая последовательность этапов, мониторинг результатов, рефлексия (Van, 2021);

- методика обучения: конкретизированный инструментарий (комплекс методов, приемов, форм работы, средств) в рамках определенной дисциплины.

Описание опытного обучения

Исследование проводилось в рамках опытного обучения (нестрогого эксперимента с рандомизацией) в одной из городских общеобразовательных школ. Всего в проекте приняли участие 110 учащихся в возрасте 13–15 лет из четырех параллельных классов. Выборка была разделена на три основные группы:

- 1) группа «Игровая» ($n = 36$);

- 2) группа «Проектная» ($n = 36$);

- 3) группа «Цифровая» ($n = 38$).

Подобный формат позволил провести сравнительный анализ эффективности разных технологий при формировании иноязычных умений и повышении мотивации (Пчелинцева, 2021).

Этапы исследования:

1. Диагностический (начальный) этап, включающий в себя:

- тестирование уровня абстрактного мышления (20 пунктов), учитывающее специфику возраста 13–15 лет;

- анкетирование для оценки исходной мотивации к изучению языка (5-балльная шкала), в том числе интерес к культуре носителей, карьерным перспективам, личной самореализации и признанию в коллективе;

- оценку коммуникативных умений: аудирование, речь (короткое интервью), чтение (адаптированные тексты), письмо (Everhart, 2022);

○ диагностику тревожности и эмоционального фона (самооценка по 5-балльной шкале, где 1 — постоянное беспокойство, 5 — полное эмоциональное благополучие).

2. Основной этап (опытное обучение, три недели), включающий в себя:

○ группу «Игровая»: ролевые игры, командные квесты, инсценировки (акцент на снижение тревожности, развитие спонтанной речи);

○ группу «Проектная»: мини-проекты (презентации, создание буклетов, ведение коллективного блога), ориентированные на включение подростков в решение практических задач (Азарова, и Сребрянская, 2022);

○ группу «Цифровая»: онлайн-платформы, интерактивные тесты, мобильные приложения (самостоятельная работа, использование цифровых ресурсов для коммуникации).

Во всех группах использовались элементы комбинированных упражнений, чтобы проверить, как интеграция игровых, проектных и цифровых технологий влияет на результаты.

3. Контрольный этап (завершающий), включающий в себя:

○ повторное анкетирование для выявления изменений в мотивации;

○ итоговый тест по языковым умениям (аудирование, речь, чтение, письмо) аналогичного уровня сложности;

○ диагностику тревожности и эмоционального фона повторно (Киттлер, 2022);

○ сопоставление динамики показателей между началом и концом опытного обучения.

Примеры комбинированных упражнений

1. Онлайн-квест «Планирование путешествия», включающий в себя:

○ проектную часть: учащиеся разрабатывают маршрут по англоязычной стране, изучая культурные и географические особенности;

○ игровую часть: в каждой точке маршрута разыгрывается ролевая ситуация (покупка билета, бронирование гостиницы);

○ цифровую часть: в специальном онлайн-сервисе команды выкладывают маршрут и получают комментарии от одноклассников.

2. Виртуальная пресс-конференция, включающая в себя:

○ проектную часть: подготовка презентации по актуальным для подростков темам (экология, спорт, музыка);

○ игровую часть: деление на «экспертов» и «журналистов», моделирующих вопросы и ответы в формате пресс-конференции;

○ цифровую часть: подключение чата для вопросов от других классов и размещение записей выступлений на школьном сайте.

3. Игровой блог-проект «Наш класс на связи», включающий в себя:

○ проектную часть: ведение коллективного блога на иностранном языке (новости класса, обзоры фильмов/книг, советы по обучению);

○ игровую часть: соревнования за самый интересный контент, система виртуальных жетонов за активное участие;

○ цифровую часть: использование бесплатной платформы для блогов и инструментов проверки орфографии/грамматики (Rashov, 2024).

Упражнения подобного типа способствуют развитию различных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции:

- речевых умений (речь, письмо);
- воспринимающих умений (аудирование, чтение) (Галанцева, 2020);
- социокультурной осведомленности (тематика, близкая к реальным ситуациям общения);
- стратегической гибкости (умение выбрать адекватную языковую форму для определенной ситуации).

Результаты исследования

Для объективной оценки динамики мы проанализировали четыре ключевых показателя: мотивацию к изучению языка, уровень языковых умений, компоненты иноязычной коммуникативной компетенции (в разрезе каждой группы), а также тревожность и эмоциональный комфорт. Ниже представлены обобщенные данные в виде пяти таблиц.

Таблица 1 / Table 1

Исходные данные по группам (n = 110)
Initial data by groups (n = 110)

Группа	Количество участников	Средний балл по тесту абстрактного мышления (из 20)	Средний балл мотивации (из 5)	Уровень тревожности (из 5)
Игровая (n = 36)	36	13,5 (SD = 2,2)	3,8 (SD = 0,4)	3,1 (SD = 0,6)
Проектная (n = 36)	36	13,7 (SD = 2,1)	3,9 (SD = 0,5)	3,0 (SD = 0,7)
Цифровая (n = 38)	38	13,6 (SD = 2,0)	3,8 (SD = 0,5)	3,2 (SD = 0,5)

Примечание: уровень тревожности оценивается «наоборот»: 1 — высокая тревожность, 5 — комфорт.

Таблица 2 / Table 2

**Изменение мотивации до и после обучения
(средние баллы по 5-балльной шкале)
Change in motivation before and after training
(average scores on a 5-point scale)**

Группа	До обучения	После обучения	Прирост
Игровая ($n = 36$)	3,8 (SD = 0,4)	4,2 (SD = 0,5)	+0,4
Проектная ($n = 36$)	3,9 (SD = 0,5)	4,5 (SD = 0,4)	+0,6
Цифровая ($n = 38$)	3,8 (SD = 0,5)	4,3 (SD = 0,5)	+0,5

Примечание: мотивация оценивалась на основе анкеты с вопросами о значимости языка, личных интересах и перспективе его использования.

Таблица 3 / Table 3

**Сравнение итоговых уровней языковых умений
(максимум 30 баллов)
Comparison of final levels of language skills
(maximum 30 points)**

Группа	Средний балл до (SD)	Средний балл после (SD)	Прирост
Игровая ($n = 36$)	18,5 (2,9)	23,0 (3,1)	+4,5
Проектная ($n = 36$)	18,2 (3,0)	24,3 (2,6)	+6,1
Цифровая ($n = 38$)	18,4 (2,8)	23,6 (2,9)	+5,2

Примечание: итоговый тест включал аудирование (6 баллов), речь (8 баллов), чтение (8 баллов) и письмо (8 баллов).

Таблица 4 / Table 4

**Развитие компонентов иноязычной коммуникативной компетенции
(средний балл по шкале 0–5)
Development of components of foreign language communicative competence
(average score on the 0–5 scale)**

Компонент/группа	Игровая ($n = 36$) до/после	Проектная ($n = 36$) до/после	Цифровая ($n = 38$) до/после
Аудирование	3,1 → 3,8	3,2 → 4,0	3,1 → 3,9
Речь	2,9 → 3,7	3,0 → 4,1	3,0 → 3,8
Чтение	3,4 → 4,0	3,5 → 4,2	3,3 → 4,0
Письмо	3,2 → 3,8	3,1 → 4,0	3,2 → 3,9

Примечание: оценка преподавателями по пятибалльной шкале (0 — полное отсутствие умения, 5 — умение на высоком уровне).

Таблица 5 / Table 5

Изменение уровня тревожности и эмоционального комфорта (по шкале 1–5)
Changes in the level of anxiety and emotional comfort (on a scale of 1–5)

Группа	Тревожность до/после	Эмоциональный комфорт до/после
Игровая ($n = 36$)	3,1 → 3,5	3,6 → 4,2
Проектная ($n = 36$)	3,0 → 3,4	3,5 → 4,1
Цифровая ($n = 38$)	3,2 → 3,5	3,5 → 4,0

Примечание: чем выше балл, тем выше эмоциональный комфорт и тем ниже субъективное чувство беспокойства.

Обсуждение результатов исследования

Сопоставление полученных данных позволяет сделать ряд выводов:

1. Мотивация (см. табл. 2) возросла во всех трех группах, при этом наибольший прирост отмечен в группе «Проектная» (+0,6). Это подтверждает эффективность проектной образовательной технологии, ориентированной на реальную практику и совместную деятельность.

2. Языковые умения (см. табл. 3 и 4) заметно улучшились у всех участников опытного обучения. Группа «Проектная» показала максимальный прирост (+6,1 балла по итоговому тесту), что свидетельствует о том, что практическая направленность и сопряжение с интересами подростков создают условия для более глубокого освоения языковых навыков. Группы «Игровая» и «Цифровая» также продемонстрировали положительную динамику, но чуть менее выраженную.

3. Снижение тревожности и повышение эмоционального комфорта (см. табл. 5) особенно ярко проявились в группе «Игровая», что согласуется с предположением о том, что игровые элементы помогают преодолеть страх ошибки и способствуют более свободному высказыванию.

4. Использование цифровой среды оказалось эффективным для развития самостоятельности и навыков поиска информации. Однако в группе «Цифровая» не всегда достигался столь же высокий уровень устной коммуникации, что подтверждает необходимость гибкого подхода и балансирования между онлайн-инструментами и живым взаимодействием.

5. Статистические методы анализа (расчет средних баллов, стандартных отклонений, сравнение до/после) признаны уместными в данном исследовании, поскольку выборка ($n = 110$) позволяет проводить базовые сравнения между группами. Однако следует отметить, что для более сложных статистических моделей потребуются дополнительные данные и четкая рандомизация.

Ограничения и недостатки:

- Три недели опытного обучения — сравнительно короткий срок, что может повлиять на устойчивость полученных результатов.

- Использовались преимущественно инструменты внутренней оценки (тесты, анкеты в одной школе). Для повышения надежности полезно включить и внешнюю экспертизу.

Несмотря на обозначенные ограничения, опыт показывает, что сочетание проектных, игровых и цифровых технологий способствует росту мотивации и улучшению иноязычной коммуникативной компетенции у подростков при условии учета возрастных и эмоциональных особенностей.

Рекомендации:

1. Комплексное применение технологий позволяет:
 - внедрять проектные задания (мини-проекты, презентации, коллективные блоги) для повышения смысловой значимости учебных задач (Соловьева, 2021);
 - использовать игровые элементы (ролевые игры, квесты) для снятия тревожности и стимулирования речевой активности (Getie, 2020);
 - применять цифровые инструменты (онлайн-платформы, приложения) при условии сохранения живого взаимодействия в классе.
2. Учет возрастных особенностей позволяет:
 - предоставлять подросткам пространство для самостоятельности и принятия решений (выбор тем, форматов проектов);
 - формировать безопасную атмосферу, в которой ошибки воспринимаются как часть развития, а не повод для осуждения.
3. Поддержка мотивации позволяет:
 - показывать практическую ценность языка в реальных жизненных ситуациях и демонстрировать возможности роста (участие в международных проектах, дальнейшее образование);
 - поощрять социальную значимость достижений через признание в коллективе, рефлексию успехов и трудностей.
4. Дальнейшие исследования позволяют:
 - увеличить продолжительность опытного обучения, чтобы оценить долгосрочный эффект;
 - применять более широкую выборку (разные регионы, социальные группы) и дополнительную внешнюю экспертизу;
 - разработать более детальные критерии оценки коммуникативных умений (включая видеозаписи, наблюдения за динамикой речевой активности в естественных ситуациях).

Заключение

Проведенное опытное обучение в выборке из 110 подростков 13–15 лет свидетельствует о том, что гибкое сочетание проектных, игровых и цифровых технологий в преподавании иностранного языка способно существенно повысить мотивацию и способствует развитию всех основных компонентов

иноязычной коммуникативной компетенции. Наибольший прирост показателей наблюдается при использовании проектной формы обучения, стимулирующей реальную деятельность и коллаборацию среди учащихся. Вместе с тем игровые подходы позволяют преодолеть барьер тревожности, а цифровые ресурсы создают условия для индивидуализации и расширения контекста обучения.

Методическая ценность работы заключается в:

- 1) разработке и проверке комплекса упражнений, где сочетаются игровые, проектные и цифровые элементы;
- 2) подробном анализе изменений в мотивации и коммуникативных умениях, подтверждающем эффективность интегрированных технологий;
- 3) формировании рекомендаций по практическому применению методик, которые могут быть использованы в школьной практике для адаптации учебных программ к особенностям подростков и повышению их вовлеченности в процесс изучения иностранного языка.

Список источников

1. Schmidt, T., & Strasser, T. (2022). Artificial intelligence in foreign language learning and teaching: A CALL for intelligent practice. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 33(1), 165–184. https://www.researchgate.net/profile/Torben-Schmidt-3/publication/360638238_Artificial_Intelligence_in_Foreign_Language_Learning_and_Teaching
2. Rienties, B., Lewis, T., O Dowd, R., Rets, Y., & Rogaten, Ye. (2022). The impact of virtual exchange on technological pedagogical content knowledge (TPACK) and foreign language competence: Reviewing a large-scale implementation across 23 virtual exchanges. *Computer Assisted Language Learning*, 35(3), 577–603. https://oro.open.ac.uk/69290/1/Evaluate_quant_paper_oro
3. Сорокоумова, Г. В., & Старикова, Д. С. (2021). Учет особенностей современных подростков в обучении иностранному языку. *Общество, педагогика, психология: теория и практика*, 1, 278–281. <https://phsreda.com/e-articles/10282/Action10282-98737>
4. Пиаже, Ж. (2003). Психология интеллекта. СПб.: Питер. 79 с. <https://gtmarket.ru/library/basis/3252>
5. Yunusov, Z. (2022). English Language Teaching Techniques. *Ijodkor O'qituvchi*, 2(20), 141–147. <https://bestpublication.org/index.php/iq/article/view/669>
6. Zhou, L., Xi, Y., & Lochtmann, K. (2023). The relationship between second language competence and willingness to communicate: The moderating effect of foreign language anxiety. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44(2), 129–143. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1801697>
7. Плиева, А. О., & Арадахова, М. Б. (2022). Формирование иноязычной речевой компетенции обучающихся посредством моделирования учебно-речевых ситуаций. *Мир науки, культуры, образования*, 5(96), 47–50. <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inoyazychnoy-rechevoy-kompetentsii-obuchayuschihsya-posredstvom-modelirovaniya-uchebno-rechevyh-situatsiy/>
8. Van, L. K., Dang, T. A., Pham, D. B. T., Vo, T. T. N., & Pham, V. P. H. (2021). The effectiveness of using technology in learning English. *AsiaCALL Online Journal*, 12(2), 24–40. <https://asiacall.info/acoj/index.php/journal/article/view/26>
9. Пчелинцева, Д. Г. (2021). Формирование у подростков коммуникативных компетенций как условие развития положительной мотивации при изучении

иностранный язык. *Высшее образование сегодня*, 7–8, 79–83. <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-podrostkov-kommunikativnyh-kompetentsiy-kak-uslovie-razvitiya-polozhitelnoy-motivatsii-pri-izuchenii-inostrannogo/>

10. Everhart, R. B. (2022). Reading, writing and resistance: Adolescence and labor in a junior high school. *Routledge*. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003343301/reading-writing-resistance-robert-everhart>.

11. Азарова, Д. А., & Сребрянская, Н. А. (2022). *Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся среднего звена общеобразовательной школы с использованием сервисов по созданию комиксов*. 37. [https://sibac.info/archive/guman/11\(119\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/11(119).pdf)

12. Киттлер, К. Р. (2022). Эмоциональный аспект в рамках обучения иностранному языку. *Гуманитарные науки в современном мире*, 1, 88. https://grant.rscf.ru/file/pubs/file/0000000000000000007123474_/

13. Rashov, O. (2024). Modern methods of teaching foreign languages. *International Scientific and Current Research Conferences*, 158–164. <https://orientalpublication.com/index.php/iscrc/article/view/1684>

14. Галанцева, К. И. (2020). Формирование навыков аудирования на средней ступени обучения английскому языку в общеобразовательной школе. *Актуальные вопросы современного иноязычного образования*, 95–99. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42819267>

15. Соловьева, Э. Р. (2021). *Развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся посредством технологии проектной деятельности*. ББК 80/84 А 43, 64. <https://izd-mn.com/PDF/31MNNPK21>

16. Getie, A. S. (2020). Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. *Cogent Education*, 7(1), 173. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2020.1738184>

References

1. Schmidt, T., & Strasser, T. (2022). Artificial intelligence in foreign language learning and teaching: A CALL for intelligent practice. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 33(1), 165–184. https://www.researchgate.net/profile/Torben-Schmidt-3/publication/360638238_Artificial_Intelligence_in_Foreign_Language_Learning_and_Teaching

2. Rienties, B., Lewis, T., O Dowd, R., Rets, Y., & Rogaten, Ye. (2022). The impact of virtual exchange on technological pedagogical content knowledge (TPACK) and foreign language competence: Reviewing a large-scale implementation across 23 virtual exchanges. *Computer Assisted Language Learning*, 35(3), 577–603. https://oro.open.ac.uk/69290/1/Evaluate_quant_paper_oro

3. Sorokoumova, G. V., & Starikova, D. S. (2021). Considering the characteristics of modern adolescents in foreign language learning. *Society, Pedagogy, Psychology: Theory and Practice*, 1, 278–281. (In Russ.). <https://phsreda.com/e-articles/10282/Action10282-98737>

4. Piaget, J. (2003). *Psychology of Intelligence*. SPb.: Piter, 79 p. (In Russ.). <https://gtmarket.ru/library/basis/3252>.

5. Yunusov, Z. (2022). English Language Teaching Techniques. *Ijodkor O'qituvchi*, 2(20), 141–147. <https://bestpublication.org/index.php/iq/article/view/669>

6. Zhou, L., Xi, Y., & Lochman, K. (2023). The relationship between second language competence and willingness to communicate: The moderating effect of foreign language anxiety. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44(2), 129–143. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1801697>

7. Plieva, A. O., & Aradakhova, M. B. (2022). Formation of foreign language speech competence in students through the modeling of educational speech situations. *World of Science, Culture, and Education*, 5(96), 47–50. <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inoyazychnoy-rechevoy-kompetentsii-obuchayuschihsya-posredstvom-modelirovaniya-uchebno-rechevyh-situatsiy/>
8. Van, L. K., Dang, T. A., Pham, D. B. T., Vo, T. T. N., Pham, V. P. H. (2021). The effectiveness of using technology in learning English. *AsiaCALL Online Journal*, 12(2), 24–40. <https://asiacall.info/acoj/index.php/journal/article/view/26>
9. Pchelintseva, D. G. (2021). Formation of communicative competencies in adolescents as a condition for developing positive motivation in foreign language learning. *Higher Education Today*, 7–8, 79–83. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-podrostkov-kommunikativnyh-kompetentsiy-kak-uslovie-razvitiya-polozhitelnoy-motivatsii-pri-izuchenii-inostrannogo/>
10. Everhart, R. B. (2022). Reading, writing and resistance: Adolescence and labor in a junior high school. *Routledge*. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003343301/reading-writing-resistance-robert-everhart>
11. Azarova, D. A., & Srebrjanskaya, N. A. (2022). *Formation of foreign language communicative competence in middle school students using comic creation services*, 37. (In Russ.). [https://sibac.info/archive/guman/11\(119\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/11(119).pdf)
12. Kittler, K. R. (2022). Emotional aspect in foreign language learning. *Humanities in the Modern World*, 1, 88. (In Russ.). https://grant.rscf.ru/file/pubs/file/000000000000000007123474_/
13. Rashov, O. (2024). Modern methods of teaching foreign languages. *International Scientific and Current Research Conferences*, 158–164. <https://orientalpublication.com/index.php/iscrc/article/view/1684>
14. Galantseva, K. I. (2020). Formation of listening skills at the intermediate stage of learning English in a general education school. *Current Issues of Modern Foreign Language Education*, 95–99. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42819267>
15. Solovyova, E. R. (2021). *Development of foreign language communicative competence of students through project-based learning technology*. BБК 80/84 А 43, 64. (In Russ.). <https://izd-mn.com/PDF/31MNNPK21>
16. Getie, A. S. (2020). Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. *Cogent Education*, 7(1), 173. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2020.1738184>

Статья поступила в редакцию: 24.01.2025;
одобрена после рецензирования: 16.02.2025;
принята к публикации: 11.06.2025.

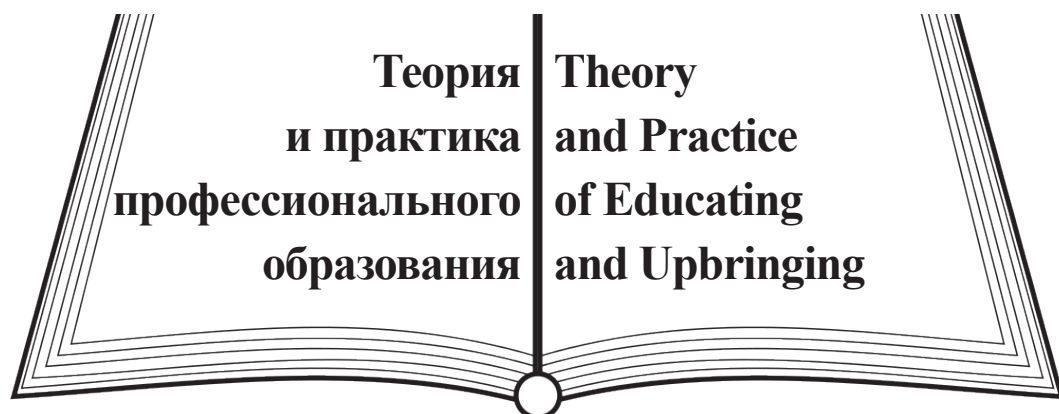
The article was submitted: 24.01.2025;
approved after reviewing: 16.02.2025;
accepted for publication: 11.06.2025.

Информация об авторе / Information about the author

Анна Ивановна Савицкая — преподаватель английского языка, аспирантка Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.

Anna I. Savitskaya — English Language Teacher, Postgraduate Student, Moscow City University, Moscow, Russia.

aisavitskaya@yandex.ru



Научно-практическая статья

УДК 81

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-91-108

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАНИЙ

Наталья Эдуардовна Аносова^{1, a}✉, Мария Александровна Одинокая^{2, b}

^{1, 2} Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург, Россия

^a natalia-ed@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-5016-1537>

^b odinokaya_ma@spbstu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4435-9328>

Аннотация. В настоящее время специалист в области перевода должен обладать рядом компетенций, закрепленных в профессиональном стандарте «Специалист в области перевода». Профессиональный стандарт опирается на практико-ориентированный подход, который на данный момент является ведущим при обучении переводчиков в вузе. Учитывая многообразие аспектов переводческой деятельности, в рамках дисциплины «Проектная деятельность» могут быть реализованы переводческие проекты, направленные на достижение разных целей и решение разнообразных творческих задач.

В статье рассмотрены различные подходы к организации проектной деятельности для формирования профессиональных переводческих компетенций, приводится обоснование целесообразности внедрения переводческих проектов в образовательный процесс, подробно описаны этапы работы над переводческими проектами, предлагаются различные варианты проектных заданий в рамках дисциплины «Проектная деятельность». Авторы исследования приходят к выводу о необходимости организации проектной деятельности для эффективного формирования профессиональных и надпрофессиональных навыков у студентов магистратуры. Результаты исследования подтверждают эффективность реализации переводческих проектов в рамках учебного процесса, а также целесообразность их интегрирования в программы подготовки переводчиков. Перспективы исследования

предполагают разработку проектных заданий для эффективной интеграции проектов в программы подготовки переводчиков в вузе.

Ключевые слова: переводческий проект, проектные задания, образовательный процесс, университет.

Для цитирования: Аносова, Н. Э., и Одинокая, М. А. (2025). Формирование готовности к иноязычной профессиональной деятельности на основе выполнения проектных заданий. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(3), 91–108. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-91-108>

Research and practice article

UDC 81

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-91-108

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES BASED ON THE IMPLEMENTATION OF PROJECT TASKS

Natalia Anosova^{1, a}✉, Maria Odinskaya^{2, b}

^{1, 2} Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,
St. Petersburg, Russia

^a natalia-ed@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-5016-1537>

^b odinokaya_ma@spbstu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4435-9328>

Abstract. Currently, a translation specialist must have a number of competencies enshrined in the professional standard “Translation Specialist”. The professional standard is based on a practice-oriented approach, which is currently the leading one in the translator training at the university. Given the diversity of translation aspects, translation projects aimed at achieving different goals and solving various creative problems can be implemented within the framework of the discipline “Project Activity”. Various approaches to organizing project activities for the development of professional competencies are considered. The rationale for the feasibility of introducing translation projects into the educational process is provided, and the stages of work on translation projects are described in detail. Various options for project assignments are offered within the framework of the discipline “Project activities”. The authors of the study come to the conclusion about the need to organize project activities for the effective development of professional and supra-professional skills of master’s students. The results of the study confirm the effectiveness of the implementation of translation projects within the educational process, as well as the feasibility of their integration into translator training programs. The prospects of the study involve the development of project assignments for the effective integration of projects into translator training programs at the university.

Keywords: translation project, project tasks, educational process, university

For citation: Anosova, N. E., & Odinskaya, M. A. (2025). Development of professional competencies based on the implementation of project tasks. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(3), 91–108. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-91-108>

Введение

В настоящее время специалист в области перевода должен обладать рядом компетенций, закрепленных в профессиональном стандарте «Специалист в области перевода». Наряду с теоретическими положениями, в профессиональном стандарте содержится широкий набор профессиональных компетенций, необходимых умений и знаний и трудовых функций. Для подготовки специалиста в области перевода необходимо владение различными техническими средствами осуществления перевода, формирование навыков управления проектами, формирование умения работать в команде и многие другие профессиональные компетенции. Профессиональный стандарт «Специалист в области перевода» опирается на практико-ориентированный подход, который в настоящее время взят за основу при разработке основных образовательных программ в магистратуре и бакалавриате.

В работах многих зарубежных исследователей большая роль в процессе подготовки переводчиков отводится переводческому проекту, поскольку студенты, участвующие в проекте, не только получают возможность приобрести ценный профессиональный опыт (Maruenda-Bataller, & Santaemilia-Ruiz, 2016; Kiraly, 2005; Mitchell-Schuitevoerder, 2014; González, 2015). Совместная работа в переводческих проектах также позволяет участникам освоить надпрофессиональные навыки, так называемые *soft skills*, то есть умение работать в команде, и другие личностные качества, необходимые для успешного осуществления профессиональной деятельности. Большое значение формирования практических навыков отмечено в работе исследователя в области перевода и дидактики перевода Энтони Пима, который утверждал, что начинать обучение переводу нужно именно с практики, а не с теории (Pym, 1993, с. 100–116). В рамках проекта, в особенности переводческого, возможно внедрение игровых компонентов, как, например, в проектах по организации и проведению имитационных конференций, в которых участники выступают как в роли выступающих, так и в роли переводчиков, при этом темы конференций выбираются в соответствии с учебным планом образовательной программы. Эффективность учебного процесса может быть значительно выше, если в переводческих проектах присутствует игровой компонент (Strachan, & Liyanage, 2015).

Одной из важнейших задач подготовки переводчиков в высших учебных заведениях является формирование компетенций, качеств конкурентоспособной личности, необходимых для соответствия ожиданиям переводческого рынка. Проектная методика способствует эффективному формированию всего спектра необходимых переводческих компетенций. Работа в учебном проекте должна быть организована согласно принципам активного обучения: взаимообучаемость, проблемность, сознательность, проактивность и пр. (Кондрашова, и Дрыгина, 2018). В работе исследователя Ю. А. Коваленко и Л. Л. Никитиной отмечено, что участие в проектах повышает мотивацию студентов, является стимулом профессионального и личностного роста

как студентов, так и преподавателей перевода (Коваленко, и Никитина, 2012). Участие в проектной работе способствует эффективному формированию профессиональной компетентности переводчика, которая определяется в коллективной монографии «Дидактика перевода: традиции и инновации» под редакцией российского исследователя Н. Н. Гавриленко как «готовность и способность использовать внутренние (теоретические, процедурные и интегративные знания, соответствующие профессиональные умения и профессионально важные качества личности) и внешние ресурсы при выполнении в определенной социальной и профессиональной среде различных типов перевода, включая такие области специализации, как письменный и устный перевод, локализация и аудиовизуальный перевод, а также способность взаимодействовать в процессе перевода с машинным переводом» (Дидактика перевода: традиции и инновации, 2018, с. 36). Такие сущностные компетенции, как коммуникативная, личностная, цифровая, иноязычная и другие, активно формируются в ходе работы над выполнением проектных заданий.

Методика проектной работы может быть применена для обучения разным аспектам переводческой деятельности: письменному, устному переводу, переводу аудиовизуального контента, техническому переводу. Опыт интеграции метода проектов в образовательный процесс вузов описан в работах нескольких российских исследователей (Кондрашова, и Дрыгина, 2018, Наговицына, и Лекомцева; 2017, Новикова, 2014); И. А. Наговицына и А. А. Лекомцева рассматривают методику проектной работы как один из способов формирования навыков письменного перевода (Наговицына, и Лекомцева, 2017). В исследовании Е. В. Кондрашовой и И. В. Дрыгиной в качестве материала для работы над проектом были использованы различные брошюры и инструкции, а также презентации и доклады, на основе которых были сформированы навыки письменного перевода (Кондрашова, и Дрыгина, 2018). В работе Э. Ю. Новиковой описан интересный опыт проектной работы студентов над путеводителем, в процессе которой студенты получили возможность приобрести профессиональные знания в области межкультурной коммуникации, сформировать лингвокультурную и цифровую компетенции (Новикова, 2014).

Учитывая многообразие аспектов переводческой деятельности, в рамках дисциплины «Проектная деятельность» могут быть реализованы переводческие проекты, направленные на достижение разных целей и решение разнообразных творческих задач. Организация и руководство такими проектами, безусловно, требует от преподавателей высокого уровня профессиональной компетентности и методической гибкости, но вместе с тем позволяет участвовать в реализации востребованных переводческих проектов и, таким образом, поддерживать непосредственную взаимосвязь между образовательными учреждениями (вузами) и работодателями-экспертами отрасли. Эффективность реализации переводческих проектов в рамках вуза обеспечивается актуальностью поставленных целей, практической ориентированностью решаемых задач, мотивацией студентов к получению практического опыта, вовлеченностью

участников проекта в коммуникацию с экспертами отрасли, возможностью погружения в профессиональную деятельность уже на этапе обучения. В связи с этим возникает вопрос о целесообразности включения разнообразных переводческих проектов в учебный план программ обучения переводу в вузе. Изучение автоматизированных средств перевода и других компьютерных программ, используемых в настоящее время для решения разных переводческих задач, таких как собственно перевод, редактирование, аудиовизуальный перевод, локализация видеоигр и др., представляется обязательным. Перевод разделов сайта образовательного учреждения, перевод отдельных фрагментов образовательных курсов, работа над локализацией видеоигр могут быть интегрированы в модуль переводческого проекта, включенного в дисциплину «Проектная деятельность» в рамках программ подготовки переводчиков вузов. Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью кастомизации учебных дисциплин высших учебных заведений для формирования профессиональных компетенций, необходимых для выполнения в будущем качественной работы в рамках целого спектра задач переводческой деятельности.

Целью данного исследования является анализ потенциала переводческих проектов для формирования профессиональных компетенций обучающихся, анализ опыта организации переводческих проектов в рамках программ магистратуры, а также рассмотрение подходов к разработке проектных заданий, эффективных для формирования готовности к профессиональной переводческой деятельности. Исследование направлено на решение следующих задач: необходимо проанализировать потенциал проектной деятельности в образовательном процессе; предложить способы интеграции переводческого проекта в учебный план программ подготовки переводчиков; проанализировать результаты опроса для определения уровня удовлетворенности студентов по результатам выполнения проектных заданий в различных переводческих проектах.

Методы исследования

На теоретическом этапе данного исследования была проанализирована литература, связанная с темой исследования. В рамках практического этапа материалом для исследования послужили переводческие проекты, реализованные в рамках дисциплины «Проектная деятельность», а также результаты анкетирования студентов — участников проектов (31 человек). Средний возраст студентов составлял от 18 до 26 лет. Курс был направлен на освоение студентами набора коммуникативных стратегий и методов перевода, а также на формирование лексического корпуса соответствующей тематики. Студенты в рамках академических групп были разделены на команды по 4–5 человек, которые отвечали за определенные задачи. Переводческие проекты разной тематической и целевой направленности были распределены в рамках дисциплины

«Проектная деятельность» по периодам обучения в магистратуре (семестрам), при этом уровень сложности проекта возрастал с каждым новым семестром.

По окончании работы над каждым переводческим проектом проводился опрос студентов с целью определения уровня удовлетворенности обучением на основе переводческого проекта. Опрос проводился на анонимной основе по ряду критериев, среди которых были: актуальность изучаемых тематических направлений; соотнесенность содержания обучения с практической деятельностью; эффективность с точки зрения развития переводческих компетенций; эффективность с точки зрения развития цифровых компетенций; удовлетворенность работой в проекте; формирование коммуникативных навыков; формирование навыков работы в команде. Критерии оценивались с помощью трехбалльной шкалы от 1 до 3: 1 — низкий, 2 — средний, 3 — высокий. Для дальнейшей обработки результатов опроса общее количество ответов принималось за 100 %, количество ответов на каждый вопрос рассчитывалось в процентах.

Результаты исследования

Проектная работа, как уже рассматривалось выше, подразумевает решение нескольких задач: подготовку к участию в осуществлении профессиональной деятельности, связанной с исследованием, разработкой, внедрением и сопровождением конкретных проектов; подготовку к участию в оформлении и представлении результатов деятельности; развитие индивидуальной профессиональной траектории студента. По результатам проектной работы разрабатывается и составляется отчет, проходит защита проекта. Оценка за выполнение проекта формируется из оценки руководителя проекта, оценки деятельности каждого участника командой проекта и оценки за защиту проекта, представленного перед экзаменационной комиссией.

Методика проведения проектного обучения

На каждом этапе реализации проекта преподаватели и студенты заняты выполнением определенных задач. Существует, как правило, три этапа работы над проектом: подготовительный, реализующий и оценивающий. На подготовительном этапе были сформированы проектные группы с распределением ролей внутри каждой из групп. В соответствии с распределением были назначены переводчики, терминологи, редакторы, специалисты по сопровождению проектной документации, менеджеры и руководители этапов проектной деятельности. Под руководством преподавателя был проведен предпереводческий анализ текста и возможных переводческих трудностей. Вторым этапом работы над проектом является реализующий этап, в рамках которого формируются корпуса лексики, разрабатываются терминологические базы в системах

автоматизированного перевода, происходит оптимизация переводческих решений. В рамках третьего, оценивающего этапа проекта возможно исправление ошибок, редактирование текстов перевода, проведение анализа переводческих ошибок и грамотных переводческих решений. Внутри проектной группы все роли назначаются преподавателем. Руководитель проекта формулирует переводческую задачу, что подразумевает установление сроков и требований к качеству перевода; осуществляет коммуникацию со всеми участниками проекта и оценивает качество перевода по окончании проекта. Работа в таком формате проходит в условиях, максимально приближенных к реальным.

В данной статье, в частности, описан опыт выполнения проектных заданий в рамках переводческих проектов в магистратуре Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. В первом семестре обучения в магистратуре студенты принимают участие в разработке исследовательских проектов по темам, связанным непосредственно с основами переводческой деятельности, например: «Виды аудиовизуального перевода: сферы применения, достоинства и недостатки», «Разработка отраслевых переводческих лексиконов», «Категория эквивалентности перевода: общая характеристика и основные теории эквивалентности», «Основные разновидности интерференции в специальном переводе», «Лингвострановедческие и лингвокультурные словари современного русского языка» и другие. Погружение в теоретические и практические аспекты переводческой профессии обеспечивает приобретение фундаментальных знаний и является солидной подготовкой к будущей практической деятельности, а в дальнейшем — к участию в переводческих проектах, что означает готовность к профессиональной деятельности.

Опыт реализации переводческих проектов

Одной из форм организации переводческого проекта, реализованного в магистратуре СПбПУ, является разработка и перевод краеведческих экскурсий. В этот проект был интегрирован игровой компонент. Студенты приняли участие в имитационной конференции как в качестве выступающих, так и в качестве устных переводчиков, что способствовало формированию навыков устного перевода культурологического контента. В рамках этого проекта студенты подготовили виртуальные краеведческие экскурсии на английском языке. Также ими были подготовлены сопутствующие материалы, включающие глоссарии на русском и английском языках. Темы экскурсий, с учетом географического разброса мест, из которых приехали в Санкт-Петербург наши студенты, были чрезвычайно разнообразными: «Необъяснимо, и не факт: Городские легенды Благовещенска», «Экскурсия по Успенскому собору Ростовского кремля», «Экскурсия по Коломне», «Экскурсия по Санкт-Петербургу, по Свято-Троицкой Александро-Невской Лавре» и многие другие. В рамках проекта — культурологическая составляющая, позволяющая студентам не только формировать

переводческие компетенции, но и совершенствовать свои знания в области культурных, исторических, общественно-политических реалий, овладевать терминологией в области строительства и архитектуры. Представленные по окончании проекта отчеты и презентации в рамках третьего этапа были оценены специальной комиссией, состоящей из преподавателей перевода и экспертов отрасли. Фрагмент презентации представлен на рисунке 1.

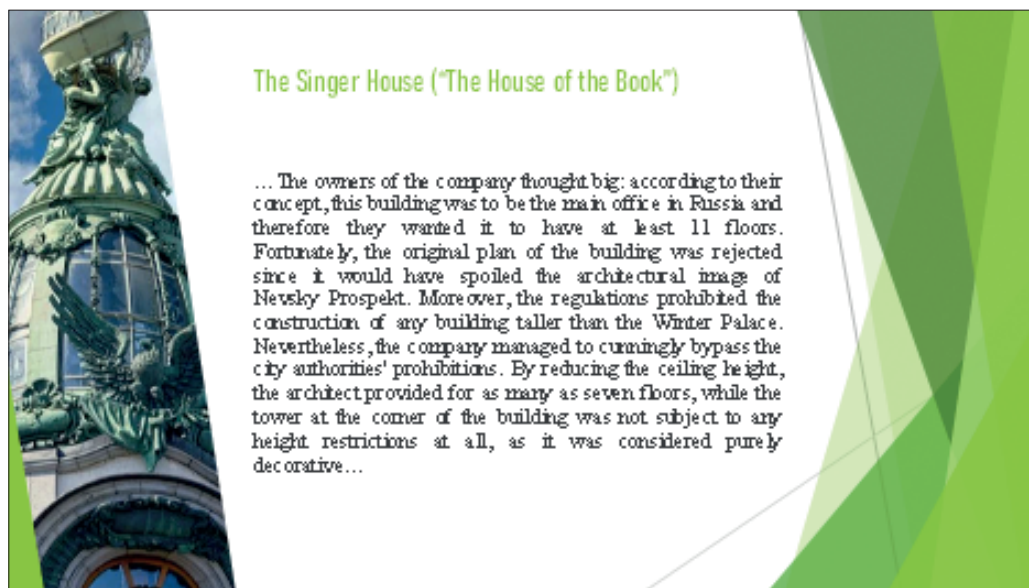


Рис. 1. Фрагмент отчета по проекту «Перевод краеведческих экскурсий»
(экскурсия по Дому Зингера в Санкт-Петербурге (Дом книги))

Fig. 1. Fragment of the report on the project "Translation of local history excursions"
(excursion to the Singer House in St. Petersburg (House of Books))

В течение нескольких лет студенты магистратуры, обучающиеся по программе «Перевод и межкультурная коммуникация», были заняты в переводческом проекте по переводу и обновлению сайта СПбПУ на английский язык. Сложность и одновременно увлекательность проекта состояла в необходимости перевода множества страноведческих реалий и терминологических единиц, а также в поиске соответствий при переводе некоторых единиц академической лексики. На реализацию проекта в разных академических группах были выделены модули дисциплины «Проектная деятельность». Работа в подгруппах была организована в соответствии с описанной выше методикой. На 2-м курсе магистратуры студенты, уже обладая необходимыми переводческими компетенциями и навыками в системах переводческой памяти (Memsource, Trados), приняли участие в проекте по переводу разделов и тестовых заданий различных образовательных курсов технических дисциплин на платформе СПбПУ. Следует отметить, что выполнение проектных заданий способствовало эффективному формированию лингвистической, технической, поисковой и других переводческих компетенций. В связи со специфическим материалом,

который был использован в проектных заданиях, работа над переводом осуществлялась с привлечением систем автоматизированного перевода. Тематические разделы охватывали области энергетики и машиностроения. Фрагменты отчетов по проектам приведены на рисунках 2 и 3.

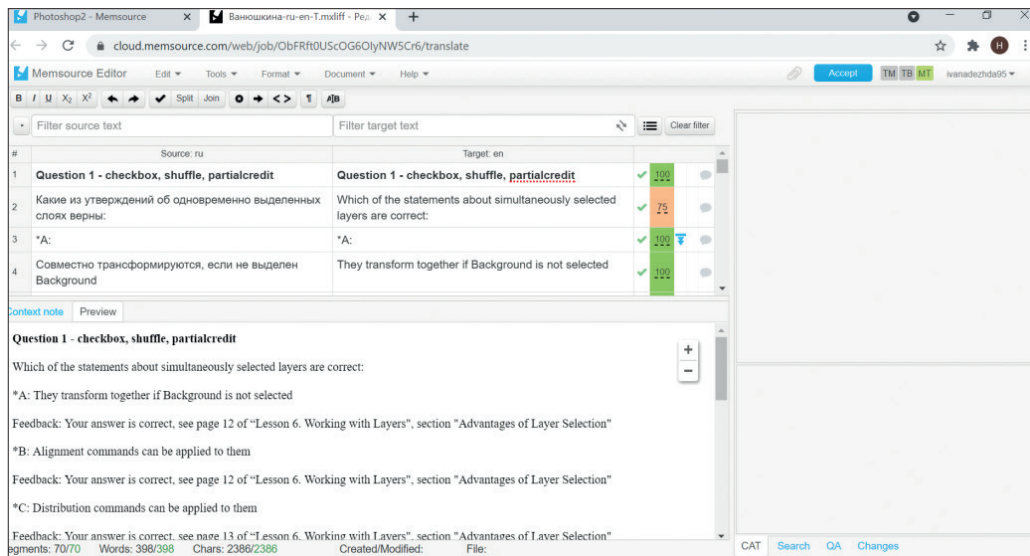


Рис. 2. Фрагмент отчета по проекту «Перевод образовательных курсов технических дисциплин» (обучающий курс по программе Photoshop)

Fig. 2. Fragment of the report on the project “Translation of educational courses in technical disciplines” (training course on the Photoshop program)

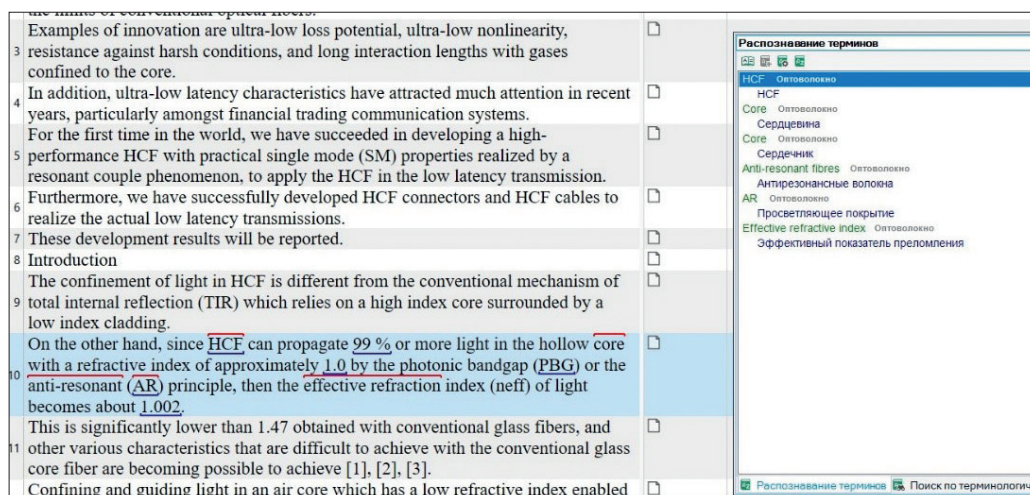


Рис. 3. Фрагмент отчета по проекту «Перевод образовательных курсов технических дисциплин» (создание глоссария в системе автоматизированного перевода)

Fig. 3. Fragment of the report on the project “Translation of educational courses in technical disciplines” (creation of a glossary in computer aided translation systems)

Одним из наиболее амбициозных проектов стал проект по аудиовизуальному переводу и частичной локализации видеоигры. Перед началом работы над проектом студенты прослушали курс аудиовизуального перевода, в ходе которого студенты приобрели знания об особенностях локализации аудиовизуальной продукции, и видеоигр в частности. Работа в подгруппах была организована в соответствии с описанной выше методикой. В качестве практического материала для исследования потребовалась видеоигра, внутриигровой текст которой относился бы к разным жанрам и функциональным стилям, а персонажи которой использовали бы культурно-специфическую лексику и различные стилистические средства. Студенты работали в командах над разными фрагментами видеоигры и получали разные задания — редактирование, перевод, создание субтитров, составление глоссария. Те студенты, которые стремились играть в видеоигру, проводили остальных по сюжету и особенностям персонажей видеоигры. Выяснилось, что перевод субтитров был самой трудоемкой работой. Были высказаны предложения по улучшению перевода путем внесения исправлений, касающихся грамматики, лексики, стилистики, орфографии и пунктуации текста. В конце проекта студенты представили отчеты и презентации, в которых были отражены основные выводы и заключения. Презентации были высоко оценены экзаменационной комиссией. Работая над этим проектом, студенты смогли расширить свои знания как в области аудиовизуального перевода, так и в области локализации. В начале проекта студенты прошли вступительный тест с множественным выбором, направленный на оценку их знаний основных методов локализации, а также общепринятых стратегий перевода для работы с типичной лексикой видеоигр (разговорная речь, жаргон, специфическая для культуры лексика, окказионализмы и т. д.). Максимальный балл составил 50 (100 %), при этом средний балл был достаточно низким (48 %), что явно указывало на неудовлетворительный уровень владения техниками аудиовизуального перевода у студентов до начала эксперимента. В конце эксперимента студенты прошли итоговый тест с множественным выбором, по формату схожий с вступительным тестом. Его целью была оценка результатов обучения по окончании проекта. Максимальный балл составил 50 (100 %). В отличие от среднего балла во вступительном тесте, результаты итогового теста были заметно выше (93 %), что явно указывало на то, что к концу эксперимента студенты добились значительного прогресса в указанных областях. Эти результаты можно объяснить более высоким уровнем мотивации и удовлетворенности обучением.

По окончании работы над каждым проектом, в котором участвовали студенты на протяжении двух лет обучения в магистратуре, было проведено анкетирование для определения уровня удовлетворенности обучением и отношения студентов к участию в переводческой проектной деятельности. Результаты опроса показаны в сводной таблице 1.

Наиболее существенные показатели также проиллюстрированы в виде диаграмм на рисунках 4–7.

Таблица 1 / Table 1

Результаты анкетирования
Results of the survey

		Проект по переводу краевед- ческих экскурсий (1)	Проект по переводу разделов сайта СПбПУ (2)	Проект по переводу образова- тельных курсов технических дисциплин (3)	Проект по аудиови- зуальному переводу видеома- териала (4)
Актуальность изученных тематических направлений (%)	высокая	95	98	65	83
	средняя	5	1	34	15
	низкая	0	1	1	2
Эффективность с точки зрения развития переводче- ских компетенций (%)	высокая	88	96	77	91
	средняя	12	3	12	8
	низкая	0	1	11	1
Эффективность с точки зрения развития цифровых компетенций (%)	высокая	81	80	100	100
	средняя	10	16	0	0
	низкая	9	4	0	0
Эффективность с точки зрения формирования готовности к про- фессиональной деятельности (%)	высокая	85	95	94	89
	средняя	0	3	6	11
	низкая	5	2	0	0
Формирование коммуникативных навыков (%)	высокая	100	89	99	81
	средняя	0	10	1	10
	низкая	0	1	0	9
Формирование навыков работы в команде (%)	высокая	88	77	96	94
	средняя	10	13	3	5
	низкая	2	10	1	1
Удовлетворенность работой в проекте (%)	высокая	99	86	78	84
	средняя	1	3	12	13
	низкая	0	1	10	3

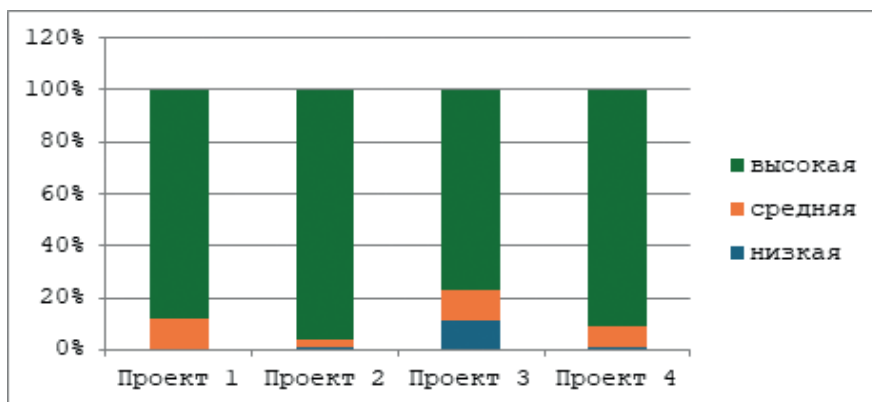


Рис. 4. Актуальность изученных тематических направлений, по проектам (%)

Fig. 4. Relevance of the studied thematic areas, by projects (%)

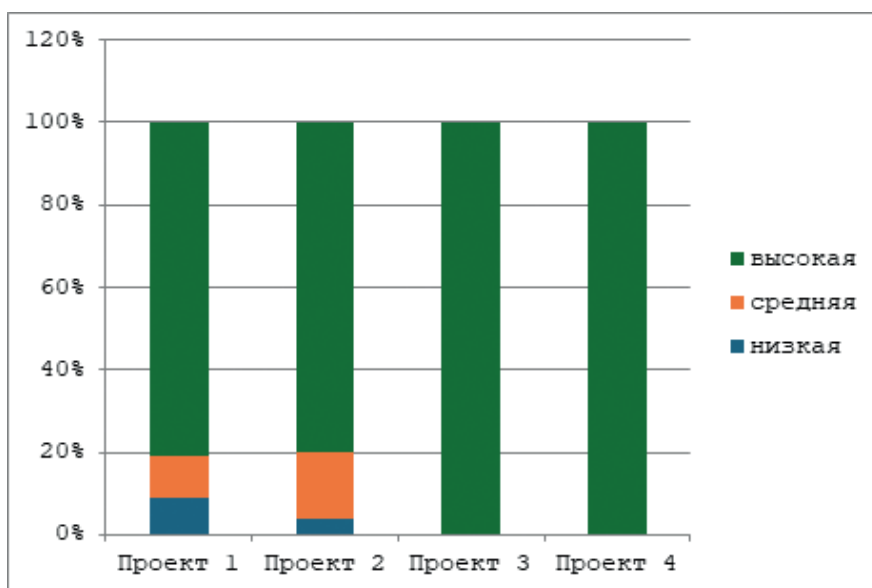


Рис. 5. Эффективность с точки зрения развития переводческих компетенций, по проектам (%)

Fig. 5. Efficiency in terms of developing translation competencies, by projects (%)

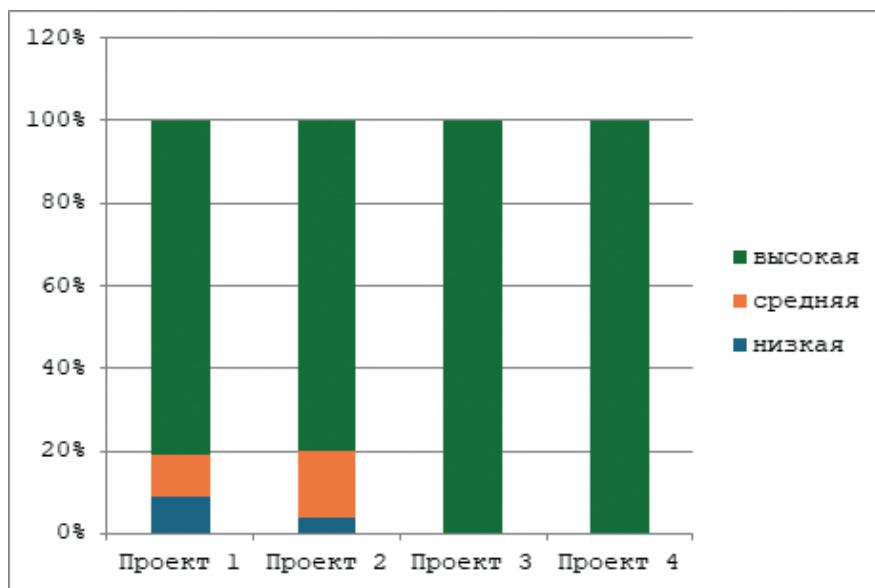


Рис. 6. Эффективность с точки зрения развития цифровых компетенций, по проектам (%)

Fig. 6. Efficiency in terms of developing digital competencies, by projects (%)

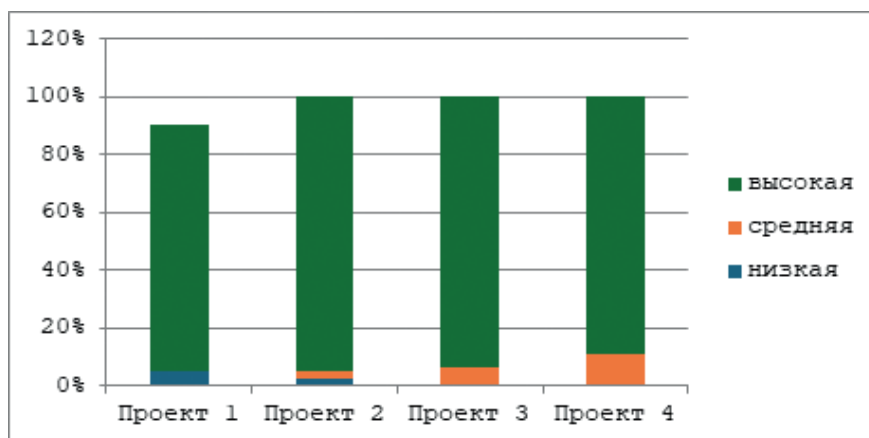


Рис. 7. Эффективность с точки зрения формирования готовности к профессиональной деятельности, по проектам (%)

Fig. 7. Efficiency in terms of readiness for professional activities, by projects (%)

Как видно из таблицы 1 и приведенных диаграмм на рисунках 4–7, респонденты высоко оценили все показатели, включенные в анкетирование. Самые высокие результаты были получены по показателям актуальности изученных тематических направлений и эффективности с точки зрения формирования готовности к профессиональной деятельности по результатам всех четырех переводческих проектов. Эффективность с точки зрения развития переводческих компетенций оказалась наиболее высокой в рамках проекта по аудиовизуальному переводу видеоматериала (91 %). Наивысшую эффективность с точки зрения развития цифровых компетенций получили проекты по переводу образовательных курсов технических дисциплин и по аудиовизуальному переводу видеоматериала (100 %). При этом соотнесенность содержания обучения с практической деятельностью наиболее полно проявилась, по мнению студентов, во время работы над проектом по переводу разделов сайта СПбПУ (95 %), что говорит об осведомленности студентов о ситуации на рынке переводческих услуг и востребованности именно этих видов перевода на данном этапе.

Дискуссионные вопросы

Дискуссионным вопросом данного исследования является вопрос о подходах к разработке проектных заданий, которые могли бы способствовать эффективному формированию профессиональных компетенций и готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов в области перевода. Учитывая многокомпонентность профессиональной компетентности будущих переводчиков и многообразие аспектов переводческой деятельности, в настоящее время востребованных на рынке труда, вопрос об эффективном формировании навыков и умений является особенно актуальным. Работа в команде требует хорошо сформированных навыков коммуникации, умения соблюдать временные рамки проектов, умения контролировать и регулировать собственный когнитивный процесс, анализировать свои сильные и слабые стороны, управлять своим временем и ресурсами, эффективно анализировать информацию, замечать свои ошибки и разрабатывать стратегии их исправления. Значение метакогнитивных навыков в процессе обучения огромно (Egan, 2007; Murray, 2013). Они включают коммуникативный, управленческий, цифровой и когнитивный компоненты, которые способствуют более эффективному развитию профессиональных компетенций (Иванов, 2010; Голубкова 2013; Zeer, 2021). В рамках анкетирования были рассмотрены отдельные метакогнитивные навыки, такие как навыки работы в команде и коммуникативные навыки, формированию которых, очевидно, способствует участие в переводческих проектах. Показатель удовлетворенности работой в проекте получил высокие, но не 100-процентные оценки, что может быть связано с определенными временными ограничениями и необходимостью соблюдать жесткие сроки предоставления результатов работы. Респондентам также было предложено высказать

свое мнение об использовании видеоконтента в качестве материала для изучения перевода. Студенты особенно высоко оценили следующие инициативы, предложенные в рамках работы над проектом: увеличение количества практических заданий, аналогичных тем, которые им придется выполнять в своей профессиональной карьере; добавление творческих заданий, стимулирующих критическое мышление; использование новых образовательных технологий на занятиях; предоставление дополнительных материалов по аудиовизуальному переводу; внесение большего разнообразия в аудиторные занятия; внедрение интересных переводческих проектов в рамках переводческих дисциплин.

Проведенное исследование также показало, что использование видеоигр в качестве материала переводческого проекта повышает интерес студентов к обучению и мотивирует их к получению специальных знаний в профессиональной области. Студенты вполне осознают тот факт, что опыт в области аудиовизуального перевода поможет им стать более востребованными на рынке труда переводчиков, и высоко ценят возможность развивать эти навыки в процессе обучения. Даже те, кто не увлекается видеоиграми и никогда в них не играл, признали эффективность использования видеоигр в качестве материала для изучения перевода. Более того, просмотр аутентичных видео требует большей вовлеченности, чем чтение текста; студентам нужен неоднократный просмотр видео для полного понимания сути и запечатления новой информации. Участники проекта также получили дополнительные технические навыки, необходимые для осуществления аудиовизуального перевода. Следует отметить, что в качестве материала для подобного переводческого проекта могут быть также использованы обучающие видеокурсы и другие аудио- и видеоматериалы.

Выводы

Главный вывод нашего исследования заключается в том, что переводческие проекты могут быть эффективным инструментом для обучения переводу в широком смысле и для развития профессиональных навыков в различных аспектах переводческой деятельности (технический, аудиовизуальный, институциональный перевод и т. д.).

При организации переводческих проектов в рамках дисциплины «Проектная деятельность» целесообразно придерживаться рекомендаций, сформулированных в результате сотрудничества вузовских преподавателей с экспертами переводческой отрасли. Основопологающим фактором является тематика проектов, которые имеют практическую пользу, актуальность и значимость для вуза и отрасли. В начале проекта следует четко сформулировать его цель и задачи, этапы проведения и сроки их реализации. Реализация проекта должна соответствовать методике, описанной выше (распределение функциональных обязанностей, зоны ответственности и др.). На этапе оценивания целесообразно привлекать экспертов отрасли, для того чтобы оценка за работу над проектом была наиболее

адекватной. Целесообразным представляется совместное обсуждение допущенных ошибок и неточностей перевода, удачных переводческих решений в рамках оценивающего этапа проекта.

Несмотря на возросший спрос на переводчиков в области отраслевого перевода, аудиовизуального перевода, количество аудиторных часов, выделяемых на специализированный перевод, по-прежнему недостаточно для получения устойчивых навыков. В этой ситуации решением проблемы может стать эффективная, продуманная и правильно организованная проектная деятельность студентов. Исследование показало, что проектная деятельность на основе реализации переводческих проектов оптимизирует процесс формирования целого комплекса профессиональных и надпрофессиональных навыков студентов, мотивирует студентов, содействует их личностному росту, способствует формированию у них готовности к профессиональной деятельности.

Список источников

1. Maruenda-Bataller, S., & Santaemilia-Ruiz, J. (2016). Project-Based Learning and Competence Assessment in Translation Training. In *Technology Implementation in Second Language Teaching and Translation Studies*. New Frontiers in Translation Studies, Springer, Singapore, 207–228.
2. Kiraly, D. (2005). Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta: Translation Journal*, 50(4), 1098–1111.
3. Mitchell-Schuitevoerder, R. Translation and Technology in a Project-Based Learning Environment. *Tralogy (En ligne), Session 3. Training Translators. La formation du traducteur; Tralogy I, mis à jour le: 21/05/2014*, <http://odel.irevues.inist.fr/tralogy/index.php?id=173>
4. González, G. M., & Veiga Díaz, M. T. (2015). Guided Inquiry and Project-Based Learning in the Field of Specialised Translation: a Description of Two Learning Experiences. *Perspectives: Studies in Translatology*, 23(1), 107–123.
5. Pym, A. (1993). *Epistemological Problems in Translation and its Teaching: a Seminar for Thinking Students*. Calaceit: Caminade, 159 p.
6. Strachan, R., & Liyanage, L. (2015). Active Student Engagement: The Heart of Effective Learning. Global Innovation of Teaching and Learning in Higher Education. *Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, 11. Springer International Publishing, Switzerland, 255–274.
7. Кондрашова Е. В., и Дрыгина И. В. (2018). Интеграция метода проектов в процесс обучения письменному переводу. *Вопросы методики преподавания в вузе*, 7(25), 39–46.
8. Коваленко, Ю. А., и Никитина, Л. Л. (2012). Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза. *Вестник Казанского технологического университета*, 20, 229–231.
9. *Дидактика перевода: традиции и инновации*. Коллективная монография (2018). Под общ. ред. Н. Н. Гавриленко. М.: Флинта, 27–59.
10. Наговицына И. А., и Лекомцева И. А. (2017). Из опыта использования проектной работы в подготовке переводчиков. *Многоязычие в образовательном пространстве*, 9, 141–152.
11. Новикова, Э. Ю. (2014). Перевод путеводителя: лингвокультурные и дидактические аспекты. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*, 3, 235–240.

12. Egan, K. (2007). Imagination, past and present. In K. Egan, M. Stout, & K. Takaya (Eds.), *Teaching and learning outside the box: Inspiring imagination across the curriculum*. New York: Teachers College Press, 3–20.
13. Murray, G. (2013). Pedagogy of the Possible: Imagination, Autonomy, and Space. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. Adam Mickiewicz University, Kalisz, 3(3), 377–396.
14. Иванов, Д. (2010). Путь к вершине. Факторы успеха. Что важнее: soft skills или hard skills? *Управление человеческим потенциалом*, 3, 44–51.
15. Голубкова, О. Н. (2010). *Повышение качества иноязычного образования в Удмуртской Республике: концепция и опыт реализации*. Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 96 с.
16. Zeer, E. F. (2021). Transprofessionalism as a predictor for the preadaptation of an agent to the professional future. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal*, 79, 89–107.

References

1. Maruenda-Bataller, S., & Santaemilia-Ruiz, J. (2016). Project-Based Learning and Competence Assessment in Translation Training. In *Technology Implementation in Second Language Teaching and Translation Studies*. New Frontiers in Translation Studies, Springer, Singapore, 207–228.
2. Kiraly, D. (2005). Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta: Translation Journal*, 50(4), 1098–1111.
3. Mitchell-Schuitevoerder, R. Translation and Technology in a Project-Based Learning Environment. *Tralogy (En ligne), Session 3. Training Translators. La formation du traducteur; Tralogy I, mis à jour le: 21/05/2014*, <http://lodel.irevues.inist.fr/tralogy/index.php?id=173>
4. González, G. M., & Veiga Díaz, M. T. (2015). Guided Inquiry and Project-Based Learning in the Field of Specialised Translation: a Description of Two Learning Experiences. *Perspectives: Studies in Translatology*, 23(1), 107–123.
5. Pym, A. (1993). *Epistemological Problems in Translation and its Teaching: a Seminar for Thinking Students*. Calaceit: Caminade, 159 p.
6. Strachan, R., & Liyanage, L. (2015). Active Student Engagement: The Heart of Effective Learning. Global Innovation of Teaching and Learning in Higher Education. *Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, 11. Springer International Publishing, Switzerland, 255–274.
7. Kondrashova, E. V., & Drygina, I. V. (2018). Integration of the project method into the process of teaching written translation. *Issues of teaching methods at the university*, 7(25), 39–46. (In Russ.).
8. Kovalenko, Yu. A., Nikitina, L. L. (2012). Project activities of students in the educational process of the university. *Bulletin of the Kazan Technological University*, 20, 229–231. (In Russ.).
9. *Translation Didactics: Traditions and Innovations*. Collective monograph (2018). Edited by N. N. Gavrilenko. Moscow: Flinta, 27–59. (In Russ.).
10. Nagovitsyna I. A., & Lekomtseva I. A. (2017). Experience of using project work in training translators. *Multilingualism in the educational space*, 9, 141–152. (In Russ.).
11. Novikova E. Yu. (2014). Translation of a guidebook: linguocultural and didactic aspects. *News of Tula State University. Humanities*, 3, 235–240. (In Russ.).
12. Egan, K. (2007). Imagination, past and present. In K. Egan, M. Stout, & K. Takaya (Eds.), *Teaching and learning outside the box: Inspiring imagination across the curriculum*. New York: Teachers College Press, 3–20.

13. Murray, G. (2013). Pedagogy of the Possible: Imagination, Autonomy, and Space. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. Adam Mickiewicz University, Kalisz, 3(3), 377–396.
14. Ivanov, D. (2010). The path to the top. Success factors. What is more important: soft skills or hard skills? *Human potential management*, 3, 44–51. (In Russ.).
15. Golubkova, O. N. (2010). *Improving the quality of foreign language education in the Udmurt Republic: concept and implementation experience*. Izhevsk: Udmurt University Publishing House, 96 p. (In Russ.).
16. Zeer, E. F. (2021). Transprofessionalism as a predictor for the preadaptation of an agent to the professional future. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal*, 79, 89–107.

Статья поступила в редакцию: 03.03.2025; The article was submitted: 03.03.2025;
одобрена после рецензирования: 20.05.2025; approved after reviewing: 20.05.2025;
принята к публикации: 16.06.2025. accepted for publication: 16.06.2025.

Информация об авторах / Information about the authors

Наталия Эдуардовна Аносова — кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы лингвистики и педагогики Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия.

Natalia E. Anosova — PhD in Education, Associate Professor, Graduate School of Pedagogy and Linguistics, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia.

natalia-ed@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5016-1537>

Мария Александровна Одинокaя — кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы лингвистики и педагогики Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия.

Maria A. Odinskaya — PhD in Education, Associate Professor, Graduate School of Pedagogy and Linguistics, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia.

odinokaya_ma@spbstu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4435-9328>

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interest.

Научно-исследовательская статья

УДК 378.046.4

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-109-122

ПЕРЕХОД К МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ПОСЛЕДИПЛОМНОЙ ПОДГОТОВКЕ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ВРАЧЕЙ

Юлия Владиславовна Калинина

Первый Московский государственный университет им. И. М. Сеченова
Минздрава России (Сеченовский университет),
Москва, Россия

kalinina-cniis@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-7028-4991>

Аннотация. Актуальность исследования в статье обусловлена одной из доминирующих тенденций в сфере современного медицинского образования — переходом от модели непрерывного медицинского образования (НМО) к модели непрерывного профессионального развития (НПР). Этот переход можно наблюдать сейчас в сфере стоматологического образования. Модель строится на применении новейших образовательных технологий, включая наукоемкий педагогический компонент, в сочетании с личностно ориентированными научно-образовательными траекториями будущего профессионала высокой квалификации. Как показывает методологически выверенный анализ опыта внедрения НПР, включая рассмотрение педагогического компонента в его рамках, это понятие отражает многообразие ролей, которые приходится брать на себя и современным клиническим врачам, и врачам-исследователям, в том числе стоматологам и челюстно-лицевым хирургам. Отмечено, что исторически целостная модель НМО зародилась в Германии и США в начале XX века, хотя ее креативные элементы уже проявлялись в медицинском образовании Российской империи и СССР, а контуры модели НПР начали оформляться к концу XX века. НПР для высококвалифицированного стоматолога или челюстно-лицевого хирурга в современных условиях — это та образовательная среда, в рамках которой высококвалифицированные специалисты развивают свои знания и навыки, аккумулируют опыт и понимание. Современное состояние и перспективы развития НПР послужили точкой отсчета в организации подготовки в РФ высококвалифицированных стоматологов и челюстно-лицевых хирургов. С этой целью в 2023–2024 годах в Центральном научно-исследовательском институте стоматологии и челюстно-лицевой хирургии впервые были проведены в означенном ракурсе пилотные эмпирические исследования среди разных категорий обучающихся.

Ключевые слова: стоматологическое образование, непрерывное профессиональное развитие (НПР), педагогический компонент, наукоемкость, непрерывное медицинское образование (НМО), наставничество, преемственность

Для цитирования: Калинина, Ю. В. (2025). Переход к модели непрерывного профессионального развития в последипломной подготовке высококвалифицированных врачей. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(3), 109–122. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-109-122>

Research article

UDC 378.046.4

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-109-122

TRANSITION TO A MODEL OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN POSTGRADUATE TRAINING OF HIGHLY QUALIFIED PHYSICIANS

Julia V. Kalinina

I. M. Sechenov First Moscow State Medical University
(Sechenov University),
Moscow, Russia

kalinina-cniis@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7028-4991>

Annotation. Modern medical education has seen a major shift from the model of continuous professional education (CPE) to the model of continuous professional development (CPD), particularly noticeable in dental education. This new paradigm integrates advanced educational technologies with a knowledge-driven pedagogical component, complemented by individually tailored scientific and educational pathways for future highly-skilled professionals. A carefully validated analysis shows that CPD embodies the broad spectrum of roles adopted by clinicians and researcher-doctors, including dentists and maxillofacial surgeons. Historians trace the origins of the unified CPE model back to Germany and the U.S. in the early 20th century, but innovative elements emerged earlier in the medical education systems of the Russian Empire and Soviet Union. Meanwhile, the outlines of the CPD model only became clear near the close of the same century. Today, CPD creates an educational environment where competent dentists and maxillofacial surgeons grow their knowledge, refine their skills, acquire expertise, and expand their understanding. The current state and projected evolution of CPD provided the impetus for structuring the training of highly qualified dental and maxillofacial surgery specialists in Russia. For this purpose, pioneering pilot empirical studies were first conducted among different categories of students at the Central Research Institute of Stomatology and Maxillofacial Surgery in 2023–2024.

Keywords: dental education, continuous professional development (CPD), pedagogical component, knowledge intensity, continuous medical education (CME), mentorship, continuity

For citation: Kalinina, Ju. V. (2025). Transition to a model of Continuous Professional Development in postgraduate training of highly qualified physicians. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(3), 109–122. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-109-122>

Введение

Одной из доминирующих тенденций в сфере современного медицинского образования является переход от модели непрерывного профессионального образования к модели непрерывного профессионального развития (НПР). Этот переход наблюдается и в сфере стоматологического образования. Если первая модель обучения, идентифицируемая как непрерывное медицинское образование (НМО), зародилась в Германии и США и с большими временными промежутками укреплялась в других странах с начала XX века, то оформившаяся к его концу модель НПР начала внедряться с меньшими интервалами в самых разных регионах мира. В то же время между этими моделями наблюдается преемственность; более того, в ряде исследований обе они считаются тождественными. Отсюда интерес к истории НМО, но не во всех странах (включая, например, Японию) демонстрирующего тенденцию к переходу к НПР по разным причинам.

Все подходы к определению современного состояния и перспектив развития НПР послужили точкой отсчета для рассмотрения его в ходе подготовки и успешной деятельности высококвалифицированных специалистов-стоматологов и челюстно-лицевых хирургов Российской Федерации. С этой целью в 2023–2024 годах в Центральном научно-исследовательском институте стоматологии и челюстно-лицевой хирургии (ЦНИИСиЧЛХ) впервые были проведены в означенном ракурсе пилотные эмпирические исследования среди разных категорий обучающихся.

Методологические основания исследования

Рассмотрение исторических подходов к определению понятий НМО и НПР, а также параметров их статуса с опорой на страновой анализ проводится через сопоставление с акцентом на их преемственности. Методологически важной тенденцией внедрения НМО являлась необходимость формулировать как целевые компетенции обучения, так и способы овладения ими. Врачи участвовали в составлении образовательных программ, учитывая запросы разных групп; соответствующие исследования осуществляли страновые, региональные и глобальные профессиональные сообщества (Калинина, 2024).

Переход к НПР подразумевает не только планомерное приобретение постоянно обновляющихся знаний, наукоемких навыков и умений, но также совершенствование личностных качеств специалистов, необходимых для выполнения им профессиональных обязанностей в течение всего периода трудовой деятельности. Как показывает методологически выверенный анализ опыта внедрения НПР, медицинское образование и роль педагогического компонента в нем отражает многообразие ролей, которые приходится брать на себя и современным клиническим врачам, и врачам-исследователям, в том числе

стоматологам и челюстно-лицевым хирургам. Оно ориентировано не только на улучшение качества медицинской помощи, но и на преподавание, развитие навыков коммуникации и работы в команде, ознакомление с правовым обеспечением медицинской практики, этическими вопросами, а также на знание методов управления с опорой на информационные технологии. Высокая продуктивность ННР в последипломном стоматологическом образовании демонстрируется на примере новых форм образовательной деятельности в ЦНИИСиЧЛХ.

Результаты исследования

Прежде чем обсуждать стратегически важную замену модели НМО на модель ННР в медицинском образовании, в разной степени охватывающей и структуры стоматологического образования, нужно отметить фактор их преемственности. На это указывает и более чем столетняя история НМО, в полной мере структурами ННР так и не заменившегося.

Еще в 1901 году в Пруссии был создан Центральный комитет по организации бесплатного НМО, в 1908 году образовался Всегерманский комитет по нему, а с 1935 года регулярное участие немецких врачей, в том числе и стоматологов, в мероприятиях по повышению квалификации стало обязательным (Петрусевич, 2023). На новых основаниях система НМО в Германии проявилась лишь после 1945 года.

Рождению американской модели НМО способствовала реформа медицинского образования начала XX века, тогда был введен и термин *continual medical education* (CME). В 1920-е годы это привело к появлению специальных советов по НМО. Так, в 1934 году была введена обязательная программа по урологии, а затем и по другим направлениям, включая стоматологию. Американским медицинским сообществом под ним понималась совокупность мер по целенаправленному развитию знаний, навыков и личностных качеств, необходимых для выполнения профессиональных обязанностей (Grant, & Stamton, 1999). Классик теории медицинского образования Дж. Э. Миллер еще в 1980 году выпустил книгу об обучении преподавателей медицины, акцентируя внимание на его непрерывности. В 1990 году он четче сформулировал свои взгляды, выдвинув трехуровневую пирамиду обучаемости, включающую такие ступени, как: 1) знание материала; 2) обладание профессиональными компетенциями («знает что» меняется на «знает как»); 3) применение полученных знаний и умений («показывает как это делается») (Knowles et al.). Эти его взгляды являлись важным отправным пунктом в разработке американской модели ННР в сфере медицины.

Контуры и той, и другой модели проявлялись также в Российской империи / СССР / Российской Федерации, что было убедительно продемонстрировано в монографии о становлении и развитии отечественной системы

дополнительного профессионального образования. В частности, в ней отмечается, что институт, помимо прочего, превратился в один из центров развития стоматологического образования и науки (Мошетова и др., 2019). Обе модели в XX веке отличались инновационностью и всеохватностью, ориентированной на постоянное обновление профессиональных знаний и умений практикующих медиков, а также на подготовку высококвалифицированных научных кадров во всех отраслях медицинской науки. Так, в Российской империи несущие элементы НМО создавались на рубеже XIX и XX веков в ходе плодотворной конкуренции институциональных форм стоматологического образования государственного и частного характера (Калинина, 2024).

В СССР существенные подвижки в данном направлении были зафиксированы в июне 1928 года на III Всесоюзном одонтологическом съезде П. Г. Дауге, который отметил, что модернизация профильного образования способствовала организации стоматологической помощи. «По данным на 1 января 1928 г., общее число зубных врачей в РСФСР, состоящих на государственной службе, составляло приблизительно 4600 человек» (Мухина, Копосова, и Бородачев, 2013). Они постоянно повышали свою квалификацию на мероприятиях самых разных организационных форм, которые постоянно внедрялись вплоть до 1941 года. В дальнейшем обучавшиеся на них стоматологи и челюстно-лицевые хирурги продемонстрировали высокую эффективность своей профессиональной подготовки на фронтах.

Новый подъем системы НМО, охвативший многие страны и регионы мира, начался после Второй мировой войны в связи с острой нехваткой высококвалифицированных медицинских кадров, включая стоматологические. В общих рамках Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) этот подъем был связан с модификацией программ укрепления медико-стоматологического здоровья в сотрудничестве с Международной стоматологической федерацией с 1948 года.

В 1953 году была принята Европейская конвенция об эквивалентности медицинских дипломов, а в 1956 году — документ об эквивалентности периодов профильного университетского образования. С 1960 года идеи НМО образования не только обсуждались в кулуарах, но и вошли в проект резолюции ЮНЕСКО, а в 1971 году эту систему поддержала Всемирная организация здравоохранения (Dalwood et al., 2020).

НМО в одних европейских странах является обязательным или для всех врачей, или для врачей отдельных специальностей, или же добровольным. С распространением нормативов Евросоюза в данной сфере ситуация изменилась, но различия сохранились.

В Германии последипломным медицинским образованием занимаются Федеральная и Земельные врачебные палаты как органы врачебного самоуправления. Первая определяет содержание, сроки и время обучения врачей и составляет требования к их обучению и квалификации, вторые занимаются обеспечением последипломного образования на рабочем месте с выдачей

сертификата врача-специалиста. Сертифицированный специалист обязан повышать свои знания по выбранной специальности каждые 5 лет на протяжении всей врачебной деятельности, посещая недельные курсы, семинары, мастер-классы и вебинары. Обучение в последипломном образовании врачей оплачивает лечебное учреждение, в котором работает врач, спонсоры или фармацевтические фирмы (Петрусевич, 2023).

В Индии НМО стало обязательным лишь в нескольких штатах. Как отмечается в работе С. Т. Аншу, его особенностью является то, что «сами врачи ориентируются на переподготовку медицинских кадров с акцентом на самоаккредитации и рефлексии. Каждый обучающийся человек должен найти соответствующие методы, изучить, задокументировать и представить доказательства того, что обучение произошло, и показать, что оно применялось на практике» (Аншу, 2017).

В Японии НМО осуществляется в ходе 3-летнего цикла и 60 кредитов и является добровольным. При этом следует учитывать, что «на функционирование НМО здесь оказывают особенности национального характера: врачебная деятельность трактуется как некий долг, подобный долгу перед императором и родителями» (Калинина, 2024).

В Иране НМО с 1996 года обязательно, хотя зафиксировано, что «врачи недовольны несоответствием программ карьерным и профессиональным потребностям, а также тем, что при их осуществлении не вполне учитываются культурные и этические нюансы их деятельности» (Калинина, 2024).

В целом носящая транснациональный характер модель НМО, согласно проведенному анализ его вышеуказанных национальных моделей И. А. Краснопольскому, сталкивается с противодействием фарминдустрии и производителей медицинской техники с их предельно коммерциализированными компонентами. Кроме этого, в ее рамках недостаточно развиты продуктивное общение врачей с пациентами, устойчивость к выгоранию, принятие этически выверенных решений и т. п. (Резников, 2019).

Исследования в этом русле осуществляются как провайдерами образовательных услуг, так и страновыми, региональными и глобальными профессиональными сообществами. Так, в 2013 году была создана Международная академия аккредитации врачей всех специальностей, чтобы помогать им в преодолении разнородных проблем на рынках труда (Кочубей, 2017).

Что касается нового этапа развития отечественного НМО, включая стоматологическое, то его тенденции наметились еще в годы Второй мировой войны. Так, важную роль в повышении качества подготовки медицинских кадров страны сыграло постановление СНК СССР от 1 декабря 1944 года № 1642 «О мероприятиях по улучшению подготовки врачей». Были восстановлены институты усовершенствования врачей, материальная база которых пострадала в годы войны, созданы новые институты в Алма-Ате и Ереване.

Начиная с 1955 года создаются факультеты усовершенствования и специализации врачей (провизоров) при медицинских и фармацевтических институтах,

а к началу 1960-х годов в Советском Союзе работали два стоматологических института в Москве и Харькове, 22 стоматологических факультета, где действовала система специализации и усовершенствования врачей-стоматологов, которую можно идентифицировать с НМО. Она имела в своем арсенале краткосрочные тематические курсы, отдельные циклы по терапевтической, хирургической и ортопедической стоматологии, а также педагогические курсы подготовки преподавателей для стоматологических институтов (факультетов) и зубоучебных школ. На данном фоне созрела потребность в координационном центре научных исследований в сфере стоматологии и челюстно-лицевой хирургии, равно как и сопутствующих изменений профильных образовательных структур.

Важным событием стало открытие в Москве в октябре 1962 года Центрального научно-исследовательского института стоматологии (ЦНИИС). В соответствии с его интегративными функциями была создана образовательная подсистема с задачей ускоренного внедрения результатов исследований в структуры постдипломного стоматологического образования. Им уделялось первостепенное внимание еще и потому, что все руководители ЦНИИС, а затем ЦНИИСиЧЛХ являлись одновременно профессорами, а это значит, что они читали лекции и координировали подготовку кандидатов и докторов наук, являясь их научными наставниками.

10 февраля 1967 года постановлением Совета Министров СССР № 130 для выпускников лечебных факультетов в ряде ведущих медицинских вузов страны (в виде опыта) была введена одногодичная специализация по основным клиническим специальностям; тем, кто ее проходил, выплачивалась заработная плата. Распоряжением Совмина СССР от 9 августа 1974 года № 2052 постановление 1967 года было распространено и на стоматологические специальности с целью повышения качества подготовки молодых врачей. Это позволило довести общее количество часов, отводимых на преподавание профильных дисциплин, до 1 500. Подготовка стоматологов осуществлялась в соответствии с типовыми планами, разработанными в крупных республиканских, краевых, областных, городских больницах, имевших в своем составе соответствующие специализированные отделения.

Однако в ходе организации такого обучения обнаружились и недостатки, зафиксированные приказом Минздрава СССР от 20 января 1982 года № 44 «О мерах по дальнейшему улучшению подготовки врачебных кадров в интернатуре». Он регламентировал подготовку в интернатуре выпускников лечебного, педиатрического отделений и, что следует подчеркнуть особо, по специальностям: стоматолог-терапевт, стоматолог-хирург и стоматолог-ортопед.

Модель НМО приобрела завершенную форму в 1990-е годы, когда в ее рамках стало предусматриваться включение трансферных кредитных единиц и начали внедряться дистанционные технологии. Можно привести лишь отдельные примеры медицинских вузов, которые в начале нового века всерьез озаботились проблемами НМО с опорой на обновляемый опыт в организации стоматологического образования, а конкретно, на его педагогический

компонент (Калинина, 2024). При этом для подготовки врачей-стоматологов и челюстно-лицевых хирургов оказался востребованным опыт работы ЦНИИС, где не только проводились научные исследования по широкому спектру тем, но и были налажены образовательные процессы инновационного характера, педагогическое сопровождение которых координировало Управление образовательной деятельности как одна из его ключевых структур. Его сотрудники педагогически выверяли сочетание традиционных и инновационных методов обучения с широким использованием достижений медицинской науки, делая упор на рецепции передового опыта практической работы сотрудников в области стоматологии и челюстно-лицевой хирургии (Калинина, 2024б).

Концепция развития непрерывного медицинского образования и фармацевтического образования в Российской Федерации на период до 2021 года 2017 года предусматривала участие в общероссийских и зарубежных научных и научно-практических конференциях и семинарах. В целом обновленная модель НМО сводилась к регулярному обновлению знаний и поддержанию профессиональной компетентности практических врачей (Алисов, 2021).

Тщательное описание параметров НМО связано с тем, что многие его элементы сохраняются в измененном виде и в НПР. Внедрение его моделей диктуется потребностью в саморазвитии специалиста в рамках новых информационно-образовательных сред. Становление их образцов в сфере педагогического образования, а также в сфере медицинского образования рассмотрены в работах 2020-х годов (Карамурзов, 2024; Пашков, 2011).

В итоге обеспечивается повышение квалификации специалиста, оптимизация его индивидуализированной образовательной траектории, что высокозначимо для стоматологов и челюстно-лицевых хирургов. Отмечается, что «НПР медицинского работника представляет собой получение новых компетенций на протяжении всей жизни, что переформатирует процесс преподавания и научной деятельности с целью повысить качество здравоохранения» (Калинина, 2024).

Разворачивающиеся еще с середины 1980-х годов дискуссии по вопросам НПР охватили педагогическую сферу; в их рамках был поставлен вопрос: способен ли специалист развиваться на протяжении всей жизни? В поисках ответа на него было выделено пять принципов, на которых основаны эти поиски:

«– по мере взросления людей их обучение приобретает все более самостоятельный характер;

– предыдущий опыт устоявшихся специалистов-наставников, в основном взрослых людей, служит ресурсом и стимулом к учебе подрастающих поколений;

– у взрослых, в свою очередь, закрепляются готовность и желание учиться, когда они чувствуют, что им нужно узнать что-то полезное для их повседневной и профессиональной жизни;

– обучение взрослых чаще является проблемно-ориентированным, чем предметным;

– для взрослых внутренние факторы мотивации сильнее, чем внешнее оценивание, то есть их обучение становится самонаправляемым» (Калинина, 2024).

В разных странах конкуренция НПР в сфере медицинского образования трактуется неодинаково. Так, в Великобритании, в 1994 году было сформулировано такое определение: «Непрерывное профессиональное развитие — это... предоставление современных медицинских услуг высокого качества путем обеспечения всем клиницистам возможностей для обучения, поддержания и повышения своих профессиональных компетенций» (Калинина, 2024).

В 1998 году Британский комитет по последипломному образованию в области медицины и стоматологии зафиксировал, что «НМО не отвечает всем образовательным и карьерным потребностям врачей-стоматологов» и предложил конкретизировать его модели, установки и ценности НПР (Калинина, 2024).

В ФРГ утверждалось, что сертификат НМО не всегда свидетельствует о компетентности врача, а в 2018 году Национальная медицинская палата Германии предложила налаживать профессиональное образование не по форме образовательных элементов, а по сущности развиваемых целевых компетенций. Согласно документу, развитие специалиста-медика должно содержать в своем цикле шесть ключевых этапов, которые периодически повторяются, а именно: «планирование, то есть определение того, где и в чем можно добиться прогресса; действие — участие в мероприятиях, обеспечивающих поэтапное развитие; обзор уже имеющихся знаний, умений и навыков, от которых следует оттолкнуться; приложение — внедрение обучения в повседневную работу; прозрачность — способность делиться тем, чему научились, чтобы помогать другим; рефлексия — оценка достигнутого эффекта» (Калинина, 2024).

Американские специалисты Дж. и Ф. Грант и Стэнтон утверждают, что «НПР опирается на самоуправляемое обучение, а не на формальные процедуры; в них входят образовательные мероприятия с педагогическим компонентом и интерактивное взаимодействие, рефлексивные способы управления им, а также выполнение программ и анализ результатов отдельных пациентов и лечебных организаций» (Калинина, 2024).

Модель НПР требует постоянного внедрения новых форм обучения, в числе которых значимую роль играют элементы ролевых отношений. Так, Н. Далвуд и другие считают продуктивным в ходе обучения наделять одних обучающихся ролями врачей, а других — ролями пациентов, затем меняя эти роли. В итоге профессиональное обучение приобретает личностный характер и способствует усвоению начал персонализированной медицины, устраняющей возможные недостатки ее цифровизации (Шамова, 2024).

В нашей статье о стоматологическом образовании в приарктических странах отмечается, что в XX веке по количеству центров профильного обучения лидируют США с опорой на модель НПР. В таких центрах подготовки стоматологов, как Фербенкский и Анкориджский, обучение в вузе происходит

в течение 8 лет и контролируется Консорциумом здоровья коренных народов Аляски. Один его принципов гласит: «Учреждение не заинтересовано в кандидатах, которые ищут исключительно денег» (Калинина, 2024а).

Модели НПР врачей активно продвигаются и в странах Азии. Исследование, проведенное в Гонконге, показало «наличие глобальной тенденции к обязательному требованию непрерывного профессионального развития для всех медицинских работников, включая врачей, медсестер, стоматологов и т. д., для поддержания высокого уровня профессиональной компетентности». При этом подчеркивается, что 65,4 % опрошенных здесь специалистов-медиков поддерживают идею НПР (Кочубей, 2017).

Т. С. Аншу, характеризуя внедрение модели НПР индийских врачей, пишет: «После окончания медицинской школы всем врачам необходимо проходить определенные учебные мероприятия на протяжении всей жизни, чтобы поддерживать, обновлять или развивать свои знания, навыки и отношение к своей профессиональной практике. Непрерывное профессиональное развитие относится к непрерывному развитию медицинских и немедицинских компетенций, включая профессионализм, а также навыки межличностного общения, управления и коммуникации. Не существует единственно правильного способа выполнения НПР. Большая часть обучения в области НПР проводится самостоятельно и основывается на собственных потребностях человека в обучении» (Аншу, 2017).

Практически все зарубежные специалисты доказывают, что НПР дает возможность получить более реалистичные результаты обучения, делая акцент на самоуправляемом подходе к обучению и обновлению медицинских знаний с опорой на информационные технологии. Особый акцент в последних разработках НПР ставится на методах рефлексивности и качественного оценивания своих теоретических знаний и практических умений в их единстве (Miller, 1990).

Подходы к нему наметились в ряде работ 2004 года об информационном обеспечении НПР в педагогике и об управлении процессами его внедрения (Калинина, 2024б; Реморенко, 2010), а проблематика создания интегрированной информационно-образовательной среды в новых формах обучения педагогов рассматривались в ряде работ 2020-х годов (Карамурзов, 2024).

Что касается специфики модели НПР в медицинском образовании, то она была отражена в статье, вышедшей в 2019 году, которая обобщает опыт работы в данном направлении. «В конце XX – начале XXI в. концепция трех L (Life-Long Learning — “образование в течение всей жизни”) стала доминирующим вектором образовательных реформ во всех областях деятельности... Отмечено, что повышение квалификации специалистов достигается благодаря развитию у них самостоятельности, целеустремленности и ответственности, что в итоге позволяет занять более выгодную позицию на рынке труда» (Макаренко, 2018). При этом авторами статьи отмечалось, что внедрение многих элементов модели осложняется из-за отсутствия образовательных методик в этой сфере.

Тема наставничества конкретизировалась в апреле 2024 года на Неделе медицинского образования на площадке ВДНХ. Проблемы профессиональной переподготовки стоматологов при этом обсуждались на отдельном круглом столе. В ее заключение Министр здравоохранения РФ М. А. Мурашко подчеркнул, что инновационные способы подготовки наставников включают модули, способствующие приобретению наукоемких навыков работы и рекомендации по практическим проблемам наставничества. Министр отметил: «Это самый дорогой и сложно воспроизводимый ресурс — кадры для здравоохранения. Мир меняется стремительно, и нам неприемлемо отставать от этих гигантских скоростей. Мы должны быть безусловными лидерами в медицинском образовании, системно внедрять индивидуализацию образования, модернизировать научные и преподавательские кадры, развивать аспирантуру — чтобы молодые ученые активно вели научную работу, понимали ее значимость для страны»¹.

Наконец, на III Международном конгрессе РОСМЕДОБР 16–18 октября 2024 года НПР было уделено особое внимание. В рамках секции по НМО соответствующая ранее лишь затрагиваемая проблематика обсуждалась в 2 из 8 докладов. Так, Е. Д. Луцай отметила в одном из них, что потребность и мотивация к НПР формируется в вузе в значительной мере под воздействием наставников, но и с опорой на механизмы самообразования. Е. А. Михайлова подчеркнула роль медицинских организаций в регионах в стимулировании НПР, в частности при переходе от среднего к высшему профильному образованию².

Роль педагогического компонента в ходе подготовки высококвалифицированных специалистов-стоматологов и челюстно-лицевых хирургов была выявлена в ходе впервые проведенных в 2023–2024 годах в ЦНИИСиЧЛХ пилотных эмпирических исследований. Их результаты показали, что «ценности НПР нельзя навязывать, к ним следует подводить, как адресуясь к историческим примерам и местным традициям в сфере здравоохранения, так и к достижениям естественных и гуманитарных наук. Внедряемые в процесс обучения здесь цифровые технологии и искусственный интеллект детерминируют создание образовательной среды. В связи с этим в НПР налаживаются процессы обратной связи, а также супервизии и наставничества» (Калинина, 2024а).

Выводы проведенных пилотных исследований в ЦНИИСиЧЛХ выступают основой для рекомендаций по внедрению инновационных начал НПР, способствуя формированию новой генерации стоматологов и челюстно-лицевых хирургов.

¹ XV Общероссийская конференция с международным участием. Неделя медицинского образования. Москва, 8–12 апреля 2024. www.medobr-conf.ru (дата обращения: 05.09.2024).

² III Международный конгресс РОСМЕДОБР. Москва, 16–18 октября 2024. https://www.geotar.ru/news_list/18651html/ (дата обращения: 01.11.2024).

Заключение

Отечественный опыт внедрения модели НПР, в частности в стоматологическое образование, свидетельствует о том, что в настоящее время это — непрерывный процесс по выработке профессиональных навыков с опорой на цифровизацию. Новейшие образовательные технологии строятся на учете личностных потребностей профессионала-медика.

Таким образом, НПР в современных условиях побуждает специалистов-медиков применять свои знания и навыки, аккумулировать профессиональный опыт, отслеживать улучшения в его профессиональной деятельности. Целью НПР является подготовка специалиста, стремящегося к обновляющимся знаниям, профессиональному успеху, творческой и новаторской работе, а главное, к выполнению обязательства по образованию на протяжении всей жизни.

Список источников

1. Калинина, Ю. В. (2024). *Восхождение к мастерству. Становление и развитие последипломного стоматологического образования в России XIX–XXI веков*. Монография. М.: Знание-М, 2024. 226 с.
2. Петрусевич, П. Ю. (2023). Гуманистическая образовательная среда как актуальная задача времени. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 2, 144–161.
3. Grant, J., & Stanton F. (1999). The Effectiveness of Continuing Professional Development. *Association for the Study of Medical Education*. London, 39 p.
4. Knowles, M. S., Smith, D., Ma, T., & Qi, S. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass. 444 p.
5. Мошетьева, Л. К., Сычев, Д. А., Заплатников, А. Л., Захарова, И. Н., Колосницкая, М. Г., и Власова, М. В. (2019). Непрерывное профессиональное развитие врачей: факторы мотивации и экономические аспекты. *РМЖ. Медицинское обозрение*, 3, 3–6.
6. Мухина, Т. Г., Копосов, Е. В., и Бородачев, В. В. (2013). *История и перспективы развития отечественной системы дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы*. Нижний Новгород: ННГАСУ. 37 с.
7. Dalwood, N., Bowles, K. A., Williams, C. et al. (2020). Continued professional development: a systematic review of effectiveness. *BMC Medical Education*, 20, 438. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02323-1>
8. Аншу, Т. С. (2017). *Непрерывное профессиональное развитие врачей*. https://typeset.io/papers/continuing-professional-development-of-doctors-5frlt08mnf?-citation_has_pdf
9. Резников, А. (2019). Система непрерывного медицинского образования в Германии. *West Kazakhstan Medical Journal*, 61(3), 189–193.
10. Кочубей, В. В. (2017). Непрерывное медицинское образование пластического хирурга в Великобритании. *Московский хирургический журнал*, 1(53), 56–59.
11. Калинина, Ю. В. (2024б). Непрерывное профессиональное развитие и саморазвитие личности специалистов-стоматологов и челюстно-лицевых хирургов. *Педагогика и просвещение*, 2, 3–15. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2024.2.70199>
12. Алисов, Е. А., и Подымова, Л. С. (2021). *История развития образовательных моделей и технологий*. М.: Директмедиа Паблишинг, 352 с.

13. Карамурзов, Б. С. (2004). *Информационное обеспечение непрерывного профессионального образования в университетском комплексе*. Нальчик: Изд-во КБГУ. 433 с.
14. Пашков, К. А. (2011). *Зубоврачевание и стоматология в России: основные этапы и направления развития (IX–XX век)*. Монография. Под ред. А. В. Тополянского. 2-е изд., перераб. и доп. Казань: Центр инновационных технологий. 304 с.
15. Шамова, Т. И. (2004). Система последиplomного образования руководителей образовательных учреждений: опыт, проблемы, перспективы. *Педагогическое образование и наука*, 3, 3–9.
16. Калинина, Ю. В. (2024a) История отечественного стоматологического образования: научно-педагогические подходы и образовательные практики. *Высшее образование сегодня*, 3, 106–112.
17. Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills /competence/ performance. *Academia Medical*, 65(9), 63–67. <https://doi.org/10.1097/00001888-199009000-00045>.
18. Реморенко, И. М. (2010). Стратегическое развитие высшего образования в России. В *Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки»*. https://psyjournals.ru/nonserialpublications/edu_economy_wellbeing/contents/36283
19. Макаренко, А. С. (2018) Подготовка педагога в условиях модернизации образования. В *Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития*. Материалы Междунар. научно-практ. конф., посвященной 130-летию Макаренко, 2, 38–45.

References

1. Kalinina, Y. V. (2024). History of domestic dental education: scientific and pedagogical approaches and educational practices. *Higher education today*, 3, 106–112. (In Russ.).
2. Petrushevich, P. Yu. (2023). Humanistic educational environment as an urgent task of the time. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology* 2, 144–161. (In Russ.).
3. Grant, J., & Stanton, F. (1999). The Effectiveness of Continuing Professional Development. *Association for the Study of Medical Education*. London, 39 p.
4. Knowles, M. S., Smith, D., Ma, T., & Qi, S. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass. 444 p.
5. Moshetova, L. K., Sychev, D. A., Zaplatnikov, A. L., Zakharova, I. N., Kolosnitsyna, M. G., & Vlasova M. V. (2019). Continuous professional development of doctors: motivation factors and economic aspects. *RMJ. Medical Review*, 3, 3–6.
6. Mukhina, T. G., Koposov, E. V., & Borodachev, V. V. (2013). *History and prospects for the development of the domestic system of additional professional education in the context of higher education*. Nizhny Novgorod: NNGASU. 37 p. (In Russ.).
7. Dalwood, N., Bowles, K. A., Williams, C. et al. (2020). Continued professional development: a systematic review of effectiveness. *BMC Medical Education*, 20, 438. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02323-1>
8. Anshu, T. S. (2017). *Continuous professional development of doctors*. (In Russ.). https://typeset.io/papers/continuing-professional-development-of-doctors-5frlt08mnf?-citation_has_pdf
9. Reznikov, A. (2019). The system of continuous medical education in Germany. *West Kazakhstan Medical Journal*, 61(3), 189–193. (In Russ.).

10. Kochubey, V. V. (2017). Continuous medical education of a plastic surgeon in the UK. *Moscow surgical journal*, 1(53), 56–59. (In Russ.).
11. Kalinina, Y. V. (2024b). Continuous professional development and self-development of the personality of dental specialists and maxillofacial surgeons. *Pedagogy and education*, 2, 3–15. (In Russ.). <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2024.2.70199>
12. Alisov, E. A., & Podymova, L. S. (2021). *History of the Development of Educational Models and Technologies*. M.: Directmedia Publishing, 352 с. (In Russ.).
13. Karamurzov, B. S. (2004). *Information support for continuous professional education in the university complex*. Nalchik: Publishing house of KBSU, 433 p. (In Russ.).
14. Pashkov, K. A. (2011). *Dentistry and Stomatology in Russia: Main Stages and Directions of Development (IX–XX centuries)*. Monograph / edited by A. V. Topolyansky. Second edition revised and enlarged. Kazan: Center for Innovation Technologies. 304 p. (In Russ.).
15. Shamova, T. I. (2004). The system of postgraduate education of heads of educational institutions: experience, problems, prospects. *Pedagogical education and science*, 3, 3–9. (In Russ.).
16. Kalinina, Y. V. (2024a). Dental education in the Arctic countries. *Journal of pedagogical research*, 9(3), 122–131. (In Russ.). <https://doi.org/10.12737/2500-3305-2024-9-3-122-131>
17. Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills /competence/ performance. *Academia Medical*, 65(9), 63–67. <https://doi.org/10.1097/00001888-199009000-00045>
18. Remorenko, I. M. (2010). Strategic development of higher education in Russia. In *Materials of the project “Education, well-being and developing economies of Russia, Brazil and South Africa”*. (In Russ.). https://psyjournals.ru/nonserialpublications/edu_economy_well-being/contents/36283
19. Makarenko, A. S. (2018). Training a teacher in the context of education modernization. In *Professionalism of a teacher: essence, content, development prospects*. Proceedings of the International Scientific Conference dedicated to the 130th anniversary of Makarenko, 2, 38–45. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 26.02.2025;
одобрена после рецензирования: 21.05.2025;
принята к публикации: 11.06.2025.

The article was submitted: 26.02.2025;
approved after reviewing: 21.05.2025;
accepted for publication: 11.06.2025.

Информация об авторе / Information about the author

Юлия Владиславовна Калинина — аспирант кафедры педагогики и медицинской психологии Первого Московского государственного университета имени И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет), Москва, Россия.

Yulia V. Kalinina — Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Medical Psychology, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Moscow, Russia.

kalinina-cniis@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-7028-4991>

Обзорная статья

УДК 378 + 159.9

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-123-137

ВЛИЯНИЕ СИМУЛЯЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Алексей Иванович Рытов

Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия,
rytovai@mgpu.ru

Аннотация. На сегодняшний день симуляционные технологии в образовании дают возможность создавать и воспроизводить контролируемые, безопасные ситуации. Тренажеры способствуют повышению уровня мотивации и снижению уровня стресса у студентов педагогических вузов. Цель данной статьи — изучить и проанализировать опыт применения зарубежных и отечественных симуляционных программ в области педагогики. В статье также рассмотрены примеры различных тренажеров, изучены области их применения, показана эффективность применения симуляционных программ. Отдельное внимание уделено области применения тренажеров в процессе подготовки студентов педагогических вузов. В качестве примера эффективного тренажера был рассмотрен тренажер «Успех каждого ребенка: управление личностными результатами образования» симуляционного центра в образовании МГПУ. Данный симулятор позволяет диагностировать и тренировать навыки педагогов в образовательной деятельности. Анализ имеющихся данных выявил, что симуляционные тренажеры могут способствовать: снижению уровня тревожности студентов педагогических вузов, профилактике профессионального выгорания, повышению уровня эмоционального интеллекта педагогов, качества коммуникации между учителем и учеником, уровня мотивации учащихся, а следовательно, повышению качества образования в целом. Полученные данные предполагается использовать как обоснование для необходимости дальнейшего развития и создания симуляционных программ в области педагогики.

Ключевые слова: симуляционное обучение, симуляционные тренажеры, симуляционные технологии, тренажеры в образовании, инновационное обучение, качество образования, повышение квалификации, современная педагогика, тренажеры МГПУ

Для цитирования: Рытов, А. И. (2025). Влияние симуляционных технологий на развитие компетенций педагогов в современном образовании. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(3), 123–137. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-123-137>

Review article

UDC 378 + 159.9

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-123-137

THE IMPACT OF SIMULATION TECHNOLOGIES ON THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' COMPETENCIES IN MODERN EDUCATION

Alexey I. Rytov

Moscow City University,

Moscow, Russia

rytovai@mgpu.ru

Abstract. Current simulation technologies in education enable us to create and replicate controlled, safe situations. Simulators help raise motivation levels and lower stress levels among students in pedagogical universities. This article aims to explore and analyze the experience of using foreign and domestic simulation programs in pedagogy. It also discusses examples of various simulators, identifies their applications, and showcases the effectiveness of simulation programs. Special attention goes to the use of simulators in training students at pedagogical universities. As an illustrative example, the article considers the simulator “Every Child’s Success: Managing Personal Educational Outcomes”, developed by the Simulation Center for Education at Moscow City University. This simulator helps diagnose and train teachers’ skills in educational activities. Analysis of existing data indicates that simulation simulators can contribute to lowering anxiety levels among students, preventing professional burnout, raising emotional intelligence among teachers, improving communication between teachers and students, boosting student motivation, and ultimately enhancing overall educational quality. The acquired data supports the case for continued development and creation of simulation programs in pedagogy.

Keywords: simulation training, simulation simulators, simulation technologies, simulators in education, innovative training, quality of education, professional development, modern pedagogy, MCU simulators

For citation: Rytov, A. I. (2025). The impact of simulation technologies on the development of teachers’ competencies in modern education. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(3), 123–137. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-123-137>

Введение

Одной из основных целей современного среднего образования является всестороннее развитие личности ребенка, достижение учащимися результатов успешного освоения образовательной программы, а также укрепление психического здоровья обучающихся (ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»)¹. Данные цели требуют

¹ Консультант. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 53, ст. 7598). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

от современных педагогов не только теоретических знаний и опыта в области педагогики, но также и понимания психологических особенностей детей разных возрастов.

Безусловно, овладеть подобного рода знаниями и навыками современный педагог может в первую очередь через работу с учениками, с которыми ежедневно взаимодействует. Впрочем, в ходе образовательного процесса нередки случаи, когда даже опытный учитель может не знать, как отреагировать или помочь ребенку в конфликтной ситуации. Возникает вопрос: кто или что может помочь педагогам овладеть методами более эффективного психологического взаимодействия с детьми и их родителями?

Зачастую в конфликтных ситуациях прибегают к помощи психолога, службы медиации или же к администрации образовательного учреждения. Но что, если бы учителя могли проходить обучающие программы, в результате которых получали бы не только теоретические знания, но и тренировали бы умения и навыки эффективной коммуникации с обучающимися? Особенно важным это видится в условиях стремительно меняющейся реальности.

На сегодняшний день в разных сферах нашей жизни все большую популярность набирают симуляционные тренажеры и технологии. Так, например, подобные методы достаточно часто применяются в медицине, что позволяет минимизировать число врачебных ошибок и на практике обучить сотрудников или студентов выполнять уникальные медицинские процедуры. Однако если с причинением вреда здоровью человека в случае врачебной ошибки все достаточно очевидно, то вопрос последствий педагогических ошибок все еще остается щепетильным. Неправильно поставленный терапевтом диагноз может привести к летальному исходу, и в данном случае значимость высокого уровня подготовки специалистов ясна. Но какие последствия могут быть от оценочных фраз учителей, сказанных в адрес учеников? В данном случае идет речь не об оценке ребенка за сочинение, а об обесценивании его личности. Многим из нас известны примеры, когда обучающиеся, имеющие низкую успеваемость, оценивались учителями, как бесперспективные или «плохие». Приказной характер распоряжений, безразличие к результату ответа ученика или, наоборот, наличие саркастических комментариев, отсутствие коммуникации между учителем и учеником, игнорирование психических особенностей детей, предвзятое отношение учителей к учащимся — все это негативно влияет на учебно-педагогический процесс и может оказывать отрицательный эффект на развитие личности обучающегося.

Одним из оптимальных способов решения описываемых трудностей является повышение у педагогов коммуникативных и психологических навыков, которые могут также транслироваться детям и перениматься ими. Учитывая, что одной из основных задач образования является создание безопасной (во всех смыслах) среды, следует отметить, что создание благоприятной психологической атмосферы также оказывает высокое воздействие не только на образовательный процесс, но и на личностное развитие обучающихся.

Современные школы стремятся к выстраиванию конструктивного взаимодействия с учениками, но возникновение конфликтных ситуаций неизбежно, потому что обучение — живой и активный процесс. Открытым остается вопрос не «Как избежать конфликтов?», а «Как научиться выходить из них эффективно?». Под эффективностью в данном случае следует понимать формирование новых навыков, способствующих личностному развитию, когда в результате решения ученик будет не избегать или бояться конфликтных ситуаций, а уметь находить выход из возникших трудностей. На формирование подобных навыков также оказывает влияние образовательный процесс и непосредственное взаимодействие с учителем, например то, как учитель отреагирует на конфликтную ситуацию или как будет выстраивать диалог между участниками. А что, если одним из участников конфликта является сам учитель? Какую стратегию тогда необходимо выбрать? Прибегнуть к власти авторитета или же постараться пойти навстречу ученику? Обратиться за помощью или заморозить конфликт? Вопросов достаточно много. Наша задача — предоставить один из вариантов ответа на них.

В данной обзорной статье мы рассмотрим важность применения симуляционных технологий в работе современных педагогов.

Обзор зарубежных исследований

Технологии моделирования являются мощными образовательными инструментами, которые все более широко используются во многих технических профессиях, а также сфере медицины благодаря их эффективности.

В отличие от указанных выше областей, моделирование опыта в сфере преподавания и обучения до сих пор применяется непоследовательно и относительно редко. Традиционный опыт стажировки в педагогическом образовании основан на непосредственном взаимодействии будущих учителей с учениками, например во время педагогической практики. В отличие от упомянутого подхода, в имитируемой на основе визуального обучения среде начинающие учителя могут практиковать методы преподавания и управления классом, формируя свои навыки в контролируемой среде. К тому же подобный способ тренировки может помочь снизить уровень эмоционального напряжения у студентов, тем самым влияя на формирование более благоприятного и эффективного взаимодействия между будущими учителями и учениками (Yilmaz, & Hebebsci, 2022).

Ниже мы приведем описание ряда научных работ, в которых рассматривается не только само явление симуляционных тренажеров, но и подтверждается их эффективность в области педагогики, в том числе в сфере подготовки будущих учителей.

Так, например, в настоящее время существуют успешно работающие симуляционные программы. Наиболее известной из них является SimSchool (Кларин, 2018). Это виртуальная классная комната, работающая в браузере,

населенная виртуальными учениками (simStudents), которые обладают искусственным эмоциональным интеллектом. Они улыбаются, плачут, расстраиваются, поднимают руки, ищут внимания и проявляют признаки стресса. Виртуальные ученики очень индивидуально реагируют на поставленные задачи, тон голоса учителя и используемые им стратегии управления классом. Данная симуляционная программа (SimSchool) основана на когнитивных теориях, теориях эмоций и социального поведения. Она предоставляет пользователям настоящий опыт, проверена в течение десятилетия непрерывных исследований и полевых испытаний, продолжает активно развиваться и направлена как на студентов — будущих педагогов, так и на уже действующих учителей и школьную администрацию (Horper, 2018).

В другом, относительно недавнем исследовании Чи-Юань Чен (2022 г.), изучалось влияние иммерсивного обучения виртуальной реальности (VR) на способность учителей к управлению классом (Chen, 2022). Там была использована иммерсивная VR-система Breaking Bad Behaviours для разработки тренировочной ситуации. Целью обучения было преодоление проблемного поведения учащихся. В исследовании приняли участие 10 учителей (пять мужчин и пять женщин) в возрасте 20–26 лет. Результаты показали, что иммерсивное обучение в виртуальной реальности улучшило скорость и эффективность управления сложным поведением учащихся, а также позволило учителям перенести данный опыт в реальную практику в классе. После обучения учителя были более уверены в прекращении вызывающего поведения учащихся, применяя соответствующие действия и устные указания (Chen, 2022).

Помимо уже упомянутых выше, достаточно хорошо известны такие программы, как TeachME и TeachLive. TLE (TeachLivE™ Lab) — это образовательная среда, построенная на принципах смешанной реальности, в которой будущие преподаватели могут взаимодействовать с группой виртуальных студентов (Garland, & Garland, 2020).

Данные тренажеры построены на отработке практических умений учителя и учителя-методиста школы по проектированию как отдельного урока, так и изучения всей программы курса в целом. Предлагаемые для виртуального класса сюжеты педагогических ситуаций меняются в зависимости от принятия студентом тех или иных решений. Симуляционные тренажеры чаще используются в работе с будущими учителями, но тот же TeachLive многократно применялся в различных формах программ работы с уже работающими учителями школ и показал свою эффективность (Жданова, и Дырдуева, 2018).

В исследовании Т. Далинджер, К. Б. Томас, С. Стенберри и Ю. Сю (США) был рассмотрен опыт 13 студентов педагогических вузов, которые работали с программой симуляции смешанной реальности Mursion, появившейся в результате TLE TeachLivE (Dalinger et al., 2020). Одними из основных аспектов, которые были выявлены исследователями в результате анализа данных, является то, что симуляция давала возможность настоящей практики, применения полученных навыков в практической деятельности, живой работе,

а также повышало чувство уверенности у будущих педагогов при последующем использовании полученных навыков в реальной работе с живыми учащимися и родителями. Это происходило за счет того, что симуляция со смешанной реальностью давала студентам больше практики, чем наблюдения за коллегами во время педагогической практики. Также было отмечено, что симуляции создают среду, которая не содержит риска причинения вреда, и предлагают значительные возможности для практики в контролируемой среде (Dalinger et al., 2020).

Симуляционные технологии могут предоставить педагогам возможность создавать сложные учебные ситуации, требующие рефлексии, теми способами, которые недостижимы при очных условиях (Ledger et al., 2022). Учебной средой, встроенной в платформы моделирования, можно управлять различными способами, что позволяет применять комплексный подход к развитию навыков учителя. Например, Сьюзан Леджер с соавторами (2021 г.) описывает, как платформы моделирования можно использовать для создания сценариев, которые помогают развивать устойчивость учителей и рефлексию. К тому же они предоставляют доступ к знаниям, опыту и практике, требующихся для развития навыков сотрудничества, аналитических и коммуникативных навыков, необходимых для работы в классе (Ledger et al., 2022).

Говоря о тенденциях в современном образовании, стоит также упомянуть инклюзивное образование. Несмотря на то что теме инклюзии уже не один год, это изменение по-прежнему требует от учителей общеобразовательных классов обладания базовыми навыками обучения учащихся с различными потребностями и способностями. В исследовании К. Рейнер и А. Флак (2014 г.) изучалось отношение будущих учителей к программному обеспечению simSchool, которое, как показали результаты, обладает значительным потенциалом, чтобы помочь педагогам лучше подготовиться к трудностям, с которыми они могут столкнуться на практике, особенно с учениками с расстройствами аутистического спектра (Rayner, & Fluck, 2014). Данное исследование вновь показывает, что применение симуляционных тренажеров в современном образовании помогает подготовиться к различным затруднениям, которые во многом неизбежны, потому как образование — это живой процесс.

Обзор отечественных симуляционных программ

Если же симуляционные тренажеры столь эффективны и полезны не только для действующих, но и для будущих педагогов, почему же в нашей стране их не применяют повсеместно? Причина редкого применения симуляционных программ в образовании заключается в сложности моделируемой сферы: создание эффективных симуляторов, основанных на человеческих переменных, для использования в образовательной среде до сих пор остается актуальной исследовательской проблемой. Однако отмечается, что распространение

цифровых технологий в современном образовательном пространстве способствует эффективности внедрения виртуальных иммерсивных технологий в процесс не только подготовки и переподготовки учителей, но и принятия управленческих решений в сфере образования.

Как мы видим на примере опыта зарубежных исследователей, использование симуляторов для подготовки педагогов не только является востребованной и актуальной темой, но и представлено многочисленными вариантами программных продуктов. При этом пока что сфера применения этих симуляторов в массовой педагогической практике относительно ограничена. Препятствием является высокая сложность формализации предметного поля педагогической деятельности и, соответственно, разработки определенных алгоритмов.

Однако в отечественном педагогическом образовании распространенность симуляторов еще ниже. Во многом это связано с тем, что отечественная психология и педагогика традиционно основывались на немеханистических подходах, которые фактически невозможно формализовать. Об этом свидетельствуют исследования научных школ, которые приобрели статус классических (школы Н. В. Кузьминой, Ю. К. Бабанского, Е. В. Бондаревской). Тем не менее потребности практики и интенсивная цифровизация образовательного процесса инициировали разработку симуляторов. Одним из путей, которым идут исследователи, является выявление дефицитов в профессиональной области.

Д. Ф. Ильясов вместе с соавторами классифицирует профессиональные дефициты педагогов на две основные категории. Первая группа проблем связана с теоретическими и методологическими аспектами, заключающимися в неумении своевременно интегрировать современные научные достижения и образовательные технологии в образовательный процесс. Вторая группа обусловлена психологическими факторами. В частности, речь идет о сложностях в определении индивидуальных черт учащихся, создании персонализированного образовательного процесса, отсутствии взаимодействия с психологическими службами образовательных учреждений, а также с затруднениями в формировании собственного поведения, основанного на принятии и терпимости. Для решения этих проблем авторы предлагают использовать опыт современных прогрессивных школ, профессиональное наставничество и виртуальное консультирование (Галиакберова, Галямова, и Матвеев, 2020).

И. Ю. Вороткова совместно с коллегами основывает систему оценки профессионального уровня педагога на действующем профессиональном стандарте. Авторами были отмечены следующие группы диагностируемых профессиональных дефицитов: общепедагогическая профессиональная компетенция, компетенция оценки и рефлексии, компетенция в области педагогической практики при организации и реализации занятий, психолого-педагогическая компетенция, а также коммуникативная компетенция (Рытов, Резаков, и Воропаев, 2022).

Определение данных дефицитов позволяет выявить опорные точки для создания симуляционных программ, чтобы в дальнейшем компенсировать или корректировать имеющиеся профессиональные затруднения. Практическая значимость

упомянутых исследований заключается в том, что полученные данные могут также лечь в основу индивидуальных профессиональных программ развития педагогов.

Цифровые симуляторы педагогической деятельности способствуют синтезу теоретических знаний и практического опыта в процессе подготовки будущих учителей начальной и основной школ. Интеграция компьютерных симуляторов в учебный процесс для студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры создаст условия для формирования у обучающихся умения принимать и применять на практике обоснованные профессиональные решения, а также позволит запустить процесс рефлексии для оценки своих профессиональных действий в условиях различных образовательных ситуаций (Галиакберова и др., 2021).

В результате анализа доступной литературы мы нашли описание двух симуляторов, которые были разработаны для подготовки педагогов. А. П. Мальцева с соавторами описывает опыт разработки и использования симулятора, основанного на использовании VR-интерфейса. Данный симулятор содержит примеры педагогических ситуаций, которые могут возникнуть на уроках физкультуры в формате панорамного видео. В точках выбора воспроизведение останавливается, и студенту предлагают сделать выбор того или иного варианта реакции. Варианты нелинейны и вариативны. Заканчивается сессия проведением рефлексии (Галиакберова и др., 2021).

Также в опыте отечественных исследователей мы предлагаем рассмотреть симулятор, который позволяет будущим педагогам находиться в разных ролях и анализировать этапы урока, проведенного виртуальным учителем. В процессе работы на симуляторе студенты сталкиваются с различными ситуациями, сценарий и исход которых заранее им неизвестны. В процессе работы на симуляторе им предстоит выбрать, какие из предлагаемых вариантов являются верными, а какие — неверными. Каждый выбор, осуществляемый в процессе обучения, приводит к последующим шагам при проведении урока математики, что позволяет моделировать различные педагогические ситуации и развивать у студентов способность принимать взвешенные профессиональные решения. По завершении работы на цифровом симуляторе на экране отображается сумма баллов, что дает пользователям возможность оценить эффективность принятых ими решений. Критерии оценки деятельности виртуального педагога в симуляционной среде были разработаны авторами проекта в соответствии с требованиями деятельностного подхода к планированию и организации учебного занятия (Галиакберова и др., 2021).

Платформа, на которой реализуется описываемая программа, позволяет заложить разнообразные сценарии, которые, в свою очередь, запускают процесс анализа собственной деятельности студентами, проходящими обучение на симуляторе. Такая вариативность дает возможность многократно использовать симулятор в процессе подготовки будущих педагогов (Галиакберова и др., 2021). Основная цель создания описываемого проекта заключалась в интеграции симулятора в учебный процесс с целью формирования у студентов

педагогических вузов способности принимать решения в различных образовательных ситуациях, а также в совершенствовании умений по планированию и реализации учебных занятий.

Как следует из описанных выше примеров использования симуляционных тренажеров, данные технологии являются одним из приоритетных направлений повышения эффективности подготовки специалистов в отечественной образовательной сфере. Именно внедрение в учебный процесс симуляционных программ и тренажерных комплексов направлено на устранение несоответствия в соотношении теоретической и практической подготовок управленческих и педагогических кадров.

Обсуждение результатов исследования

На сегодняшний день стремительно возрастающая цифровизация в разных областях нашей жизни, включая сферу образования, нередко воспринимается как потенциальная угроза для профессиональной подготовки педагогов. Ввиду того что активное внедрение цифровых технологий требует новых навыков, возникает необходимость адаптироваться к модифицированным методам преподавания, что подразумевает изменение традиционных подходов к процессу обучения. При этом нельзя не отметить, что в последнее время все чаще звучит иная точка зрения, согласно которой цифровые инструменты способны существенно улучшить процесс подготовки будущих педагогов (и повысить квалификацию действующих), что оказывает позитивное влияние на развитие их профессиональных компетенций.

За счет детально и качественно разработанных и подготовленных визуальных материалов существенно повышается эффективность усвоения аудиторией необходимой информации. Видеоролики, схемы, таблицы, диаграммы и презентации — все это является визуальными материалами, давно ставшими частью образовательного процесса на разных уровнях. Внедрение цифровых технологий в школы внесло существенные изменения в процесс обучения, способствуя более активному использованию интерактивных виртуальных учебных сред педагогами. Подобные изменения создают условия не только для развития инновационных подходов в образовании, но и для повышения качества учебного процесса (Лунев, Рытов, и Серебрякова, 2023).

Внедрение симуляционных технологий в педагогическую практику способствует формированию ряда практических навыков, необходимых для работы будущих и действующих учителей. Обучающие симуляторы во многом отвечают основным потребностям участников образовательного процесса, целям и задачам современного отечественного образования.

Как мы писали ранее, в отечественной педагогике в настоящее время существует острый дефицит как разработанных симуляторов для подготовки педагогов, так и результатов исследований в области методологии разработки

этих средств. Однако симуляционный центр в образовании МГПУ реализует проект полного цикла, работающий по единому стандарту. В числе разработок центра, используемых директорами и педагогами московских школ, тренажеры: «Эффективный руководитель образовательной организации», «Успех каждого ребенка», «Эффективная коммуникация с родителями», «Эффективная коммуникация с коллегами», «Эффективная коммуникация с обучающимися подросткового возраста», «Эффективная коммуникация с обучающимися старших классов», «Тренажер для отработки навыка использования рефлексивных вопросов».

Тренажер «Успех каждого ребенка: управление личностными результатами образования» предназначен как для оценки сформированности навыков в области педагогической деятельности, так и для их совершенствования. Он основан на результатах пилотного исследования, посвященного выявлению актуальных проблем, трудностей и проблемных зон в компетенциях учителей, то есть на дефицитах в воспитательной работе.

В соответствии с этими дефицитами тренажер «Успех каждого ребенка: управление личностными результатами образования» направлен на выявление и развитие следующих аспектов:

1. Влияние на мотивацию учащихся. Повышение уровня профессиональной компетентности учителя в области формирования мотивации достижения учащихся. Ориентация на внутренние причины мотивации учащихся, а также на умение предоставлять объективную обратную связь, понимать мотивы и цели поведения.

2. Создание условий для развития самостоятельности и субъектности учащихся. Готовность учителя создавать ситуации выбора для принятия самостоятельных решений, формировать у учащихся ответственность за результаты своей деятельности, управлять взаимоотношениями и выражать заинтересованность во взаимодействии с учащимися.

3. Формирование эмоционального интеллекта. Уровень профессиональной компетентности в области формирования эмоционального интеллекта учащихся, ориентация на результаты интеллектуального и личностного развития учащихся, владение когнитивными стратегиями распознавания эмоциональных состояний, умение отделять факты от интерпретаций, готовность принимать ответственность за свое эмоциональное состояние, сформированность установок на принятие эмоций, учет их роли в процессах регуляции жизнедеятельности (Рытов, Резаков, и Воропаев, 2022).

На основании сравнения результатов до и после обучения на тренажере «Успех каждого ребенка» было выявлено, что после завершения работы на тренажере, количество дефицитов в способностях педагогов формировать мотивацию достижений и развивать эмоциональный интеллект учащихся сильно снижается. Наряду с этим компетенции педагогов многократно возрастают. Все это свидетельствует об эффективности применения симуляционных технологий в области подготовки и повышения квалификации управленческих и педагогических кадров.

Кроме того, коммуникативные тренажеры, упомянутые выше, также базируются на компетентностном подходе. Помимо этого, в них заложены парадигмы и стратегии эффективного взаимодействия, основанные на принципах ассертивного поведения (тренажеры «Эффективная коммуникация с родителями» и «Эффективная коммуникация с коллегами»), понимании структуры личности и возрастных особенностей в рамках теории психического развития («Эффективная коммуникация с обучающимися подросткового возраста» и «Эффективная коммуникация с обучающимися старших классов»). Интерактивные сценарии и виртуальные собеседники позволяют пользователю глубже погружаться в виртуальную среду, экспериментировать с подходами и находить оптимальные решения, которые в дальнейшем можно использовать в реальной коммуникации. Данные тренажеры направлены на развитие навыков конструктивного общения с различными участниками образовательного процесса. Эффективность работы на них также обусловливается наличием развивающей обратной связи, что дает возможность пользователю проанализировать и оценить предпринятые действия, а также смоделировать новую стратегию коммуникации с целью повышения качества взаимодействия.

Вместе с тем, при всех видимых преимуществах симуляционных тренажеров, следует учитывать, что они не являются единственным способом развития компетенций, а эффективно дополняют существующие методы, оптимизируя их и преобразуя в современный инновационный формат.

Выводы

В связи с тем, что симуляционные инструменты предназначены для развития компетенций, установленных органами исполнительной власти, регулирующими сферу образования, логично предположить, что они будут широко использоваться и как самостоятельные программы (например, курсы повышения квалификации), и как элементы, включаемые в существующие образовательные программы.

Практическая эффективность разработки и применения компьютерных симуляционных тренажеров обусловлена компетентностным подходом, лежащим в их основе. Описываемые нами симуляторы предоставляют различные виды обратной связи: обучающую, развивающую и мотивирующую, что дает возможность пользователям устранить не менее 70 % выявленных образовательных дефицитов. Подобный уровень эффективности недостижим в условиях традиционного формата обучения, поскольку он не позволяет обеспечить персональную обратную связь и в полной мере использовать компетентностный подход из-за ограничений по времени и ресурсам (Лунев, Рытов, и Серебрякова, 2023). В отличие от традиционных методов обучения, симуляционные тренажеры предлагают более гибкую и адаптивную систему

обучения, которая позволяет максимально эффективно использовать потенциал каждого обучающегося.

Симуляционные программы обучения имеют несколько ключевых преимуществ:

- приобретение практических навыков в безопасной виртуальной среде;
- неограниченное количество повторений для отработки и закрепления практических умений и навыков;
- выявление, анализ и своевременное исправление ошибок в процессе обучения;
- возможность развивать умение у студентов быстро принимать профессионально грамотные решения;
- снижение у будущих и действующих педагогов уровня тревоги и страха совершить ошибку и причинить вред ученику (Лунев, Рытов, и Серебрякова, 2023).

Таким образом, внедрение симуляционных тренажеров позволит добиться прогресса в решении следующих задач:

1) выявление образовательных и управленческих дефицитов в области компетенций, требующихся студентам педагогических вузов, педагогам и административно-управленческому персоналу для эффективной работы в условиях меняющейся современной системы образования;

2) развитие ключевых компетенций, определенных ФГОС последнего поколения и ориентированных на решение актуальных задач, стоящих перед современной системой образования, которые необходимо формировать и совершенствовать студентам педагогических вузов, действующим педагогам и представителям АУП;

3) повышение цифровой грамотности и ознакомление с современными технологиями в обучении студентов, педагогов и АУП;

4) оптимизация и координация процесса обучения и повышения квалификации будущих и действующих педагогов (Лунев, Рытов, и Серебрякова, 2023).

Изучив опыт применения симуляционных технологий в образовании как в России, так и за рубежом, мы пришли к выводу, что в современной педагогике тренажеры предоставляют возможность как будущим, так и действующим педагогам подготовиться к различным образовательным сценариям, возникающим в школе, что позволяет им совершенствовать свои профессиональные навыки и адаптироваться к меняющимся условиям. Использование симуляционных программ позволяет существенно снизить педагогические и управленческие риски, быстро и с минимальными затратами устраняя профессиональные дефициты. Это особенно важно, поскольку традиционные методы обучения могут быть недостаточно эффективными в решении современных образовательных задач. Благодаря этим преимуществам симуляционные технологии позволяют оперативно и эффективно повысить уровень профессиональных компетенций студентов, педагогов и АУП в соответствии с требованиями, предъявляемыми современной системой образования и зафиксированными в последней редакции ФГОС.

Исходя из вышеизложенного, хотелось бы отметить, что применение симуляционных технологий в современной педагогике является не просто актуальной, но и достаточно важной задачей. Подобные тренажеры позволяют педагогам подготовиться к различного рода образовательным ситуациям, возникающим в современной школе. При этом эффективность обучения с помощью симуляционных тренажеров оказывается значительно выше, чем у очно-заочных программ аналогичной или даже большей продолжительности. Кроме того, такие технологии могут быть легко интегрированы в существующие образовательные программы, что делает их еще более универсальными для практического применения.

Список источников

1. Yilmaz, O., & Hebebcı, M. T. (2022). The use of virtual environments and simulation in teacher training. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 4(3), 446–457. <https://doi.org/10.46328/ijonsec.376>
2. Кларин, М. В. (2018). *Инновационные модели обучения. Исследования мирового опыта*. Монография. 2-е издание. М.: Луч. 640 с.
3. Hopper, S. B. (2018). The Heuristic Sandbox: Developing Teacher Know-How Through Play in simSchool. *The Journal of Interactive Learning Research (JILR)*, 29(1), 77–112.
4. Chen, C. Y. (2022). Immersive virtual reality to train preservice teachers in managing students challenging behaviours: A pilot study. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13181>
5. Garland, K. V., & Garland, D. (2020). TeachLivE™ and Teach Well: Simulations in Teacher Education. In Bradley, E. (Eds). *Games and Simulations in Teacher Education*. Advances in Game-Based Learning (pp. 183–195). Springer, Cham. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-44526-3_13
6. Жданова, Л. В., и Дырдуева, Н. Б. (2018–2019). Эффективность образовательного процесса при использовании симуляционных технологий. В *Менеджмент качества образования в контексте государственной образовательной политики*. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Улан-Удэ, 22–23 нояб. 2018) (с. 73–76).
7. Dalinger, T., Thomas, K. B., Stansberry, S., & Xiu, Y. (2020). A mixed reality simulation offers strategic practice for pre-service teachers. *Computers & Education*, 144, 103696. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103696>
8. Ledger, S., Burgess, M., Rappa, N., Power, B., Wong, K. W., Teo, T., & Hilliard, B. (2022). Simulation platforms in initial teacher education: Past practice informing future potentiality. *Computers & Education*, 178. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104385>
9. Rayner, C., & Fluck, A. (2014). Pre-service teachers' perceptions of simSchool as preparation for inclusive education: a pilot study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 212–227. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.927825>
10. Галиакберова, А. А., Галямова, Э. Х., и Матвеев, С. Н. (2020). Методические основы проектирования цифрового симулятора педагогической деятельности. *Вестник Мининского университета*, 8(3). <https://www.researchgate.net/>

11. Рытов, А. И., Резаков, Р. Г., и Воропаев, М. В. (2022). Проблемы разработки методики оценки практических результатов применения симуляционных технологий в системе подготовки и повышения квалификации управленческих и педагогических кадров. *Современный ученый*, 5, 254–258.

12. Галиакберова, А. А., Галямова, Э. Х., Захарова, И. М., Киселев, Б. В., Червов О. Б., и Чечина, Е. С. (2021). Цифровой симулятор педагогической деятельности как средство развития профессиональных компетенций педагогов. *НГПУ*, 48. <https://tatngpi.ru>

13. Лунев, Д. Н., Рытов, А. И., и Серебрякова, Ю. В. (2023). Оценка образовательных результатов при использовании технологий симуляционного обучения педагогов. В *Сборник практик МГПУ в области оценки качества образования. Проект «Комплексная система оценивания образовательных результатов»* (с. 99–111). Москва.

References

1. Yilmaz, O., & Hebebcı, M. T. (2022). The use of virtual environments and simulation in teacher training. *International Journal on Social and Educational Sciences (IJonSES)*, 4(3), 446–457. <https://doi.org/10.46328/ijonSES.376>

2. Klarin, M. V. (2018). *Innovative learning models. Research of world experience*. Monograph. 2nd edition. M.: Luch. 640 p. (In Russ.).

3. Hopper, S. B. (2018). The Heuristic Sandbox: Developing Teacher Know-How Through Play in simSchool. *The Journal of Interactive Learning Research (JILR)*, 29(1), 77–112.

4. Chen, C. Y. (2022). Immersive virtual reality to train preservice teachers in managing students challenging behaviors: A pilot study. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13181>

5. Garland, D., & Garland, K. V. (2020). TeachLivE™ and Teach Well: Simulations in Teacher Education. In Bradley, E. (Eds). *Games and Simulations in Teacher Education*. Advances in Game-Based Learning (pp. 183–195). Springer, Cham. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-44526-3_13

6. Zhdanova, L. V., & Dyrduva, N. B. (2018–2019). Efficiency of the educational process using simulation technologies. In *Education quality management in the context of state educational policy*. Proceedings of the II All-Russian scientific and practical conference with international participation (Ulan-Ude, November 22–23, 2018) (с. 73–76). (In Russ.).

7. Dalinger, T., Thomas, K. B., Stansberry, S., & Xiu, Y. (2020). A mixed reality simulation offers strategic practice for pre-service teachers. *Computers & Education*, 144, 103696. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103696>

8. Ledger, S., Burgess, M., Rappa, N., Power, B., Wong, K. W., Teo, T., & Hilliard, B. (2022). Simulation platforms in initial teacher education: Past practice informing future potentiality. *Computers & Education*, 178. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104385>

9. Rayner, C., & Fluck, A. (2014). Pre-service teachers' perceptions of simSchool as preparation for inclusive education: a pilot study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 212–227. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.927825>

10. Galiakberova, A. A., Galyamova, E. Kh., & Matveev, S. N. (2020). Methodological foundations for designing a digital simulator of pedagogical activity. *Bulletin of Minin University*, 8(3). (In Russ.). <https://www.researchgate.net/>

11. Rytov, A. I., Rezakov, R. G., & Voropaev, M. V. (2022). Problems of developing a methodology for assessing the practical results of using simulation technologies in the system of training and advanced training of management and teaching staff. *Modern Scientist*, 5, 254–258. (In Russ.).
12. Galiakberova, A. A., Galyamova, E. Kh., Zakharova, I. M., Kiselev, B. V., Chervov, O. B., & Chechina, E. S. (2021). Digital simulator of pedagogical activity as a means of developing professional competencies of teachers. Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education. *NGPU*, 48. (In Russ.). <https://tatngpi.ru>
13. Lunev, D. N., Rytov, A. I., & Serebryakova, Yu. V. (2023). Evaluation of educational results using technologies of simulation training of teachers. In *Collection of practices of Moscow State Pedagogical Univ. in the field of education quality assessment. Project "Comprehensive system for assessing educational results"* (pp. 99–111). Moscow. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 14.02.2025;
одобрена после рецензирования: 16.02.2025;
принята к публикации: 11.06.2025.

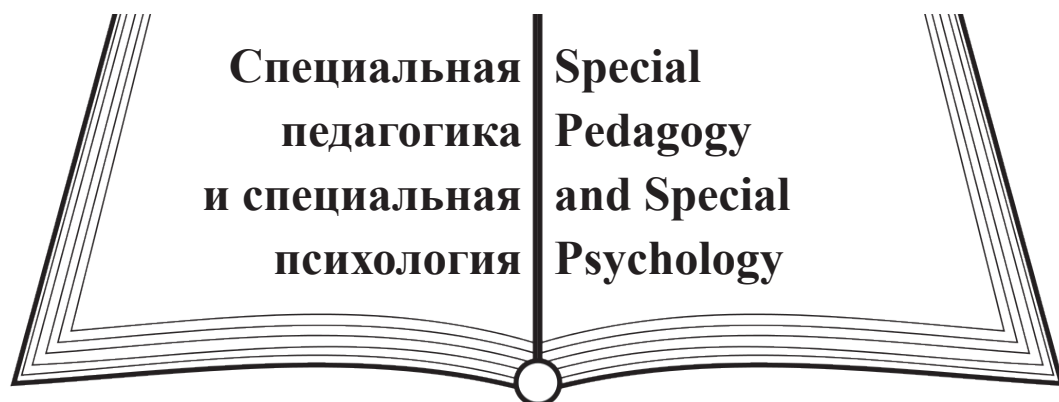
The article was submitted: 14.02.2025;
approved after reviewing: 16.02.2025;
accepted for publication: 11.06.2025.

Информация об авторе / Information about the author

Алексей Иванович Рытов — доктор педагогических наук, доцент, руководитель Симуляционного центра в образовании Московского городского педагогического университета.

Alexey I. Rytov — Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Simulation Center in Education, Moscow City University.

rytovai@mgpu.ru



Научно-исследовательская статья

УДК 376.37

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-138-160

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА У ЛИЦ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА ПРИ АФАЗИИ

Елизавета Александровна Королева^{1, 2, a} ✉

Ольга Святославна Орлова^{1, 2, 3, b}, Ольга Данииловна Ларина^{1, 2, c}

¹ Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия

² Федеральный центр мозга и нейротехнологий,
Москва, Россия

³ Национальный медицинский исследовательский центр отоларингологии
Москва, Россия,

^a koroleva.e@fccps.ru ✉, <https://orcid.org/0009-0000-2981-0646>

^b oldanlar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7100-6053>

^c os_orlova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5247-9856>

Аннотация. В статье представлено исследование по выявлению реабилитационного потенциала у лиц старшего возраста с афазией. Его актуальность обусловлена ростом продолжительности жизни во всем мире и распространенностью постинсультных неврологических проблем, в том числе нарушений речи и коммуникации у лиц старшей возрастной группы. Традиционные методы диагностики речи охватывают не все сферы коммуникации: недостаточно представлено исследование разговорной речи, социального окружения и использование цифровых технологий в процессе общения. В статье раскрываются понятия «реабилитационный потенциал», «социально-коммуникативный потенциал», «фатическая функция» с точки зрения логопедии. Цель исследования — разработка диагностической программы для определения

реабилитационного потенциала пациентов старшего возраста с афазией. В исследовании используются методы теоретического анализа литературы, логопедическое обследование, анкетирование, беседа, наблюдение, интерпретация полученных данных, метод ранжирования. В результате разработана оптимальная программа обследования пациентов старшего возраста с афазией, охватывающая исследование речевых функций, социально-коммуникативных возможностей и перспектив применения цифровых технологий в процессе реабилитации. Описана Модифицированная интенсифицированная методика количественной оценки речи (МИМКОР), позволяющая соотносить результаты исследования речи со шкалами Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ). Было обследовано 1 943 человека, из них включены в исследование 319 пациентов старше 65 лет с афазией. Для изучения реабилитационного потенциала были определены и ранжированы нозологические, личностно-мотивационные, социальные критерии. Новизна и практическая значимость исследования заключается в возможности использования МИМКОР и протокола «Исследование разговорной речи пациентов с афазией» в сочетании со шкалами МКФ для определения реабилитационного потенциала и формирования индивидуальной программы медицинской реабилитации с применением цифровых технологий.

Ключевые слова: Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья, реабилитационный потенциал, люди старшего возраста, афазия, социально-коммуникативный потенциал, фатическая функция, Модифицированная интенсифицированная методика количественной оценки речи, цифровые технологии, социальное окружение.

Для цитирования: Королева, Е. А., Орлова О. С., и Ларина О. Д. (2025). Актуальные технологии изучения реабилитационного потенциала у лиц старшего возраста при афазии. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(3), 138–160. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-138-160>

Research article

UDC 76.37

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-138-160

CURRENT TECHNOLOGIES FOR ASSESSING REHABILITATION POTENTIAL IN OLDER ADULTS WITH APHASIA

*Elizaveta A. Koroleva^{1, 2, a}✉, Olga S. Orlova^{1, 2, 3, b},
Olga D. Larina^{1, 2, c}*

¹ Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia

² Federal Center for Brain and Neurotechnologies,
Moscow, Russia

³ National Medical Research Center of Otorhinolaryngology,
Moscow, Russia

^a koroleva.e@fccps.ru, <https://orcid.org/0009-0000-2981-0646>

^b oldanlar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7100-6053>,

^c os_orlova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5247-9856>

Abstract. The article reports a study aimed at identifying rehabilitation potential among elderly individuals suffering from aphasia. Its importance stems from global increases in longevity and the widespread occurrence of neurological issues following strokes, especially those affecting speech and communication abilities in senior populations. Current conventional diagnostic tools inadequately address certain critical aspects of communication, neglecting spoken language proficiency, socio-cultural context, and integration of digital technologies into communication processes. The paper elaborates on definitions of “rehabilitation potential,” “social-communicative potential,” and “phatic function” from a speech pathology perspective. The objective was to design a diagnostic tool capable of assessing rehabilitation potential specifically tailored for geriatric aphasic patients. Methodologically, the study relied upon analyses of existing theoretical literature, clinical examinations, surveys, interviews, observations, interpretations of findings, and hierarchical classification schemes. The outcome includes an optimized evaluation protocol that incorporates assessments of speech functionality alongside social-communicative skills and feasibility of employing digital technology during rehabilitation procedures. A detailed description of the Modified Intensified Method of Quantitative Assessment of Speech (MIMQAS) is provided, enabling correlation between speech evaluations and the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) metrics. A total of 1,943 subjects underwent examination, out of which 319 participants aged 65 or above diagnosed with aphasia were selected for inclusion in the study cohort. Novelty and practical utility reside in the applicability of combining MIMQAS with the “Colloquial Speech Study Protocol” aligned with ICF scales, thus facilitating creation of customized medical rehabilitation plans leveraging digital innovations.

Keywords: International Classification of Functioning, Disability and Health, rehabilitation potential, older adults, aphasia, social and communicative potential, phatic function, Modified intensified method for quantitative assessment of speech, digital technologies, social environment

For citation: Koroleva E. A., Orlova O. S., & Larina O. D. (2025). Current technologies for assessing rehabilitation potential in older adults with aphasia. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(3), 138–160. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-138-160>

Введение

В современном мире, в том числе и в России, наблюдается устойчивый рост числа людей старшего возраста. Ориентируясь на международные стандарты, население считается стареющим, когда доля граждан в возрасте 65 лет и старше превышает 7 %. По данным Росстата, на начало 2024 года в России каждый седьмой житель, а именно 17,1 %, достиг возраста 65 лет и более. Эта демографическая тенденция требует от государства и общества разработки новых подходов и стратегий для удовлетворения потребностей людей старшего возраста и повышения их качества жизни.

В то же время количество случаев инсульта среди людей старшей возрастной группы остается стабильно высоким. Эпидемиологические исследования показывают, что средний возраст развития инсульта составляет 66,7 лет (63,7 года у мужчин и 69,4 года у женщин) (Стаховская и др., 2013; Пизова, 2023).

Исход инсульта и его последствия у людей старшей возрастной группы более тяжелые, чем у молодых пациентов, что обусловлено возрастными изменениями мозга, сопутствующими заболеваниями и снижением компенсаторных механизмов организма (Кадыков, 2017, Качоровска-Брей, и Милевски, 2017). Низкая способность тканей мозга к восстановлению и тяжелые хронические заболевания снижают реабилитационный потенциал лиц в возрасте от 65 лет и старше с постинсультной симптоматикой (Оппель, 1963; Бейн, 1964).

Нарушения мозгового кровообращения часто приводят к двигательным и когнитивным расстройствам, включая различные формы речевых нарушений (афазия, дизартрия) и затруднения при глотании (дисфагия) (Белкин и др., 2021).

Национальная ассоциация афазии (National Aphasia Association, США) определяет это расстройство как приобретенное нарушение коммуникации, которое негативно сказывается на способности человека понимать и использовать язык (включая как разговорную, так и письменную речь), при этом интеллектуальные функции остаются сохранными (Doedens et al., 2021).

Важность комплексного подхода к речевой реабилитации, направленного на изучение, теоретическое обоснование и практическую реализацию эффективных методов коррекционно-педагогической помощи и адаптации к социуму, обуславливается динамичной взаимосвязью биологических, социальных и личностных факторов нарушения (Орлова, и Эстрова, 2018; Иванова, 2020). Данные принципы созвучны с основными положениями Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ), утвержденной в Женеве в 2001 году.

МКФ позволяет оценивать реабилитационный потенциал — уровень максимально возможного восстановления функций и жизнедеятельности пациента,

возврата к трудовой деятельности (профессиональной или иной), способности к независимому уходу за собой, а также к участию в досуге и отдыхе в течение устанавливаемого периода (день, неделя, месяц) (Todhunter-Brown et al., 2025).

При оценке реабилитационного потенциала учитывают различные аспекты: нозологические, этнические, этиопатогенетические, средовые факторы, а также индивидуальные функциональные резервы и компенсаторные возможности пациента.

Приказ Министерства здравоохранения РФ № 778н от 31.07.2020 регулирует процесс реабилитации на всех стадиях, опираясь на клинические рекомендации, разрабатываемые междисциплинарной реабилитационной командой (МДРК). Для максимальной эффективности реабилитации лиц с афазией в состав команды необходимо включение специалистов психолого-педагогического профиля: логопеда (медицинского логопеда) и медицинского психолога (нейропсихолога).

Основная цель нейрореабилитации — сложнейшего, патогенетически обоснованного процесса междисциплинарного комплексного лечения и проведения восстановительных мероприятий (Шкловский, 2015) — возвращение к активной жизни посредством восстановления функций, активности и участия в бытовой деятельности, а также ресоциализации.

Для людей старшего возраста вовлечение в социальную деятельность играет ключевую роль в процессе восстановления и поддержания здоровья. Социальная среда представляет собой совокупность общественных, материальных и духовных сфер, окружающих человека на протяжении его жизни. Это сложная и динамичная система, подверженная постоянным изменениям (Светличный, и Везетиу, 2023). Различают разные масштабы социального окружения: ближнее, дальнее и систему социальных связей. Социальная среда оказывает влияние на психологическое состояние и особенности поведения людей старшей возрастной группы. В связи с этим актуальным является дальнейшее изучение изменчивости и взаимозависимостей в рамках этой системы (De Main, & Xie, 2020).

Социально-коммуникативный потенциал представляет собой умение устанавливать контакты, связи и взаимодействия с окружающими людьми, а также способность к личностному росту под воздействием этих контактов, сохраняя при этом свою уникальность (Смолянская, 2022).

О. Д. Ларина акцентирует внимание на социально-коммуникативных возможностях пациентов с нарушениями речи, рассматривая их как важный интегративный показатель, который определяет цели, задачи, содержательные и организационно-методические основы нейрореабилитации, а также основные критерии оценки результативности реабилитационных мероприятий (Ларина, 2019). Среди показателей социально-коммуникативного потенциала выделяют: снижение когнитивных, эмоционально-личностных предпосылок, расстройства психических функций, нарушение коммуникативно-речевой сферы и социального взаимодействия и поведения.

В процессе общения важную роль играет фатическая функция речи (Пушина, 2024), направленная на установление и поддержание контакта с собеседником, так как в этом случае высказывания не несут смысловой нагрузки. Главная цель фатической функции состоит в том, чтобы выразить себя и быть понятым в процессе поддержания разговора. Обычно это проявляется в обмене репликами, содержание которых отражает отношение между участниками коммуникации (например, приветствие — «здравствуйте!», «как дела?» и др.; прощание — «пока!», «всего хорошего!» и др.) (Матвеева и др., 2021).

Фатическая функция охватывает не только вербальную, но и невербальную коммуникацию. Ученые изучают неязыковые сигналы и телодвижения, которые также способны выполнять фатическую роль: аналитические прикосновения, являющиеся ключевым элементом многих жестов, включенных в социальные и культурные действия, такие как ритуальные приветствия и прощания, процедуры заключения соглашений, невербальные выражения эмоций, а также наказание и поощрение (Zuckerman, 2020).

Афазия серьезно осложняет коммуникацию больных в социуме, поскольку ограничивает способность к полноценному общению и взаимодействию с окружающей средой (Poirier et al., 2024). Значимость, распространенность и комплексность спонтанно возникших отношений в повседневной жизни могут привести к неблагоприятным результатам беседы при наличии препятствия для полноценного участия в разговоре. Лица с расстройствами коммуникации, в частности с афазией, а также их родственники сталкиваются с проблемами в поддержании беседы, что влечет за собой негативные последствия для взаимоотношений, психологического состояния и перспектив социальной занятости (Hinckley, & Jayes, 2023). Формирование и активизация разговорных навыков является первостепенной задачей, которую формулируют в качестве запроса на реабилитацию пациенты с афазией или их родственники (Azios et al., 2022).

Улучшение качества жизни людей с афазией возможно за счет расширения их социальных контактов, обеспечения поддержки со стороны окружающих и повышения самостоятельности в выполнении бытовых дел (Keegan et al., 2025). Информационно-коммуникационные технологии способны положительно влиять на повседневную деятельность людей с афазией (Elbourn et al., 2023; Kelly, Kearns, & Bell, 2024). Под цифровой реабилитацией понимается применение цифровых технологий в процессе восстановления нарушенных функций (Ларина и др., 2021; Arntz et al., 2023). Целью данного метода является улучшение работы организма и минимизация ограничений, возникающих у лиц с особыми потребностями при их адаптации к условиям окружающей среды¹. Это предполагает применение телемедицинских и дистанционных реабилитационных программ и услуг, автоматизированных платформ, роботизированных

¹ Всемирная организация здравоохранения. Семьдесят шестая сессия Всемирной ассамблеи здравоохранения. Пункт 13.4 повестки дня. WHA76.6. 30 мая 2023 г. Укрепление реабилитации в системах здравоохранения. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA76/A76_R6-ru.pdf

систем, портативных устройств, электронной переписки, видеоконференций, аудио- и текстовых коммуникаций. (Dermody et al., 2020; Jamwal et al., 2022; Matamala-Gomez et al., 2020). Современные устройства способны повысить независимость, продуктивность и уверенность в общении с ближним и дальним окружением у данного контингента (Hocking, Oster, & Vaeder, 2021; Busnatu et al., 2022).

Анализ существующих исследований выявляет недостаточную разработанность научно-теоретических основ и технологий логопедической помощи людям старшего возраста с постинсультной афазией в коррекционной педагогике. Вопросы ресоциализации данной категории лиц недостаточно проработаны в теоретико-методологическом плане. Аспекты междисциплинарного взаимодействия специалистов в процессе психолого-педагогической реабилитации, а также участие самого пациента и его ближайшего окружения, представлены не в полном объеме.

Методологические основания исследования

Целью данного исследования стала разработка диагностической программы, которая позволила бы определить реабилитационный потенциал пациентов старшего возраста с афазией.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать современные технологии логопедического обследования лиц старшего возраста с афазией;
- 2) модифицировать дифференцированную программу логопедического обследования, оптимально учитывающую особенности, оказывающие влияние на процесс речевой реабилитации;
- 3) определить основные параметры оценки реабилитационного потенциала пациентов старшего возраста с афазией;
- 4) выявить основные факторы и особые условия, определяющие вариативность тактики логопедического воздействия и психолого-педагогического сопровождения пациентов старшей возрастной группы с афазией с целью дальнейшего применения цифровых технологий.

Материалы и методы исследования

Методы исследования: теоретические (теоретический анализ педагогической, медицинской, психологической литературы, нормативных документов путем обобщения и ранжирования); эмпирические (метод анкетирования, изучение медицинской документации, комплексное психолого-педагогического обследования с применением объективных и субъективных методов диагностики речи и коммуникации, оценка параметров, динамическое наблюдение).

На основе теоретико-методологического анализа была разработана программа экспериментального исследования (рис. 1).

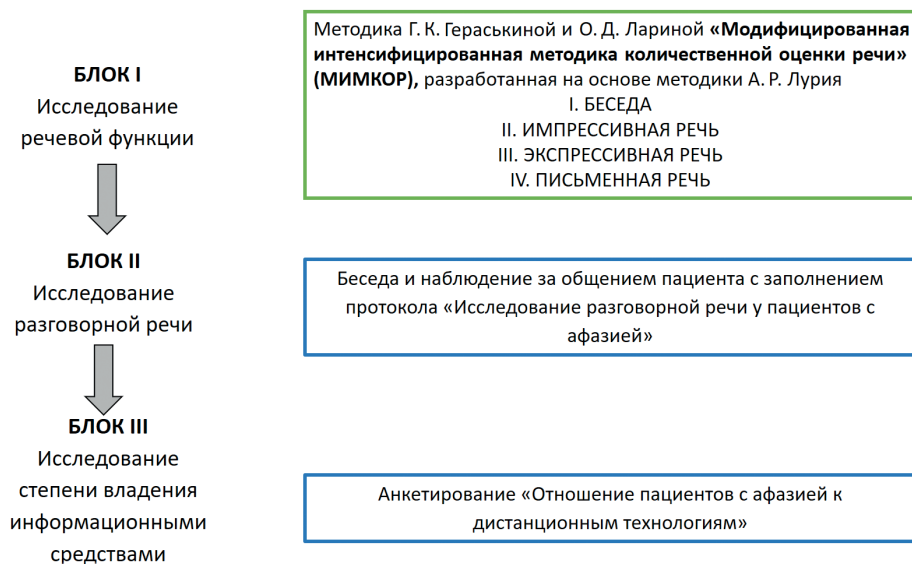


Рис. 1. Программа экспериментального исследования пациентов старшего возраста с афазией

Fig. 1. Experimental study program for older patients with aphasia

Логопедическая оценка речи

Модифицированная интенсифицированная методика количественной оценки речи (МИМКОР) (авторы: Г. К. Гераськина и О. Д. Ларина) базируется на методике А. Р. Лурии (Лурия, 2024), учитывает применение новых параметров оценки МКФ, которая является обязательной для определения реабилитационного диагноза, включающего характеристику состояния функционирования и ограничения жизнедеятельности, и постановки реабилитационных целей². Данная методика имеет ряд преимуществ: возможность проведения обследования при однократном приеме пациента; анализ состояний всех видов речи; сочетание количественных и качественных показателей при оценке речи; соотнесение нарушений речи и МКФ; возможность выбора количества и сложности тестов с учетом степени нарушения речи у больных с сохранением достоверности полученных результатов.

Разработка МИМКОР, апробация и верификация начались в условиях консультативных и стационарных отделений более 10 лет назад на базе Центра патологии речи и нейрореабилитации. С 2019 года в Федеральном центре мозга

² Приказ Министерства здравоохранения РФ от 31 июля 2020 г. № 788н «Об утверждении Порядка организации медицинской реабилитации взрослых».

и нейротехнологий надежность методики подтверждается 16 логопедами в процессе работы с более чем 5 000 пациентами с одинаковыми логопедическими статусами, а форма и степень выраженности афазии соотносятся с результатами обследования по традиционным методикам, например по методике оценки речи при афазии «Количественная оценка речи» (Цветкова и др., 1981).

МИМКОР обеспечена стимульным материалом, бланками для оценки письменной речи, протоколами обследования с оценочными таблицами для специалистов. Содержание методики логопедического обследования состоит из нескольких разделов, направленных на изучение разных сторон речевой функции (табл.).

Таблица / Table

Содержание разделов Модифицированной интенсифицированной методики количественной оценки речи (Г. К. Гераськина, О. Д. Ларина)

Content of sections of the Modified intensified methodology for quantitative assessment of speech (G. K. Geraskina, O. D. Larina)

Раздел	Содержание
Раздел I. Беседа	Установление контакта с пациентом. Разъяснение процедуры исследования. Просьба ответить на вопросы. Исследуется импрессивная и экспрессивная речь в процессе диалога
Раздел II. Импрессивная речь	Понимание инструкций (одно-, двух- и трехступенчатых). Показ реальных предметов и их серий. Показ изображений и их серий. Показ частей тела на себе и на изображении. Показ действий и их реалистичных изображений, серий действий. Показ изображений предметов с оппозиционными фонемами. Понимание логико-грамматических оборотов
Раздел III. Экспрессивная речь	Автоматизированные и дезавтоматизированные ряды. Повторная речь на уровне звуков, серии звуков, слогов, серии слогов, слов, фраз. Пересказ текста, воспринятого на слух. Называние. Фразовая речь. Использование грамматических форм
Раздел IV. Письменная речь. Исследуется по методике «Диагностика письменной речи» (ДПР) — автор О. Д. Ларина. Методика представлена оригинальной панелью диагностических бланков*	IV.1. Письмо IV. 1.1. Двигательные автоматизмы IV. 1.2. Списывание IV. 1.3. Под диктовку IV. 1.4. Звуко-буквенный анализ и синтез слова IV. 1.5. Написать названия предметов IV. 1.6. Задать вопрос в письменной форме IV. 1.7. Написать фразу IV.2. Чтение IV. 2. 1. Чтение букв разного шрифта IV. 2.2. Глобальное чтение IV. 2. 3. Аналитическое чтение

Примечание: * — ДПР разрабатывается и модифицируется в Федеральном центре мозга и нейротехнологий О. Д. Лариной, Е. Б. Крыжановской, О. В. Миркиной.

Результаты логопедического обследования доступны как качественному, так и количественному анализу. Оценка каждого задания осуществлялась по 5-балльной системе, где 0 баллов — патологии не выявлено, 4 балла — очень грубая степень выраженности афазии.

Для расчета формы и степени выраженности афазии по МИМКОР использовались следующие формулы:

1. Подсчет нарушений в разделе

$$\frac{\text{количество баллов}}{\text{количество выполненных проб} \times 4} \times 100 \% = \text{---} \%$$

2. Подсчет нарушений в форме речи

$$\frac{\text{сумма баллов в нарушениях в разделах (\%)}}{\text{количество разделов}} \times 100 \% = \text{---} \%$$

Обследование фатической функции речи

Для оценки активности и участия в МКФ определен домен d350 «Разговор». При обследовании использовали метод беседы (в рамках логопедического обследования), а также метод наблюдения за общением с одним собеседником (другим специалистом, соседом по палате, родственником / ухаживающим персоналом), с двумя и более собеседниками (соседями по палате, врачом и специалистом), с помощью средств связи (по телефону). Для фиксации данных применяли авторский протокол «Исследование разговорной речи пациентов с афазией».

Протокол состоит из двух разделов.

Раздел 1. Ход разговора, который включает оценку умения начать, поддерживать и завершить беседу. В данном блоке обращается внимание на использование речевых общеупотребительных конструкций.

Раздел 2. Средства общения в разговоре позволяют исследовать использование вербальных и невербальных средств, которые применяет человек в общении.

Оценка разговорной речи пациентов осуществляется по 5-балльной шкале, соответствующей системе оценивания МКФ.

Обследование степени владения цифровыми технологиями и социального окружения

С целью определения социального окружения и опыта использования цифровых технологий, а также желания и возможности продолжения логопедической реабилитации с помощью телекоммуникации была разработана авторская анкета «Отношение пациентов с афазией к дистанционным технологиям». Анкета включала варианты с выбором одного ответа, нескольких вариантов, а также открытые вопросы. В ней представлены: автобиографические данные

пациентов (пол, возраст, место проживания); опыт пользования компьютером или другим техническим средством; наличие родственников, которые могли бы оказать помощь в подключении к дистанционному занятию; желание продолжить занятия вне стационара с указанием формата работы. При заполнении анкеты учитывали самостоятельность заполнения анкеты, сопутствующие нарушения высших психических функций (ВПФ).

Особое внимание уделяли социальному окружению пациентов с афазией, подробно выясняли состав родственников, кто и в каком объеме оказывает помощь, а также общую коммуникативную среду и социальные связи в бытовой жизни.

Все блоки предложенной программы экспериментального обследования оценивались по одинаковой схеме:

- 0 — НЕТ нарушений (никаких, отсутствуют, ничтожные) — 0–4 %;
- 1 — ЛЕГКИЕ нарушения (незначительные, слабые) — 5–24 %;
- 2 — УМЕРЕННЫЕ нарушения (средние, значимые) — 25–49 %;
- 3 — ТЯЖЕЛЫЕ нарушения (высокие, интенсивные) — 50–95 %;
- 4 — АБСОЛЮТНЫЕ нарушения (полные) — 96–100 %.

Такая оценочная шкала позволяет выявить актуальную степень выраженности речевого нарушения пациентов с разными формами афазии и соотносится с баллами МКФ.

Экспериментальная база

Исследование осуществлялось в период с 01.01.2022 по 31.12.2024 на базе Федерального центра мозга и нейротехнологий ФМБА России (далее — Центр мозга) в отделении медицинской реабилитации пациентов с нарушением функций центральной нервной системы № 1 (ОМР № 1).

Характеристика выборки

По медицинской документации было обследовано 1 943 больных, которые были направлены на реабилитацию по разным причинам: последствия инсульта — 93,2 %, тяжелая черепно-мозговая травма — 2,2 %, нейродегенеративные нарушения — 3,7 %, минно-взрывное ранение — 0,9 %. Из исследования были исключены лица с нейродегенеративными заболеваниями (рассеянный склероз, болезнь Паркинсона) ввиду отсутствия афатических речевых нарушений, а также с черепно-мозговой или минно-взрывной травмой в связи с их малым числом. Таким образом, дальнейший анализ речевого статуса осуществлялся только у людей с последствиями инсульта.

В генеральной совокупности пациентов с последствиями инсульта ($N = 1\,820$, из них мужчин — 1 156, женщин — 664) в ходе логопедического обследования выделили без речевых нарушений — 301 человек, пациентов с дизартрией — 532, с дисфагией — 210, группу лиц с разными формами афазии различной степени выраженности — 759, пациентов с минимальным

состоянием сознания — 18. Распределение обследованных по речевому статусу представлено на рисунке 2.



Рис. 2. Распределение пациентов по речевому статусу ($N = 759$)

Fig. 2. Distribution of patients by speech status ($N = 759$)

В группе пациентов старшего возраста (от 65 до 84 лет) с афазией было 134 женщины (42,3 %) и 185 мужчин (57,7 %). Образование: высшее (63,6 %), среднее специальное (30,4 %), среднее общее (6,0 %). Среди обследованных были представители самых разных профессий: водители, парикмахеры, инженеры, полицейские, военные, повара, юристы, бухгалтеры, врачи, учителя, госслужащие, физики и др. У некоторых имелись научные звания профессоров, доцентов и степени кандидатов и докторов наук разных областей.

Критериями включения пациентов в группу исследования были:

- 1) возраст от 65 лет;
- 2) ранний восстановительный период после инсульта в левой средней мозговой артерии;
- 3) правша по латеральному профилю, отсутствие семейного левшества;
- 4) афазия в логопедическом статусе;
- 5) согласие на проведение исследования.

Результаты исследования

Логопедическая оценка речи

Пациентов обследовали при первом поступлении, а затем в динамике в процессе реабилитации. Обработку результатов логопедического изучения формы афазии, степени ее выраженности осуществляли с помощью подсчета баллов по шкале МИМКОР, что позволило распределить людей старшего

возраста по степени выраженности афазий разных форм, представленных на рисунке 3.



Рис. 3. Распределение пациентов старшего возраста по степени выраженности афазии (N = 319)

Fig. 3. Distribution of older patients by severity of aphasia (N = 319)

Форма афазии в первую очередь зависела от локализации инсульта, ведущего механизма нарушения, характера проявлений, а степень ее выраженности — от объема поражения мозговой ткани, а также меры расстройства той или иной функции речи и возможности ее активного использования.

После проведения логопедического обследования на каждого пациента составляли речевой профиль, отражающий актуальный уровень степени выраженности афазии, а также структуру нарушения.

Анализ результатов обследования фатической функции речи

Согласно данным, полученным в ходе заполнения протокола «Исследование разговорной речи у пациентов с афазией», у всех обследованных старшего возраста с афазией различной степени была нарушена коммуникативная функция речи, проявляющаяся в диалоге. На рисунке 4 представлены обобщенные результаты по категориям «Начало разговора», «Поддержание разговора», «Завершение разговора».

При общении с логопедом пациенты демонстрировали тенденцию к использованию фатических средств речи в начале и завершении беседы, тогда



Рис. 4. Результаты исследования разговорной речи пациентов старшего возраста с афазией ($N = 319$) (0 — нет нарушений, 1 — легкие нарушения, 2 — умеренные нарушения, 3 — грубые (тяжелые) нарушения, 4 — грубый (абсолютные) нарушения)

Fig. 4. The results of a study of spoken language in elderly patients with aphasia ($N = 319$) (0 — no violations, 1 — mild violations, 2 — moderate violations, 3 — severe (severe) violations, 4 — severe (absolute) violations)

как в разговорах с другими специалистами или людьми, не связанными с медициной, больные часто опускали приветствия, сразу переходя к ответам на вопросы. При общении с двумя и более собеседниками люди старшего возраста с афазией были менее склонны к использованию стандартных приветствий и прощаний, предпочитали отвечать на вопросы или высказывать свои просьбы. В ходе всего разговора они использовали как вербальные, так и невербальные средства коммуникации. Пациенты старшего возраста с грубой степенью выраженности афазии отдавали предпочтение невербальным способам передачи информации, поскольку их речевые нарушения затрудняли достижение коммуникативной цели.

Результаты анкетирования обследования степени владения цифровыми технологиями и социального окружения

В городах, сельской местности, включая отдаленные регионы, значительное число пациентов активно применяют интернет-технологии. Доступ к сети они получают через мобильные телефоны, стационарные компьютеры или другие электронные устройства.

Анкетирование показало, что 62,9 % опрошенных используют компьютер, а 36,1 % не имеют опыта работы с техническими устройствами. Примечательно, что треть респондентов (33,3 %) никогда не пользовались видеосвязью,

а две трети (66,7 %) хотя бы однажды общались с родными и близкими посредством видеозвонков.

Все без исключения участники исследования указали на наличие родственников, готовых помочь им с подключением к онлайн-занятиям с логопедом через компьютер или телефон. Среди ближайшего окружения чаще всего называют супруга, детей, братьев/сестер, внуков, друзей, коллег, соседей. Кроме того, отмечаются случайные социальные взаимодействия с продавцами или консультантами магазинов, кассирами, прохожими; в условиях реабилитационного стационара — волонтерами, младшими медицинскими сестрами, ухаживающим персоналом. Однако пациенты старшего возраста с афазией предпочитают не вступать в коммуникацию с незнакомыми людьми, даже в магазинах и в сопровождении родственников (со слов ближайшего окружения пациентов).

Дискуссионные вопросы

Первичная логопедическая консультация пациентов старшего возраста в ранний восстановительный период перенесенного инсульта выявила афазии разных форм и степени выраженности у 319 больных, соответствующих критериям выборки. Предложенная программа логопедического обследования, основанная на методике МИМКОР, дает возможность выявить механизм нарушения, что позволяет верно диагностировать форму афазии, определить степень нарушения и структуру расстройства, соотнести их с доменами МКФ и максимально объективно (по количественной составляющей с помощью формулы) оценить.

В плане разговорной речи при установлении контакта с собеседником (фатическая функция) люди старшей возрастной группы с афазией чаще опираются на заданный контекст, реже проявляя инициативу во всех видах беседы. При использовании средств связи, особенно телефона, пациенты чаще прибегают к речевым этикетным формулам, как при приветствии, так и при прощании, а также используют речевые клише в процессе разговора (например, «да, хорошо», «ну, все, пока!», «как дела?»), что можно объяснить по большей мере произвольностью и непринужденностью общения.

Согласно результатам анкетирования, обследуемые достаточно активно используют средства связи и охотно общаются с помощью них с родственниками и друзьями. Видеосвязь позволяет передать информацию не только вербальными средствами, но и паравербальными, что значительно упрощает коммуникацию, а также повышает уровень мотивированности к осуществлению социального взаимодействия (Anastasios, Kambanaros, 2023).

По результатам предложенной диагностической программы можно выявить следующие *критерии определения реабилитационного потенциала* у людей старшего возраста с афазией:

- нозологические критерии:
 - 1) форма и степень выраженности афазии;

- личностно-мотивационные критерии:
- 2) мотивированность к восстановительному обучению;
- 3) инициативность в установлении социальных контактов;
- 4) количество и разнообразие фатических средств общения;
- социальные критерии:
- 5) заинтересованность и поддержка ближнего окружения;
- 6) наличие фасилитатора в лице родственника, ухаживающего персонала, волонтера;
- 7) возможности использования цифровых технологий.

Полученные результаты сопоставимы с данными российских и зарубежных исследований при разработке персонифицированной программы восстановления речи и подтверждают, что эффективность логопедической работы зависит от реабилитационного потенциала и обусловлена двумя ключевыми факторами: во-первых, совокупностью физического, психологического и когнитивного здоровья пациента; во-вторых, учетом индивидуальных особенностей человека (Орлова, Эстрова, и Калмыкова, 2015; Babaei, & Yadegari, 2024; Panuccio et al., 2025).

Заключение

Анализ актуальных технологий логопедической диагностики пациентов старшего возраста с афазией выявил необходимость всестороннего обследования речи, социального окружения и социально-коммуникативного потенциала и реализации средствами цифровых технологий.

Модифицированная дифференцированная программа логопедического обследования позволяет определить речевой статус пациента, его возможность использования фатической функции речи в процессе коммуникации и применение средств связи для общения и соотносится с оценочными шкалами МКФ.

Были определены основные параметры оценки реабилитационного потенциала людей старшего возраста с афазией, учитывающие не только нозологические, но и личностно-мотивационные и социальные характеристики нарушения.

Необходимо продолжить исследование для других возрастных групп и осуществить внедрение в практику поддерживающую терапию с целью преемственности стационарного и амбулаторного этапа реабилитации.

Список источников

1. Стаховская, Л. В., Клочихина, О. А., Богатырева, М. Д., и Коваленко, В. В. (2013). Эпидемиология инсульта в России по результатам территориально-популяционного регистра (2009–2010). *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*, 113(5), 4–10. <https://www.mediasphera.ru/issues/zhurnal-nevrologii-i-psikhiatrii-im-s-s-kor-sakova/2013/5/031997-7298201351>
2. Пизова, Н. В. (2023). Ишемический инсульт и возраст. *Поликлиника*, 3(2), 49–52. [https://poliklin.ru/imagearticle/2023-3-2%20Revma/Poliklinika_3\(2\)_Nevro_2023_page_49-52.pdf](https://poliklin.ru/imagearticle/2023-3-2%20Revma/Poliklinika_3(2)_Nevro_2023_page_49-52.pdf)

3. Кадыков, А. С. (2017). *Реабилитация после инсульта*. Москва: Медицинское информационное агентство. 240 с. <https://elibrary.ru/item.asp?id=35144937>
4. Качоровска-Брей, К., Милевски, С. (2017). Социолингвистические аспекты общения с пожилыми людьми. *Системная психология и социология*, 4(24), 65–75.
5. Оппель, В. В. (1963). *Восстановление речи при афазии*. Ленинград. 108 с. https://pedlib.ru/Books/3/0350/3_0350-1.shtml
6. Бейн, Э. С. (1964). *Афазия и пути ее преодоления*. Ленинград: Медицина. 235 с. https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_005962963/
7. Белкин, А. А., Белкина, Ю. Б., Прудникова, С. С. и др. (2021). Медицинский логопед в мультидисциплинарной реабилитационной команде. Практический опыт Клиники Института Мозга. *Consilium Medicum*, 2, 136–143. <https://doi.org/10.26442/20751753.2021.2.200644>
8. Doedens, W., Bose, A., Lambert, L., & Meteyard, L. (2021). Face-to-Face Communication in Aphasia: The Influence of Conversation Partner Familiarity on a Collaborative Communication Task. *Frontiers in Communication*, 6. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.574051>
9. Орлова, О. С., и Эстрова, П. А. (2018). Инновационные технологии в комплексной реабилитации лиц с нарушениями голоса и речи. В *Актуальные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья*. Материалы научно-практической конференции с международным участием, Москва, 19–21 апреля 2018 года (с. 126–130). Под ред. Е. Г. Речицкой, В. В. Линькова. Москва: Московский педагогический государственный университет. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35610598>
10. Иванова, Г. Е. (2020). Медицинская реабилитация: задачи и пути решения. *Клиническое питание и метаболизм*, 1(1), 8–9. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46322966>
11. Todhunter-Brown, A., Sellers, C. E., Baer, G. D., Choo, P. L., Cowie, J., Cheyne, J. D., Langhorne, P., Brown, J., Morris, J., & Campbell, P. (2025). Physical rehabilitation approaches for the recovery of function and mobility following stroke. *The Cochrane database of systematic reviews*, 2(2), CD001920. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD001920.pub4>
12. Шкловский, В. М. (2015). Нейрореабилитация больных с последствиями инсульта и черепно-мозговой травмы. *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*, 115(3-2), 75–81. <https://doi.org/10.17116/jnevro20151153275-81>
13. Светличный, Е. Г., и Везетиу, Е. В. (2023). Влияние социального окружения на образовательные успехи и планы современных подростков. *Мир науки, культуры, образования*, 2(99), 309–311. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-299-309-311>
14. De Main, A. S., & Xie, B. (2020). Social Environment and Mental and Behavioral Health Outcomes in Older Adults: A Critical Review. *Innov Aging*, 4(1), 467. <https://doi.org/10.1093/geroni/igaa057.1512>
15. Смолянская, Е. И. (2022). Взаимосвязь социальной активности и навыков общения у людей пожилого возраста. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, 11(4А). 318–327. <https://doi.org/10.34670/AR.2022.23.66.040>
16. Ларина, О. Д. (2019). Интерактивные средства стимуляции социальнокоммуникативного потенциала больных с афазией. *Специальное образование*, 3, 65–79. <https://doi.org/10.26170/sp19-03-05>
17. Пушина, Н. И. (2024). Фатика и ее особенности в современном коммуникационном пространстве. *Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология»*, 34(6), 1269–1276. <https://doi.org/10.35634/2412-9534-2024-34-6-1269-1276>

18. Матвеева, Т. В., Шалина, И. В., Вепрева, И. Т. и др. (2021). *Ценностное содержание разговорного диалога*. Монография. Отв. ред. Т. В. Матвеева, И. В. Шалина. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та. 228 с. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47108668>
19. Zuckerman, Ch. (2020). *Phatic, the: Communication and Communion* (pp. 1–5). <https://doi.org/10.1002/9781118786093.iela0311>
20. Poirier, S.-È., Voyer, L.-A., Poulin, V., Lamontagne, M.-E., & Monetta, L. (2024). Communication Challenges for People with Chronic Aphasia: A Systematic Qualitative Review of Barriers and Facilitators in Local Services. *Disabilities*, 4(3), 616–631. <https://doi.org/10.3390/disabilities4030038>
21. Hinckley, J., & Jayes, M. (2023). Person-centered care for people with aphasia: tools for shared decision-making. *Frontiers in rehabilitation sciences*, 4, 1236534. <https://doi.org/10.3389/fresc.2023.1236534>
22. Azios, J. H., Archer, B., Simmons-Mackie, N., Raymer, A., Carragher, M., Shashikanth, Sh. et al. (2022). Conversation as an outcome of aphasia intervent. *ASHA journals*. <https://doi.org/10.23641/asha.21514062.v1>
23. Keegan, L. C., Hoepner, J. K., Togher, L., Kennedy, M., Bogart, E., Brunner, M., et al. (2025). SoCIAL framework. *ASHA journals*. <https://doi.org/10.23641/asha.28872272.v1>
24. Elbourn, E., MacWhinney, B., Fromm, D., Power, E., Steel, J., & Togher, L. (2023). TBIBank: An International Shared Database to Enhance Research, Teaching and Automated Language Analysis for Traumatic Brain Injury Populations. *Arch Phys Med Rehabil*, 104(5), 824–829. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2022.12.192>
25. Kelly, H., Kearns, Á., & Bell, S. (2024). Innovative use of technology in aphasia. *Advances in Communication and Swallowing*, 27(1), 1–4. <https://doi.org/10.3233/ACS-249000>
26. Ларина, О. Д., Орлова, О. С., и Дегтярева, М. В. (2021). Цифровая терапия — инновационное направление логопедической работы. *Специальное образование*, 3(63), 115–139. https://doi.org/10.26170/1999-6993_2021_03_09
27. Arntz, A., Weber, F., Handgraaf, M., Lällä, K., Korniloff, K., Murtonen, K. P., Chichaeva, J., Kidritsch, A., Heller, M., Sakellari, E., Athanasopoulou, C., Lagiou, A., Tzonichaki, I., Salinas-Bueno, I., Martinez-Bueso, P., Velasco-Roldán, O., Schulz, R. J., & Grüneberg C. (2023). Technologies in Home-Based Digital Rehabilitation: Scoping Review. *JMIR Rehabil Assist Technol*, 27(10), e43615. <https://doi.org/10.2196/43615>
28. Dermody, G., Whitehead, L., Wilson, G., & Glass, C. (2020). The Role of Virtual Reality in Improving Health Outcomes for Community-Dwelling Older Adults: Systematic Review. *J Med Internet Res*, 1, 22(6), e17331. <https://doi.org/10.2196/17331>
29. Jamwal, R., Jarman, H. K., Roseingrave, E., Douglas, J., & Winkler, D. (2022). Smart home and communication technology for people with disability: a scoping review. *Disabil Rehabil Assist Technol*, 17(6), 624–644. <https://doi.org/10.1080/17483107.2020.1818138>
30. Matamala-Gomez, M., Maisto, M., Montana, L., Mavrodiev, P. A., Baglio, F., Rossetto, F., Mantovani, F., Riva, G. & Realdon, O. (2020). The Role of Engagement in Teleneurorehabilitation: A Systematic Review. *Front. Neurol*, 11, 354. <https://doi.org/10.3389/fneur.2020.00354>
31. Hocking, J., Oster, C., & Maeder, A. (2021). Use of conversational agents in rehabilitation following brain injury, disease, or stroke: a scoping review protocol. *JBI Evid Synth*, 19(6), 1369–1381. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00225>
32. Busnatu, Ș. S., Niculescu A. G., Bolocan A., Andronic O., Pantea Stoian A. M., Scafa-Udriște A., Stănescu A. M., Păduraru D. N., Nicolescu M. I., Grumezescu A. M., & Jinga V. (2022). A Review of Digital Health and Biotelemetry: Modern Approaches

towards Personalized Medicine and Remote Health Assessment. *J Pers Med*, 12(10), 1656. <https://doi.org/10.3390/jpm12101656>

33. Лурия, А. Р. (2024). *Высшие корковые функции человека*. (Серия «Мастера психологии»). Санкт-Петербург: Питер. 768 с. <https://www.piter.com/collection/all/product/vyshsie-korkovye-funktsii-cheloveka>

34. Цветкова, Л. С., Ахутина, Т. В., и Пылаева Н. М. (1981). *Методика оценки речи при афазии*. Учебное пособие к спецпрактикуму для студентов психологического факультета. Москва: Изд-во МГУ. 167 с. https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_001074776/

35. Anastasios, M. G., & Kambanaros, M. (2023). Therapies and Challenges in the Post-Stroke Aphasia Rehabilitation Arena: Current and Future Prospects. *Medicina (Kaunas)*, 59(9), 1674. <https://doi.org/10.3390/medicina59091674>

36. Орлова, О. С., Эстрова, П. А., и Калмыкова, А. С. (2015). Нейропластичность — инновационное направление в логопедии. В *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии*. Научные труды участников IV Международной научно-практической конференции, Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева (с. 33–39). <https://elibrary.ru/item.asp?id=24764110>

37. Babaei, Z., & Yadegari, F. (2024). Tools for Assessing Quality of Life in People with Stroke-Induced Aphasia: A Literature Review. *Folia Phoniatr Logop*, 77(3), 300–318. <https://doi.org/10.1159/000541400>

38. Panuccio, F., Rossi, G., Di Nuzzo, A., Ruotolo, I., Cianfriglia, G., Simeon, R., Sellitto, G., Berardi, A., & Galeoto, G. (2025). Quality of Assessment Tools for Aphasia: A Systematic Review. *Brain Sci*, 3, 15(3), 271. <https://doi.org/10.3390/brainsci15030271>

References

1. Stakhovskaya, L. V., Klochikhina, O. A., Bogatyreva, M. D., & Kovalenko, V. V. (2013). Epidemiology of stroke in the Russian Federation: results of territory's population registry (2009–2010). *S. S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*, 113(5), 4–10. (In Russ.). <https://www.mediasphera.ru/issues/zhurnal-nevrologii-i-psikhiatrii-im-s-s-korsakova/2013/5/031997-7298201351>

2. Pisova, N. V. (2023). Ischemic stroke and age. *Poliklinika*, 3(2), 49–52. (In Russ.). [https://poliklin.ru/imagearticle/2023-3-2%20Revma/Poliklinika_3\(2\)_Nevro_2023_page_49-52.pdf](https://poliklin.ru/imagearticle/2023-3-2%20Revma/Poliklinika_3(2)_Nevro_2023_page_49-52.pdf)

3. Kadykov, A. S. (2017). *Rehabilitation after stroke*. Moscow: LLC “Medical Information Agency”. 240 p. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=35144937>

4. Kaczorowska-Bray, K., Milewski, S. (2017). Sociolinguistic aspects of communication with older people. *Systems Psychology and Sociology*, 4(24), 65–75.

5. Oppel, V. V. (1963). *Speech restoration in aphasia*. Leningrad. 108 p. (In Russ.). https://pedlib.ru/Books/3/0350/3_0350-1.shtml

6. Bain, E. S. (1964). *Aphasia and ways to overcome it*. Leningrad: Medicine. 235 p. (In Russ.). https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_005962963/

7. Belkin, A. A., Belkina, Yu. B., Prudnikova, S. S., Skripai, E. Yu., Ermakova, E. V., Iakimova, A. S., Baryshnikova, Yu. S., Ladeishchikova, Yu. A., Nikitenko, T. V., Pinchuk, E. A., & Safonova, T. Yu. (2021). A medical speech therapist in a multidisciplinary rehabilitation team. Practical experience of the Clinic of the Brain Institute. *Consilium Medicum*, 2, 136–143. (In Russ.). <https://doi.org/10.26442/20751753.2021.2.200644>

8. Doedens, W., Bose, A., Lambert, L., & Meteyard, L. (2021). Face-to-Face Communication in Aphasia: The Influence of Conversation Partner Familiarity on a Collaborative Communication Task. *Frontiers in Communication*, 6. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.574051>
9. Orlova, O. S., & Estrova, P. A. (2018). Innovative technologies in the comprehensive rehabilitation of persons with voice and speech disorders. In *Actual problems of education of people with disabilities*. Proceedings of a Scientific and practical conference with international participation, Moscow, April 19–21, 2018 (pp. 126–130). Edited by E. G. Rechitskaya and V. V. Linkov. Moscow: Moscow Pedagogical State University. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35610598>
10. Ivanova, G. E. (2020). Medical rehabilitation: tasks and solutions. *Kliničeskoe pitanie i metabolism, ? 1(1)*, 8–9. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46322966>
11. Todhunter-Brown, A., Sellers, C. E., Baer, G. D., Choo, P. L., Cowie, J., Cheyne, J. D., Langhorne, P., Brown, J., Morris, J., & Campbell, P. (2025). Physical rehabilitation approaches for the recovery of function and mobility following stroke. *The Cochrane database of systematic reviews*, 2(2), CD001920. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD001920.pub4>
12. Shklovskii, V. M. (2015). Neurorehabilitation of patients after stroke and brain injury. *S. S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*, 115(32), 7581. (In Russ.). <https://doi.org/10.17116/jnevro20151153275-81>
13. Svetlichny, E. G., & Vesetiu, E. V. (2023). The influence of the social environment on the educational success and plans of modern adolescents. *The world of science, culture, education*, 2(99), 309–311. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-299-309-311>
14. De Main, A. S., & Xie, B. (2020). Social Environment and Mental and Behavioral Health Outcomes in Older Adults: A Critical Review. *Innov Aging*, 4(1), 467. <https://doi.org/10.1093/geroni/igaa057.1512>
15. Smolyanskaya, E. I. (2022). Elderly people: social activity and communicative competence interrelation. *Psychology. Historicalcritical Reviews and Current Researches*, 11(4A), 318–327. (In Russ.). <https://doi.org/10.34670/AR.2022.23.66.040>
16. Larina, O. D. (2019). Interactive tools for stimulation of the socio-communicative potential of patients with aphasia. *Special education*, 3, 65–79. (In Russ.). <https://doi.org/10.26170/sp19-03-05>
17. Pushina, N. I. (2024). Fatika and its features in the modern communication space. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Istoriya i filologiya»*, 34(6), 1269–1276. (In Russ.). <https://doi.org/10.35634/2412-9534-2024-34-6-1269-1276>
18. Matveeva, T. V., Shalina, I. V., Vepreva, I. T. et al. (2021). *The value content of conversational dialogue*. A monograph. Edited by T. V. Matveeva and I. V. Shalina. Yekaterinburg: Ural Publishing House of University. 228 p. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47108668>
19. Zuckerman, Ch. (2020). *Phatic, the: Communication and Communion* (pp. 1–5). <https://doi.org/10.1002/9781118786093.iela0311>
20. Poirier, S.-È., Voyer, L.-A., Poulin, V., Lamontagne, M.-E., & Monetta, L. (2024). Communication Challenges for People with Chronic Aphasia: A Systematic Qualitative Review of Barriers and Facilitators in Local Services. *Disabilities*, 4(3), 616–631. <https://doi.org/10.3390/disabilities4030038>
21. Hinckley, J., & Jayes, M. (2023). Person-centered care for people with aphasia: tools for shared decision-making. *Frontiers in rehabilitation sciences*, 4, 1236534. <https://doi.org/10.3389/fresc.2023.1236534>

22. Azios, J. H., Archer, B., Simmons-Mackie, N., Raymer, A., Carragher, M., Shashikanth, Sh., et al. (2022). Conversation as an outcome of aphasia intervent. *ASHA journals*. <https://doi.org/10.23641/asha.21514062.v1>
23. Keegan, L. C., Hoepner, J. K., Togher, L., Kennedy, M., Bogart, E., Brunner, M., et al. (2025). SoCIAL framework. *ASHA journals*. <https://doi.org/10.23641/asha.28872272.v1>
24. Elbourn, E., MacWhinney, B., Fromm, D., Power, E., Steel, J., & Togher, L. (2023). TBIBank: An International Shared Database to Enhance Research, Teaching and Automated Language Analysis for Traumatic Brain Injury Populations. *Arch Phys Med Rehabil*, 104(5), 824–829. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2022.12.192>
25. Kelly, H., Kearns, Á., & Bell, S. (2024). Innovative use of technology in aphasia. *Advances in Communication and Swallowing*, 27(1), 1–4. <https://doi.org/10.3233/ACS-249000>
26. Larina, O. D., Orlova, O. S., & Degtyareva, M. V. Digital therapeutics as an innovative area of logopedic work. *Special education*, 3(63), 115–139. (In Russ.) https://doi.org/10.26170/1999-6993_2021_03_09
27. Arntz, A., Weber, F., Handgraaf, M., Lällä, K., Korniloff, K., Murtonen, K. P., Chichaeve, J., Kidritsch, A., Heller, M., Sakellari, E., Athanasopoulou, C., Lagiou, A., Tzonichaki, I., Salinas-Bueno, I., Martínez-Bueso, P., Velasco-Roldán, O., Schulz, R. J., & Grüneberg C. (2023). Technologies in Home-Based Digital Rehabilitation: Scoping Review. *JMIR Rehabil Assist Technol*, 27(10), e43615. <https://doi.org/10.2196/43615>
28. Dermody, G., Whitehead, L., Wilson, G., & Glass, C. (2020). The Role of Virtual Reality in Improving Health Outcomes for Community-Dwelling Older Adults: Systematic Review. *J Med Internet Res*, 1, 22(6), e17331. <https://doi.org/10.2196/17331>
29. Jamwal, R., Jarman, H. K., Roseingrave, E., Douglas, J., & Winkler, D. (2022). Smart home and communication technology for people with disability: a scoping review. *Disabil Rehabil Assist Technol*, 17(6), 624–644. <https://doi.org/10.1080/17483107.2020.1818138>
30. Matamala-Gomez, M., Maisto, M., Montana, L., Mavrodiiev, P. A., Baglio, F., Rossetto, F., Mantovani, F., Riva, G. & Realdon, O. (2020). The Role of Engagement in Tele-neurorehabilitation: A Systematic Review. *Front. Neurol*, 11, 354. <https://doi.org/10.3389/fneur.2020.00354>
31. Hocking, J., Oster, C., & Maeder, A. (2021). Use of conversational agents in rehabilitation following brain injury, disease, or stroke: a scoping review protocol. *JBI Evid Synth*, 19(6), 1369–1381. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00225>
32. Busnatu, Ș. S., Niculescu A. G., Bolocan A., Andronic O., Pantea Stoian A. M., Scafa-Udriște A., Stănescu A. M., Păduraru D. N., Nicolescu M. I., Grumezescu A. M., & Jinga V. (2022). A Review of Digital Health and Biotelemetry: Modern Approaches towards Personalized Medicine and Remote Health Assessment. *J Pers Med*, 12(10), 1656. <https://doi.org/10.3390/jpm12101656>
33. Luria, A. R. (2024). *Higher human cortical functions*. (The series “Masters of Psychology”). Saint-Petersburg: Piter. 768 p. <https://www.piter.com/collection/all/product/vysshie-korkovye-funktsii-cheloveka>
34. Tsvetkova, L. S., Akhutina, T. V., & Pylaeva, N. M. (1981). *Methods of speech assessment in aphasia*. Textbook for special practice for students of psychology. Moscow: Publishing House of Moscow State University. 167 p. https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_001074776/
35. Anastasios, M. G., & Kambanaros, M. (2023). Therapies and Challenges in the Post-Stroke Aphasia Rehabilitation Arena: Current and Future Prospects. *Medicina (Kaunas)*, 59(9), 1674. <https://doi.org/10.3390/medicina59091674>

36. Orlova, O. S., Estrova, P. A., & Kalmykova, A. S. (2015). *Neuroplasticity is an innovative trend in speech therapy*. Psychological and pedagogical support of the educational process: problems, prospects, technologies: Scientific papers of the participants of the IV International Scientific and Practical Conference, I. S. Turgenev Oryol State University (pp. 33–39). (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=24764110>

37. Babaei, Z., & Yadegari, F. (2024). Tools for Assessing Quality of Life in People with Stroke-Induced Aphasia: A Literature Review. *Folia Phoniatr Logop*, 77(3), 300–318. <https://doi.org/10.1159/000541400>

38. Panuccio, F., Rossi, G., Di Nuzzo, A., Ruotolo, I., Cianfriglia, G., Simeon, R., Sellitto, G., Berardi, A., & Galeoto, G. (2025). Quality of Assessment Tools for Aphasia: A Systematic Review. *Brain Sci*, 3, 15(3), 271. <https://doi.org/10.3390/brainsci15030271>

Статья поступила в редакцию: 02.04.2025;
одобрена после рецензирования: 16.02.2025;
принята к публикации: 11.06.2025.

The article was submitted: 02.04.2025;
approved after reviewing: 16.02.2025;
accepted for publication: 11.06.2025.

Информация об авторах / Information about the authors

Елизавета Александровна Королева — аспирант кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета, медицинский логопед Федерального центра мозга и нейротехнологий Федерального медико-биологического агентства, Москва, Россия.

Elizaveta A. Koroleva — Postgraduate Student, Department of Speech Therapy, Moscow State Pedagogical University, Medical Speech Therapist, Federal Center for Brain and Neurotechnologies, Moscow, Russia.

koroleva.e@fccps.ru, <https://orcid.org/0009-0000-2981-0646>

Ольга Святославна Орлова — доктор педагогических наук, профессор кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета; главный научный сотрудник Национального медицинского исследовательского центра оториноларингологии Федерального медико-биологического агентства; главный научный сотрудник Федерального центра мозга и нейротехнологий Федерального медико-биологического агентства, Москва, Россия.

Olga S. Orlova — Doctor of Education Sciences, Professor, Department of Speech Therapy, Moscow State Pedagogical University; Chief Researcher, National Medical Research Center for Otorhinolaryngology & Federal Center for Brain and Neurotechnologies Federal Medical and Biological Agency of Russia, Moscow, Russia.

os_orlova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5247-9856>

Ольга Данииловна Ларина — доцент кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета; старший научный сотрудник Федерального центра мозга и нейротехнологий Федерального медико-биологического агентства, Москва, Россия.

Olga D. Larina — Associate Professor, Department of Speech Therapy, Moscow State Pedagogical University; Senior Researcher, Federal Center for Brain and Neurotechnologies, Moscow, Russia.

oldanlar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7100-6053>

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interest.

Научно-исследовательская статья

УДК 376.37

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-161-177

ОПЫТ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА И ФИЗИОТЕРАПЕВТА ПО ВОССТАНОВЛЕНИЮ НАРУШЕНИЯ ГЛОТАНИЯ

Ольга Святославна Орлова^{1, 2, 3, a}, Юлия Юрьевна Рудомётова^{1, 4, b} ✉

¹ Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия

² Федеральный центр мозга и нейротехнологий
Москва, Россия

³ Национальный медицинский исследовательский центр оториноларингологии
Москва, Россия

⁴ Городская клиническая больница им. И. В. Давыдовского
Москва, Россия

^a os_orlova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5247-9856>

^b yuliayurievna@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-8761-3832>

Аннотация. Актуальность исследования восстановительного обучения пациентов с постинсультной дисфагией обусловлена необходимостью совершенствования логопедических методик преодоления дисфагии у больных с острым инсультом. Цель исследования: оптимизация педагогических реабилитационных технологий для восстановления глотания в остром периоде инсульта у больных с дисфагией при использовании в структуре логопедического занятия нейромышечной электростимуляции аппаратом «ЭЛЭСКУЛАП-Мед ТеКо».

В исследование были включены 32 пациента отделения для больных с острым нарушением мозгового кровообращения с палатой интенсивной терапии ГКБ им. И. В. Давыдовского. Все пациенты перенесли первичный инсульт в левой средней мозговой артерии, имели в логопедическом статусе нарушение орофарингеальной фазы глотания и афазию. Выраженность дисфагии оценивалась с помощью модифицированного теста глотания MASA. Изучение речевых нарушений осуществляли по методике Л. И. Вассермана и др. для оценки степени выраженности речевых нарушений у больных с локальными поражениями мозга. Пациенты были распределены на две группы: контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ). С пациентами КГ проводили традиционные логопедические занятия. У пациентов ЭГ дополнительно значительное внимание уделяли личностным особенностям; с целью предъявления адекватной инструкции использовали глоттоническую лексику. В процессе занятия подключали электростимуляцию. Проведен сравнительный анализ выраженности дисфагии до и после реабилитационных занятий. Результаты исследования показали, что персонифицированный подход в восстановлении глотания с учетом формы и выраженности афазии и дисфагии, а также использование электростимуляции в момент глотка дают стойкий положительный пролонгированный эффект. В статье

обосновано успешное взаимодействие логопеда и физиотерапевта для более качественной организации учебно-восстановительных занятий. Предложенная авторами программа интегративного подхода в работе логопеда с больными с острым инсультом и нарушением глотания поможет оптимизировать реабилитационные мероприятия на первом этапе реабилитации.

Ключевые слова: постинсультная дисфагия, комплексная междисциплинарная реабилитация, логопедическое воздействие, персонифицированный подход, нейромышечная электростимуляция, глоттоническая лексика

Благодарности: авторы выражают благодарность А. С. Ткачевой — физиотерапевту городской клинической больницы им. И. В. Давыдовского за помощь в подготовке статьи.

Для цитирования: Орлова, О. С., и Рудомётова, Ю. Ю. (2025). Опыт совместной работы логопеда и физиотерапевта по восстановлению нарушения глотания. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(3), 161–177. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-161-177>

Research article

UDC 376.37

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-161-177

EXPERIENCE OF COLLABORATIVE WORK BETWEEN SPEECH THERAPIST AND PHYSIOTHERAPIST IN RESTORING SWALLOWING FUNCTION

Olga S. Orlova^{1, 2, 3, a}, Julia Yu. Rudometova^{1, 4, b} ✉

¹ Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia.

² Federal Center for Brain and Neurotechnologies,
Moscow, Russia

³ National Medical Research Center of Otolaryngology,
Moscow, Russia

⁴ City Clinical Hospital named after I.V. Davydovsky,
Moscow, Russia

^a os_orlova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5247-9856>

^b yuliayurievna@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-8761-3832>

Abstract. The urgency of studying post-stroke dysphagia treatment arises from the necessity to improve speech therapy methods for patients recovering from acute stroke-related brain damage. The study aims to optimize pedagogical rehabilitation techniques for patients with acute dysphagia, introducing neuromuscular electrical stimulation (NMES) delivered by the ELESKULAP-Med TeKo device into regular speech therapy sessions.

Thirty-two patients hospitalized in the Acute Stroke Unit with an Intensive Care Ward at City Clinical Hospital named after I. V. Davydovsky participated in the study. All patients

suffered from a first episode of left middle cerebral artery stroke accompanied by oropharyngeal dysphagia and aphasia. The degree of dysphagia was assessed using the Modified Assessment of Swallowing Ability (MASA), while speech impairments were evaluated based on L. I. Vasserman's methodology. Patients were split into two groups: a control group (CG) undergoing standard speech therapy and an experimental group (EG) where additional focus was placed on personal characteristics, using specialized instructional terms («gluttonic lexicon»), and adding NMES directly during sessions. Pre- and post-treatment differences in dysphagia severity were statistically analyzed.

The results indicated that tailoring therapies to individual cases, taking into account the type and extent of aphasia and dysphagia, together with simultaneous application of NMES, led to stable and sustainable improvement. Collaboration between speech therapists and physiotherapists proved essential for enhancing the efficiency of rehabilitation measures. The authors propose that an integrative approach involving close cooperation between speech therapists and physiotherapists will contribute to more efficient initial rehabilitation for patients with acute stroke-induced dysphagia.

Keywords: post-stroke dysphagia, speech therapy, personalized approach, neuromuscular electrical stimulation, gluttonic lexicon.

Acknowledgments: The authors express gratitude to A. S. Tkacheva, a physiotherapist at City Clinical Hospital named after I. V. Davydovsky, for assisting in preparation of the article.

For citation: Orlova, O. S., & Rudometova, Ju. Yu. (2025). Experience of collaborative work between speech therapist and physiotherapist in restoring swallowing function. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(3), 161–177. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-161-177>

Введение

Работа логопедов системы здравоохранения в настоящее время строится в соответствии с клиническими рекомендациями. Современные требования к логопедической помощи для пациентов первого этапа реабилитации отражены в клинических рекомендациях «Логопедическая диагностика и реабилитация пациентов с повреждениями головного мозга в остром периоде» (Иванова и др., 2014). Среди важных вопросов диагностики и методов восстановительного обучения наиболее актуальными являются касающиеся организации ранней логопедической помощи пациентам с дисфагией (Зайцевская и др., 2024; Мальцева и др., 2019). Постинсультная дисфагия является одним из самых тяжелых осложнений острого инсульта. Нарушения глотания повышают риски аспирационной пневмонии, обезвоживания, недоедания, значительно замедляют начало реабилитации, снижают качество жизни, в 30 % случаев приводят к летальному исходу (Dziewas et al., 2021; Chang et al., 2022). Результаты коррекционно-восстановительного обучения зависят от грамотно подобранных персонифицированных программ коррекции речевых нарушений и глотания в соответствии с действующими клиническими рекомендациями, в которых для логопедической диагностики предложены

разнообразные клинические шкалы и скрининги (Иванова и др., 2014; Амосова и др., 2013; Балашова, и Алемпьева, 2022). Однако лечебно-педагогическая помощь пациентам с проблемами глотания реализуется не всегда эффективно, поскольку требует участия различных специалистов междисциплинарной команды (МДРК). В этой связи встает вопрос о поиске новых алгоритмов интеграционного подхода организации помощи при дисфагии.

Первичное клиническое логопедическое обследование позволяет оценить состояние речи, голоса и глотания пациентов при поступлении, выявить ведущие симптомокомплексы, составить персонифицированную программу логопедической реабилитации, выбрать оптимальные коммуникативные модели для успешной работы, определить тип питания для безопасного глотания (Фадеева и др., 2023; Рудомётова, Корецкая и Хлюстова, 2023). Успех реабилитации зависит как от содержания персонифицированной программы, так и от соматического и психологического состояния больного после перенесенного острого инсульта, влияющего на ежедневный выбор методик работы (Drozd, & Mancopes, 2014). Учитывая современные тенденции реабилитации, направленные на улучшение качества жизни пациентов при создании необходимых условий, удовлетворяющих больных и их окружение, необходимо искать новые, интегративные подходы для восстановления дефицитарных функций, в которых реабилитационный прогноз позволит специалисту качественно и своевременно оказывать специализированную логопедическую помощь.

Анализ литературы раскрывает проблему нарушений глотания как междисциплинарную, поскольку в различных исследованиях можно встретить описание дисфагии и ее последствий специалистами из разных областей медицины, образования и психологии (логопедами, неврологами, реаниматологами, врачами физической и реабилитационной медицины, физиотерапевтами, гастроэнтерологами, дефектологами, клиническими психологами, психиатрами, эрготерапевтами).

Приемы восстановления глотания, в том числе с помощью электростимуляции, были впервые описаны в середине семидесятых годов XX века Джорджем Ларсеном (1972) и доктором Джери Логеманном (Miller, & Groher, 1993).

В нашей стране о реабилитации дисфагии стали говорить в начале XXI века. Первое методическое пособие по ведению неврологических пациентов с нарушениями речи и глотания было выпущено в 2003 году Санкт-Петербургским государственным медицинским университетом имени академика И. П. Павлова (Камаева и др., 2003). В 2013 году были опубликованы «Федеральные клинические рекомендации по диагностике и лечению дисфагии при заболеваниях центральной нервной системы» (Амосова и др., 2013). До настоящего времени клиническая диагностика и реабилитация нарушений глотания во всем мире совершенствуются.

Например, в систематическом обзоре оценки потенциальной эффективности чрескожной нейромышечной электростимуляции передней части шеи

в качестве метода лечения дисфагии Симоны Миллер с коллегами (2022) представлены результаты выбранных ими 18 исследований с различными группами пациентов, протоколами стимуляции, расположением электродов и настройками терапии. Показана значимость нейромышечной электростимуляции как эффективного метода лечения в сочетании с традиционной терапией дисфагии для пациентов с постинсультной дисфагией и другими заболеваниями центральной нервной системы (Miller, Peters, & Ptok, 2022).

В большом метаанализе Юхана Ванга и его коллег (2023) на основе сорока шести рандомизированных контролируемых исследований отмечено, что нейромышечная электростимуляция в сочетании со стандартной терапией глотания может эффективно улучшить функцию глотания и качество жизни пациентов с дисфагией и снизить частоту осложнений (Wang et al., 2023, p. 1–18).

Физиотерапевтическое лечение и применение биологической обратной связи успешно применяется в отечественной фониатрии при нарушении функции нервно-мышечного аппарата гортани различного генеза, дисфониях, невралгиях тройничного, лицевого, языкоглоточного нервов (Николаевская, 1989; Орлова, 1998; Баклушина, и Ястребцева, 2016). Включение нейромышечной электростимуляции в качестве дополнительного метода в структуре логопедических занятий (стандартную терапию глотания) показывает высокую эффективность помощи пациентам с постинсультной дисфагией (Zhang et al., 2022, p. 1–10; Alamer et al., 2020; Choy et al., 2024). Положительная роль электростимуляции рассматривается, прежде всего, в условиях прямого взаимодействия пациента и педагога во время физиотерапевтической процедуры, обеспечивающей максимальное раскрытие потенциальных возможностей восстановления утраченных жизненно значимых навыков, связанных с приемом пищи и питьем (жевание и глотание). Неоднократно подчеркивается важное значение логопедических методик работы с пациентами, частично или полностью утратившими возможность пить и есть обычным способом (Tan, Wei, & Tan, 2022).

Значительное улучшение глотания отмечается после применения методов электростимуляции с помощью voca-STIM и Vital Stim Plus в сочетании с логопедическими упражнениями. Комплексная терапия (логопедические занятия и нейромышечная электростимуляция) позволяют активизировать работу гортаноглотки за счет увеличения силы сокращения мышц подъязычной кости, улучшения чувствительности ротоглотки, а также сократить сроки первого этапа реабилитации (Осипенко и др., 2008; Уклонская, Покровская, и Агеева, 2019).

Анализ отечественных и зарубежных исследований определяет зависимость успеха логопедической реабилитации, с одной стороны, от общего соматического, эмоционального и ментального состояния человека, перенесшего острый инсульт, а с другой — от персонифицированного подхода к созданию специальных условий процесса восстановительного обучения (Орлова, Эстрова, и Калмыкова, 2015).

Среди факторов, влияющих на результативность восстановления функции глотания, рассматривается необходимость использования в ряде случаев вспомогательных способов обучения, таких как компьютерные технологии, приемы альтернативной и дополнительной коммуникации, средства когнитивно-поведенческой терапии.

Профессиональный интерес к проблеме дисфагии обусловлен многолетним практическим опытом в области данной проблемы. Гипотезой исследования явилось предположение о том, что совместная работа логопеда и физиотерапевта с больными с острым инсультом и нарушением глотания поможет значительно улучшить результаты первого этапа реабилитации.

В данной статье впервые анализируются методы реабилитации у больных с постинсультной дисфагией в условиях совместной работы логопеда и физиотерапевта с использованием нейромышечной электростимуляции переменными синусоидальными токами низкой частоты аппаратом «ЭЛЭСКУЛАП-Мед ТеКо».

Современные экономические реалии периода санкций делают затруднительным использовать дорогостоящее зарубежное оборудование, поэтому представленный опыт работы на отечественном физиотерапевтическом приборе позволит частично снизить затраты на медицинскую реабилитацию. Авторы считают, что предложенная программа интегративного подхода в работе логопеда и физиотерапевта с больными с острым инсультом и нарушением глотания поможет оптимизировать реабилитационные мероприятия на первом этапе реабилитации.

Методологические основания исследования

Целью данного исследования стало совершенствование методов восстановления речи и глотания на первом этапе реабилитации в процессе интеграции работы логопеда и физиотерапевта. Описана совместная работа логопеда и физиотерапевта с использованием нейромышечной электростимуляции переменными синусоидальными токами низкой частоты аппаратом «ЭЛЭСКУЛАП-Мед ТеКо» для пациентов с дисфагией и афазией после острого инсульта в процессе логопедического занятия.

Материал и методы исследования. В исследовании участвовали 32 пациента отделения для больных с острым нарушением мозгового кровообращения с палатой интенсивной терапии ГКБ им И. В. Давыдовского: 18 мужчин и 14 женщин в возрасте от 42 до 79 лет. Критериями включения стали пациенты с нарушениями глотания (умеренной и тяжелой степени) и афазией в результате первичного инсульта в левой средней мозговой артерии. Все пациенты питались через назогастральный зонд, 8 человек были трахеостомированы. Выраженность дисфагии оценивалась с помощью клинической шкалы MASA (Балашова, и Алемпьева, 2021, с. 67–69), которая включает оценку нейромышечного контроля орофарингеальной области и возможностей функционирования подготовительной, оральной и глоточной фаз глотания

и позволяет проанализировать общее состояние и речевые возможности пациента. Максимальная оценка составляет 200 баллов, пороговая — 177. У пациентов, согласно шкале MASA, дисфагия имела умеренную и тяжелую степени. Умеренная степень дисфагии (139–167 баллов) была выявлена у 11 пациентов, тяжелая (138 и ниже) — у 21. Также использовали скрининг V-VST (Амосова и др., 2013) для оценки возможностей глотания жидкостей разной плотности. В качестве тестового материала использовали специализированный пищевой продукт — загуститель «Нутилис Клиар». В тесте оценивали возможность проглатывания текстур различной вязкости. Из-за расхождения в трактовке названий степени загущения жидкости, названия плотности были взяты из документа Международной инициативы по классификации и стандартизации диет по дисфагии (IDDSI) — чрезвычайно загущенная жидкость (Extremely Thick), умеренно загущенная жидкость (Moderately Thick), слегка загущенная жидкость (Mildly Thick).

Исследование речи осуществляли по методике нейропсихологической диагностики Л. И. Вассермана и др. (Вассерман, Дорофеева, и Меерсон, 1997) для оценки степени выраженности речевых нарушений у больных с локальными поражениями мозга. Методика включает качественно-количественный анализ всех видов устной и письменной речи, имеет 4-балльную систему оценки, где показатель выраженности афазии вычисляется путем суммирования баллов. У пациентов была диагностирована афазия умеренной и тяжелой степени. Умеренную степень (до 40 баллов) выявили у 13 пациентов, тяжелую (свыше 40 баллов) — у 19. При этом комплексная моторная афазия (преимущественно, афферентная) была диагностирована у 8 испытуемых, комплексная моторная афазия (преимущественно, эфферентная) — у 10, сенсомоторная — у 14.

Экспериментальная база исследования

Пациенты были распределены по двум группам, идентичным по составу: контрольную и экспериментальную. В контрольную группу (КГ) вошли 16 человек. С пациентами этой группы проводились традиционные логопедические занятия по восстановлению речи и преодолению дисфагии (компенсаторные стратегии и модификация питания; приемы мультимодальной сенсорной стимуляции; различные логопедические упражнения, направленные на развитие и укрепление мышц ротоглотки, а также на формирование контроля за глотанием в целом), проводили беседы с использованием наглядного материала с родственниками и персоналом о правилах кормления (Ларина, и Рудомётова, 2022).

Экспериментальная группа (ЭГ) тоже состояла из 16 человек. Для ЭГ логопедическая реабилитация включала не только широко применяемые логопедические технологии, но и нейромышечную электростимуляцию переменными синусоидальными токами низкой частоты на аппарате «ЭЛЭСКУЛАП-Мед

ТеКо». Основное отличие этого прибора от vocaSTIM заключается в отсутствии возможности управления процедурой электростимуляции с помощью ручного ключа. Однако отсутствие этой опции позволило максимально сосредоточить фокус внимания на пациенте, отслеживая любые изменения в его физическом и эмоциональном состоянии.

Этапы эксперимента

Логопедическая методика для ЭГ имела определенную последовательность и структуру. Наш опыт показывает, что коммуникационное сопровождение пациентов с дисфагией и афазией напрямую связано и с ведущим речевым синдромом, и со степенью выраженности нарушений глотания. Поэтому персонифицированный подход выстраивался в зависимости от выраженности и формы афазии и дисфагии.

Особое внимание уделяли установлению контакта с пациентом, его максимальному погружению в общий и вербальный контекст ситуации, связанной с приемом пищи. Для семантического наполнения концепта «глотание» и связанных с ним ассоциаций на занятиях использовали специальную глоттоническую лексику, нацеленную на описание качеств и характеристик пищи, способы ее приготовления и употребления, что помогало оживлять образы, стимулировать рефлексы, улучшать общий эмоциональный настрой и мотивацию. Если человек очень любит кофе, то ему предлагалось подержать в руке кофейные зерна, посмотреть и послушать рассказ логопеда о том, как заваривают кофе, насладиться ароматом свежесваренного напитка, дотянуться рукой до кофейной ложечки и облизать ее. Для того, кто любит сладкие сильно газированные напитки (лимонад, кока-колу и т. п.), предлагали выбрать на картинке любимый напиток из ряда других, определить любимый напиток по запаху, ощутить вкус на губах, языке, облизывая ложку или стерильную ватную палочку (Prum et al., 2022; Chen et al., 2021). Таким образом решали несколько задач: стимулирование речи за счет непроизвольного оречевления эмоционально значимой ситуации и оживление речевых стереотипов, хорошо упроченных в прежней речевой практике; стимулирование рефлекторного ответа на мультимодальную стимуляцию и побуждение к произвольному глотку.

Для пациентов с выраженными нарушениями речи и тяжелой степенью дисфагии в зависимости от вкусовых и гастрономических предпочтений индивидуально составлялось ароматическое лото. Задания с использованием такого лото позволяли растормаживать эмоционально-выразительную речь (непроизвольное произнесение эмоционально выразительных вокализов, междометий, продуктивных слов и фраз): «ах!», «да-а-а!», «мम्म, вкусно!», «дай!» и т. п., а также опосредованно стимулировало успешное сглатывание слюны. Подобные упражнения помогали повысить общую работоспособность, снизить

инертность речевой деятельности за счет интересной подачи материала (Price et al., 2023; Georgiou, & Kambanaros, 2023).

Пациентам с умеренной и тяжелой степенью дисфагии и тотальной афазией для логопедических занятий персонифицированно готовили демонстрационный наглядный материал с применением методов пиктограммы, ароматического лото, активного осязания. Такие задания помогали привлечь и удерживать внимание, стимулировали возможность начать понимать простую бытовую обращенную речь в контексте ситуации.

Для повышения эффективности логопедических занятий в ЭГ ежедневно осуществлялась электростимуляция отечественным универсальным многофункциональным физиотерапевтическим аппаратом «ЭЛЭСКУЛАП-Мед ТеКо». Этот прибор, генерируя постоянный и импульсные токи низкой частоты и низкого напряжения, позволяет применять амплипульстерапию (синусомодулированные токи). Использование индивидуально-дифференцированной персонифицированной биологически обратной связи через слуховой, тактильный и зрительный анализаторы позволяло постепенно вырабатывать рефлекторную ответную реакцию на стимулы и закреплять навыки успешного глотка (Орлова, Эстрова, и Калмыкова, 2015).

В качестве тестового материала логопед предлагал различные персонифицированно подобранные для каждого обонятельные и вкусовые стимулы (фруктовый лед, питьевая вода замороженная, питьевая вода охлажденная, питьевая вода комнатной температуры, питьевая вода комнатной температуры с добавлением загустителя «Нутилис Клиар»). Питьевая вода и сок лимона замораживались в блистерах от таблеток; для приготовления фруктового льда использовали силиконовые формы для мороженого и шоколада, питьевая вода пациенту предлагалась в зависимости от его возможностей: $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$ или 1 чайная ложка, текстура загустенности воды определялась на основе теста объемной вязкости болюса — V-VST. На первых процедурах отслеживались и считались попытки глотка и успешное сглатывание слюны на полимодальные стимулы. Далее, для усиления эффекта, предлагалось глотать в период максимальной подачи тока.

Для статистической обработки использовали *t*-критерий Стьюдента, определяющий среднее значение, стандартное отклонение, доверительный интервал и значение статистической значимости разницы.

Результаты исследования

Всем пациентам в КГ и ЭГ методы и приемы логопедической реабилитации подбирали с учетом выраженности нарушений глотания и афазии. В рамках исследования с каждым пациентом было проведено 14 индивидуальных логопедических занятий. Динамику улучшения глотания оценивали ежедневно с помощью шкалы MASA. У всех пациентов обеих групп после курса логопедических занятий отмечали положительную динамику в восстановлении функции глотания.

Изучение динамики восстановления функции глотания на основе шкалы MASA выявило, что на первом занятии средний балл выраженности дисфагии в КГ составил 121,63, а в ЭГ — 117,56, что указывало на разницу между группами в 3,46 % в пользу КГ. На четвертом занятии в КГ этот показатель достиг 124,31 балла, а в ЭГ — 126,88 балла, в процентном соотношении разница составила 2,07 % уже в пользу ЭГ. Разница между показателями на первых четырех занятиях была статистически незначимой. Эмоциональная стимуляция (воспоминание о вкусе любимых блюд, продуктов), дифференцированный подход к подбору наглядно-демонстративного материала и вербального сопровождения способствовали более быстрому включению пациентов ЭГ в ситуацию, позволяющую надеяться на положительный исход реабилитации.

Уже к седьмому занятию разница между КГ и ЭГ составила 11,57 % (в КГ — 130,19, в ЭГ — 145,25 балла). К десятому занятию средний балл выраженности дисфагии в КГ составил 133,94, а в ЭГ — 156,5 балла (разница — 16,84 %). К четырнадцатому занятию разница между группами достигла 17,98 % (КГ — 138,63 и ЭГ — 163,56 балла). Усиление эффекта за счет нейромышечной стимуляции и биологической обратной связи позволяло ускорить формирование рефлекторной реакции на мультимодальные стимулы (рис.).

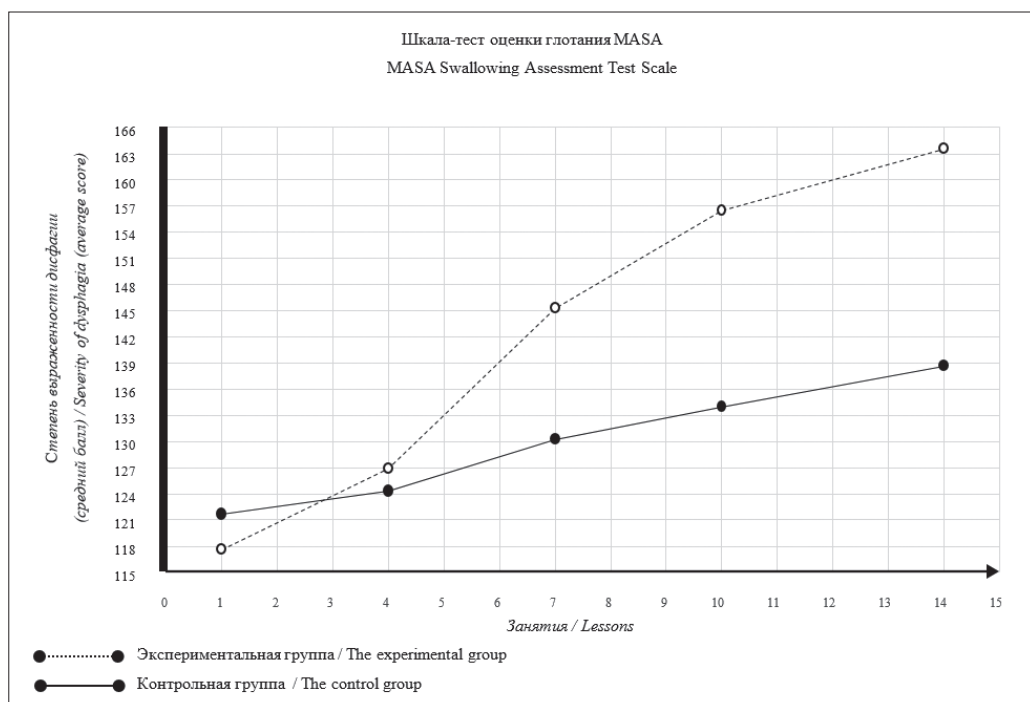


Рис. Динамика восстановления функции глотания на основе шкалы MASA

Fig. Dynamics of swallowing function recovery based on the MASA scale

Сравнительный анализ результатов комплексной реабилитации нейрогенной постинсультной дисфагии показал значимость раннего начала занятий, необходимость дифференцированного персонифицированного подхода к выбору методов и приемов логопедической реабилитации, успешность междисциплинарного взаимодействия. Это свидетельствует об эффективности предложенных психолого-педагогических технологий для достижения наилучших результатов.

Таким образом, исследование доказывает, что комплексный подход, включающий использование аппарата «ЭЛЭСКУЛАП-Мед ТеКо» в сочетании с традиционными логопедическими занятиями, приводит к более быстрому и успешному восстановлению нарушенной функции глотания, что позволяет рекомендовать практическую модель по восстановлению глотания у постинсультных пациентов на первом этапе реабилитации для внедрения в практику.

Дискуссионные вопросы

Эмпирическое исследование проводилось на основе анализа состояния нарушенной функции глотания у пациентов, перенесших первичный инсульт в левой средней мозговой артерии, и диагностированной афазией. Изучалась результативность восстановительного обучения больных с нарушениями речи и глотания в процессе логопедической реабилитации на острой стадии заболевания с использованием традиционных логопедических занятий по восстановлению речи и преодолению дисфагии в КГ и включением в логопедическую работу нейромышечной электростимуляции переменными синусоидальными токами низкой частоты на аппарате «ЭЛЭСКУЛАП-Мед ТеКо» в ЭГ.

Сравнительный анализ результатов логопедических занятий позволил продемонстрировать следующее: все пациенты в обеих группах после курса логопедического тренинга имели положительную динамику в восстановлении функций глотания и речи. Однако при относительно равных условиях обеих групп вхождения в эксперимент, подключение нейромышечной стимуляции и биологической обратной связи в процесс индивидуальной логопедической работы в ЭГ позволяло быстрее достичь реабилитационной цели и доказать, что имеется прямая связь дифференцированного персонифицированного подхода к выбору психолого-педагогических стратегий, интегративного взаимодействия с достигнутым результатом.

Заключение

Проведенное исследование свидетельствует об эффективности и необходимости персонифицированного взаимодействия специалистов мультидисциплинарной реабилитационной команды, применения комплексного логопедического и физиотерапевтического воздействия с использованием

индивидуально-дифференцированной биологической обратной связи. Разработанная комплексная методика позволяет ускорить формирование рефлексорной глотательной реакции, облегчает восстановление глотания и речи, что дает основание для внедрения ее в практику.

Список источников

1. Иванова, М. В., Ларина, О. Д., Норвилльс, С. Н., и Царева, И. В. (2014). *Логопедическая диагностика и реабилитация пациентов с повреждениями головного мозга в остром периоде. Клинические рекомендации*. Национальная ассоциация по борьбе с инсультом; Союз реабилитологов России. Москва.
2. Зайцевская, С. А., Люкманов, Р. Х., Бердникович, Е. С., и Супонева, Н. А. (2024). Проблема дисфагии в неврологии. *Анналы клинической и экспериментальной неврологии*, 18(2), 52–61. <https://doi.org/10.17816/ACEN.974>
3. Мальцева, Л. А., Мищенко, Е. А., Мосенцев, Н. Ф., и Голуб, А. В. (2019). Дисфагия в отделении интенсивной терапии: эпидемиология, механизмы и клиническое ведение. *Медицина неотложных состояний*, 6(101), 30–38. <https://doi.org/10.22141/2224-0586.6.101.2019.179595>
4. Dziewas, R., Michou, E., Trapl-Grundschober, M., Lal, A., Arsava, E. M., Bath, P. M., Clavé, P., Glahn, J., Hamdy, S., Pownall, S., Schindler, A., Walshe, M., Wirth, R., Wright, D., & Verin, E. (2021). European Stroke Organisation and European Society for Swallowing Disorders guideline for the diagnosis and treatment of post-stroke dysphagia. *European Stroke Journal*, 6(3), LXXXIX–CXV. <https://doi.org/10.1177/23969873211039721>
5. Chang, M. C., Choo, Y. J., Seo, K. C., & Yang, S. (2022). The Relationship Between Dysphagia and Pneumonia in Acute Stroke Patients: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Neurology*, 13, 834240. <https://doi.org/10.3389/fneur.2022.834240>
6. Амосова, Н. Н., Балашова, И. Н., Белкин, А. А., Захаров, В. О., Зуева, Л. Н., Иванова, Г. Е., Камаева, О. В., Кирьянова, Н. М., Мельникова, Е. В., Скоромец, А. А., Сорокоумов, В. А., Старицын, А. Н., Стаховская, Л. В., Суворов, А. Ю., и Шамалов, Н. А. (2013). *Диагностика и лечение дисфагии при заболеваниях центральной нервной системы. Клинические рекомендации*. Национальная ассоциация по борьбе с инсультом; Союз реабилитологов России. Москва.
7. Балашова, И. Н., и Алемпьева, А. А. (2021). *Дисфагия. Диагностика и восстановление глотания*. Учебное пособие. Под ред. Н. П. Ванчаковой. СПб.: Человек.
8. Фадеева, А. С., Кокорина, Ю. А., Шестопапов, Е. Ю., и Томилова, В. В. (2023). Персонализированный подход в логопедической реабилитации пациентов с нейрогенной дисфагией. *Тихоокеанский медицинский журнал*, 4, 47–51. <https://doi.org/10.34215/1609-1175-2023-4-47-51>
9. Рудомётова, Ю. Ю., Корецкая, Е. С., и Хлюстова, М. Г. (2023). Персонализированный подход в логопедической работе при афазии и дисфагии в раннем восстановительном периоде болезни. *Специальное образование*, 2(70), 65–78.
10. Drozd, D., & Mancopes, R. (2014). Analysis of the level of Dysphagia, anxiety, and nutritional status before and after speech therapy in patients with stroke. *Int Arch Otorhinolaryngol*, 18(2), 172–177. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1364169>
11. Miller, R. M., & Groher, M. E. (1993). Speech-language pathology and dysphagia: A brief historical perspective. *Dysphagia*, 8(3), 180–184. <https://doi.org/10.1007/BF01354536>

12. Камаева, О. В., Монро, П., Буракова, З. Ф., Зычкова, О. Б., Иванова, А. А., Сорокоумов, В. А. и Тищенко, М. Е. (2003). *Мультидисциплинарный подход ведения и ранней реабилитации неврологических больных*. Методическое пособие. Часть 3. Логопедия и глотание. Санкт-Петербург.
13. Miller, S., Peters, K., & Ptok, M. (2022). Review of the effectiveness of neuromuscular electrical stimulation in the treatment of dysphagia — an update. *GMS German Medical Science*, 20, Doc08. <https://doi.org/10.3205/000310>
14. Wang, Y., Xu, L., Wang, L. et al. (2023). Effects of transcutaneous neuromuscular electrical stimulation on post-stroke dysphagia: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Neurology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fneur.2023.1163045>
15. Николаевская, В. П. (1989). *Физические методы лечения в отоларингологии*. М.: Медицина. С. 148–160.
16. Орлова, О. С. (1998). *Система логопедической работы по коррекции и предупреждению нарушений голоса у педагогов: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)»*. Дис. ... на соискание ученой степени д-ра пед. наук. Москва. С. 190–197.
17. Баклушина, Е. А., и Ястребцева, И. П. (2016). Электромиостимуляция в нейрореабилитации. *Физиотерапия, бальнеология и реабилитация*, 15(1), 49–54. <https://doi.org/10.18821/1681-3456-2016-15-1-49-54>
18. Zhang, Y.-W., Dou, Z.-L., Zhao, F. et al. (2022). Neuromuscular electrical stimulation improves swallowing initiation in patients with post-stroke dysphagia. *Front Neurosci*, 14. <https://doi.org/10.3389/fnins.2022.1011824>
19. Alamer, A., Melese, H., & Nigussie, F. (2020). Effectiveness of Neuromuscular Electrical Stimulation on PostStroke Dysphagia: A Systematic Review of Randomized Controlled Trials. *Clin Interv Aging*, 3(15), 1521–1531. <https://doi.org/10.2147/CIA.S262596>
20. Choy, J., Pourkazemi, F., Bogaardt, H. et al. (2024). Factors influencing speech pathology practice in dysphagia after stroke: A qualitative focus group study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 59(4), 1599–1611. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.13017>
21. Tan, Zh., Wei, X., Tan, Ch. et al. (2022). Effect of neuromuscular electrical stimulation combined with swallowing rehabilitation training on the treatment efficacy and life quality of stroke patients with dysphagia. *American Journal of Translational Research*, 14(2), 1258–1267.
22. Осипенко, Е. В., Михалевская, И. А., Яблонский, С. В., и Орлова, О. С. (2008). *Комплекс упражнений для нейромышечной электрофонопедической стимуляции аппаратом «VocaSTIM», адаптированных к русскому языку*. Москва.
23. Уклонская, Д. В., Покровская, Ю. А., и Агеева, В. Е. (2019). Основные направления логопедического воздействия по коррекции нейрогенной дисфагии при парезах и параличах гортани периферического генеза. *Специальное образование*, 3, 92–103.
24. Орлова, О. С., Эстрова, П. А., и Калмыкова, А. С. (2015). Нейропластичность — инновационное направление в логопедии. В *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии*. Научные труды участников IV Международной научно-практической конференции, Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева (с. 33–39).
25. Вассерман, Л. И., Дорофеева, С. А., и Меерсон, Я. А. (1997). *Методы нейропсихологической диагностики*. Практическое руководство. СПб.: Стройлеспечатъ. С. 42–48.

26. Ларина, О. Д., и Рудомётова, Ю. Ю. (2022). Роль логопеда в коррекции афазии и дисфагии на первом этапе реабилитации пациентов с ОНМК. *Лечащий Врач*, 10(25), 21–29. <https://doi.org/10.51793/OS.2022.25.10.004>
27. Prum, G., Mallart, R., Beatrix, M. et al. (2022). Swallowing activation using sensory stimulation in patients with severe disorders of consciousness. *Journal of Rehabilitation Medicine — Clinical Communication*, 5, 2448. <https://doi.org/10.2340/jrmcc.v5.2448>
28. Chen, Y.-Jy., Chen, Ye.-T., Lin, L.-Ch. et al. (2021). Effects of Olfactory Stimulation on Swallowing Function in Taiwanese Older Adults. *Gerontol Geriatr Med.*, 7, 23337214211015449. <https://doi.org/10.1177/23337214211015449>.
29. Price, K., Isbister, G., Long, S. et al. (2023). Are Bubbles the Future of Dysphagia Rehabilitation: A Systematic Review Analysing Evidence on the Use of Carbonated Liquids in Dysphagia Rehabilitation. *Geriatrics (Basel)*, 8(1), 6. <https://doi.org/10.3390/geriatrics8010006>
30. Georgiou, A. M., & Kambanaros, M. (2023). Therapies and Challenges in the Post-Stroke Aphasia Rehabilitation Arena: Current and Future Prospects. *Medicina (Kaunas)*, 59(9), 1674. <https://doi.org/10.3390/medicina59091674>

References

1. Ivanova, M. V., Larina, O. D., Norville, S. N., & Tsareva, I. V. (2014). *Speech therapy diagnosis and rehabilitation of patients with brain damage in the acute period. Clinical recommendations*. The National Association for Stroke Control; The Union of Rehabilitologists of Russia. Moscow (In Russ.).
2. Zaitsevskaya, S. A., Lukmanov, R. H., Berdnikovich, E. S., & Suponeva, N. A. (2024). The problem of dysphagia in neurology. *Annals of Clinical and Experimental Neurology*, 18(2), 52–61. (In Russ.). <https://doi.org/10.17816/ACEN.974>
3. Maltseva, L. A., Mishchenko, E. A., Mosentsev, N. F., & Golub, A. V. (2019). Dysphagia in the intensive care unit: epidemiology, mechanisms and clinical management. *Emergency medicine*, 6(101), 30–38. (In Russ.). <https://doi.org/10.22141/2224-0586.6.101.2019.179595>
4. Dziewas, R., Michou, E., Trapl-Grundschober, M., Lal, A., Arsava, E. M., Bath, P. M., Clavé, P., Glahn, J., Hamdy, S., Pownall, S., Schindler, A., Walshe, M., Wirth, R., Wright, D., & Verin, E. (2021). European Stroke Organisation and European Society for Swallowing Disorders guideline for the diagnosis and treatment of post-stroke dysphagia. *European Stroke Journal*, 6(3), LXXXIX–CXV. <https://doi.org/10.1177/23969873211039721>
5. Chang, M. C., Choo, Y. J., Seo, K. C., & Yang, S. (2022). The Relationship Between Dysphagia and Pneumonia in Acute Stroke Patients: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Neurology*, 13, 834240. <https://doi.org/10.3389/fneur.2022.834240>
6. Amosova, N. N., Balashova, I. N., Belkin, A. A., Zakharov, V. O., Zueva, L. N., Ivanova, G. E., Kamaeva, O. V., Kiryanova, N. M., & Melnikova, E. V., Skoromets, A. A., Sorokoumov, V. A., Staritsyn, A. N., Stakhovskaya, L. V., Suvorov, A. Yu., & Shamalov, N. A. (2013). *Diagnosis and treatment of dysphagia in diseases of the central nervous system. Clinical recommendations*. The National Association for Stroke Control; The Union of Rehabilitologists of Russia. Moscow. (In Russ.).
7. Balashova, I. N., & Alempyeva, A. A. (2021). *Dysphagia. Diagnosis and restoration of swallowing: training manual*. Ed. by N. P. Vanchakova. SPb.: Man. (In Russ.).

8. Fadeeva, A. S., Kokorina, Yu. A., Shestopalov, E. Yu., & Tomilova, V. V. (2023). A personalized approach in speech therapy rehabilitation of patients with neurogenic dysphagia. *Pacific Medical Journal*, 4, 47–51. (In Russ.). <https://doi.org/10.34215/1609-1175-2023-4-47-51>
9. Rudometova, Yu. Yu., Koretskaya, E. S., & Khlyustova, M. G. (2023). A personalized approach in speech therapy for aphasia and dysphagia in the early recovery period of stroke. *Special education*, 2(70), 65–78. (In Russ.).
10. Drozd, D., & Mancopes, R. (2014). Analysis of the level of Dysphagia, anxiety, and nutritional status before and after speech therapy in patients with stroke. *Int Arch Otorhinolaryngol*, 18(2), 172–177. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1364169>
11. Miller, R. M., & Groher, M. E. (1993). Speech-language pathology and dysphagia: A brief historical perspective. *Dysphagia*, 8(3), 180–184. <https://doi.org/10.1007/BF01354536>
12. Kamaeva, O. V., Monroe, P., Burakova, Z. F., Zychkova, O. B., Ivanova, A. A., Sorokoumov, V. A., & Tishchenko, M. E. (2003). *Multidisciplinary approach to the management and early rehabilitation of neurological patients*. Methodical manual. Part 3. Speech therapy and swallowing. St. Petersburg. (In Russ.).
13. Miller, S., Peters, K., & Ptak, M. (2022). Review of the effectiveness of neuromuscular electrical stimulation in the treatment of dysphagia — an update. *GMS German Medical Science*, 20, Doc08. <https://doi.org/10.3205/000310>
14. Wang, Y., Xu, L., Wang, L. et al. (2023). Effects of transcutaneous neuromuscular electrical stimulation on post-stroke dysphagia: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Neurology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fneur.2023.1163045>
15. Nikolaevskaya, V. P. (1989). *Physical methods of treatment in otolaryngology*. M.: Medicine. Pp. 148–160. (In Russ.).
16. Orlova, O. S. (1998). *Speech therapy system for the correction and prevention of voice disorders in teachers: specialty 13.00.03 “Correctional pedagogy (sign language teaching and typhlopedagogy, oligophrenopedagogy and speech therapy)”*. Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Moscow. Pp. 190–197. (In Russ.).
17. Baklushina, E. A., & Yastrebtseva, I. P. (2016). Electromyostimulation in neuro-rehabilitation. *Physiotherapy, balneology and rehabilitation*, 15(1), 49–54. (In Russ.). <https://doi.org/10.18821/1681-3456-2016-15-1-49-54>
18. Zhang, Y.-W., Dou, Z.-L., Zhao, F. et al. (2022). Neuromuscular electrical stimulation improves swallowing initiation in patients with post-stroke dysphagia. *Front Neurosci*, 14. <https://doi.org/10.3389/fnins.2022.1011824>
19. Alamer, A., Melese, H., & Nigussie, F. (2020). Effectiveness of Neuromuscular Electrical Stimulation on PostStroke Dysphagia: A Systematic Review of Randomized Controlled Trials. *Clin Interv Aging*, 3(15), 1521–1531. <https://doi.org/10.2147/CIA.S262596>
20. Choy, J., Pourkazemi, F., Bogaardt, H. et al. (2024). Factors influencing speech pathology practice in dysphagia after stroke: A qualitative focus group study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 59(4), 1599–1611. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.13017>
21. Tan, Zh., Wei, X., Tan, Ch. et al. (2022). Effect of neuromuscular electrical stimulation combined with swallowing rehabilitation training on the treatment efficacy and life quality of stroke patients with dysphagia. *American Journal of Translational Research*, 14(2), 1258–1267.
22. Osipenko, E. V., Mikhalevskaya, I. A., Yablonsky, S. V., & Orlova, O. S. (2008). A set of exercises for neuromuscular electrophonopedic stimulation with the VocaSTIM device, adapted to the Russian language. Moscow. (In Russ.).

23. Ukrovskaya, D. V., Pokrovskaya, Yu. A., & Ageeva, V. E. (2019). The main directions of speech therapy for the correction of neurogenic dysphagia in paresis and paralysis of the larynx of peripheral origin. *Special education*, 3, 92–103. (In Russ.). <https://doi.org/10.26170/sp19-03-07>
24. Orlova, O. S., Estrova, P. A., & Kalmykova, A. S. (2015). Neuroplasticity is an innovative direction in speech therapy. In *Psychological and pedagogical support of the educational process: problems, prospects, technologies*. Scientific papers of participants of the IV International Scientific and Practical Conference, I. S. Turgenev Oryol State University (pp. 33–39). (In Russ.).
25. Wasserman, L. I., Dorofeeva, S. A., & Meerson, Ya. A. (1997). *Methods of neuropsychological diagnostics. A practical guide*. St. Petersburg: Stroylespechat. Pp. 42–48. (In Russ.).
26. Larina, O. D., & Rudometova, Yu. Y. (2022). The role of a speech therapist in the correction of aphasia and dysphagia at the first stage of rehabilitation of patients with cancer. *Attending Physician*, 10(25), 21–29. (In Russ.). <https://doi.org/10.51793/OS.2022.25.10.004>
27. Prum, G., Mallart, R., Beatrix, M. et al. (2022). Swallowing activation using sensory stimulation in patients with severe disorders of consciousness. *Journal of Rehabilitation Medicine – Clinical Communication*, 5, 2448. <https://doi.org/10.2340/jrmcc.v5.2448>
28. Chen, Y.-Jy., Chen, Ye.-T., Lin, L.-Ch. et al. (2021). Effects of Olfactory Stimulation on Swallowing Function in Taiwanese Older Adults. *Gerontol Geriatr Med.*, 7, 23337214211015449. <https://doi.org/10.1177/23337214211015449>.
29. Price, K., Isbister, G., Long, S. et al. (2023). Are Bubbles the Future of Dysphagia Rehabilitation: A Systematic Review Analysing Evidence on the Use of Carbonated Liquids in Dysphagia Rehabilitation. *Geriatrics (Basel)*, 8(1), 6. <https://doi.org/10.3390/geriatrics8010006>
30. Georgiou, A. M., & Kambanaros, M. (2023). Therapies and Challenges in the Post-Stroke Aphasia Rehabilitation Arena: Current and Future Prospects. *Medicina (Kaunas)*, 59(9): 1674. <https://doi.org/10.3390/medicina59091674>

Статья поступила в редакцию: 11.03.2025;
одобрена после рецензирования: 16.05.2025;
принята к публикации: 11.06.2025.

The article was submitted: 11.03.2025;
approved after reviewing: 16.05.2025;
accepted for publication: 11.06.2025.

Информация об авторах / Information about the authors

Ольга Святославна Орлова — доктор педагогических наук, профессор кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета; главный научный сотрудник Национального медицинского исследовательского центра оториноларингологии Федерального медико-биологического агентства; главный научный сотрудник Федерального центра мозга и нейротехнологий Федерального медико-биологического агентства; член президиума Союза реабилитологов России; вице-президент Ассоциации фониатров и фонопедов, Москва, Россия.

Olga S. Orlova — Doctor of Education Sciences, Professor, Department of Speech Therapy, Moscow State Pedagogical University; Chief Researcher, National Medical

Research Center for Otorhinolaryngology & Federal Center for Brain and Neurotechnologies Federal Medical and Biological Agency of Russia; Member of the Presidium, All-Russian Public Union of Rehabilitologists of Russia; Vice-President, Association of Phoniatrists and Phonopedists, Moscow, Russia.

os_orlova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5247-9856>

Юлия Юрьевна Рудомётова — аспирант кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета; медицинский логопед городской клинической больницы им. И. В. Давыдовского, Москва, Россия.

Yulia Yu. Rudometova — Postgraduate Student, Department of Speech Therapy, Moscow State Pedagogical University; Speech Therapist, City Clinical Hospital named after I. V. Davydovsky, Moscow, Russia.

yuliayurievna@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8761-3832>.

Вклад авторов / Authors stated contribution

О. С. Орлова — научное руководство, определение общей концепции статьи, работа с текстом, редактирование текста на всех этапах его подготовки;

Ю. Ю. Рудомётова — анализ и рецензирование публикаций по теме статьи, написание текста статьи.

Olga S. Orlova — scientific guidance, determining the general concept of the article, working with the text, editing the text at all stages of its preparation;

Yulia Yu. Rudometova — analysis and review of publications on the topic of the article, writing the text of the article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interest.

Научно-теоретическая статья

УДК 376.1

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-178-195

МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА БИБЛИОТЕК, ОБСЛУЖИВАЮЩИХ ДЕТЕЙ

Екатерина Владимировна Хорошавина^{1, 2}

¹ Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

² Государственная публичная научно-техническая библиотека
России, Москва, Россия

khoroshavinaev@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2224-6466>

Аннотация. Важную роль в формировании общественного и индивидуального сознания, а также культурного и образовательного становления личности играют учреждения культуры: музеи, театры, выставочные и культурные центры, а также общедоступные библиотеки. Статья посвящена проблеме определения механизмов становления социокультурной инклюзии в библиотеках, обслуживающих детей, отражению ключевых звеньев этого процесса и установлению их взаимосвязей. На основе теоретического анализа, в том числе данных ранее проведенного эмпирического исследования, разработана модель инклюзивного социокультурного пространства детских, детско-юношеских, публичных библиотек, обслуживающих детей. Автор дает обоснование модели, выделяет ее основные компоненты: организационный компонент; предметно-пространственная организация среды; деятельностная организация среды; социальная организация среды. В статье не только представлено содержание компонентов, но и описана их взаимосвязь. Приведены ключевые условия реализации модели, дано ее схематичное оформление. Ключевым условием создания инклюзии в библиотеках автор считает их готовность к принятию основных ценностей и принципов инклюзии, ведущая роль в обеспечении этого процесса отводится сотрудникам этих учреждений. От уровня их профессиональных компетенций зависит успешность социализации детей, имеющих физические и/или психические особенности развития. Завершая описание модели инклюзивного социокультурного пространства библиотек, обслуживающих детей, автор отмечает, что ее структуру можно использовать как для общедоступных библиотек, так и для других учреждений культуры, дополняя и адаптируя содержание их деятельности. В завершении статьи приводятся пути дальнейших исследований на основе выделенных трудностей становления инклюзивного социокультурного пространства библиотек, обслуживающих детей.

Ключевые слова: социализация, дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, учреждения культуры, библиотеки, инклюзия в культуре, инклюзия в библиотеке, модель инклюзии, модель инклюзивного пространства библиотек

Для цитирования: Хорошавина, Е. В. (2025). Модель инклюзивного социокультурного пространства библиотек, обслуживающих детей. *Вестник МГПУ. Серия: «Педагогика и психология»*, 19(3), 178–195. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-178-195>

Scientific and theoretical article

UDC 376.1

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-178-195

**MODEL OF INCLUSIVE SOCIO-CULTURAL LIBRARY
SPACE SERVING CHILDREN***Ekaterina V. Khoroshavina^{1, 2}*¹ Moscow City University,
Moscow, Russia² Russian National Public Library for Science and Technology,
Moscow, Russiakhoroshavinaev@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2224-6466>

Abstract. Cultural institutions, such as museums, theaters, exhibition halls, cultural centers, and public libraries, influence public and individual awareness, contributing to cultural and educational development. Focused on libraries catering to children, the article examines the mechanisms of socio-cultural inclusion, exploring key connections and interrelations within this process. Building on theoretical insights and prior empirical evidence, the author develops a model of an inclusive socio-cultural space for children's, youth, and general public libraries. The model consists of four major components: organizational structure, spatial arrangement, activity planning, and social interaction. Both the contents and interactions of these components are explained, along with schematic representations illustrating the model. Emphasizing the crucial role of library personnel in fostering inclusion, the author stresses the importance of their commitment to accepting core values and principles of inclusion. Effective socialization of children with physical and/or mental challenges relies heavily on the professional competence of librarians. Finally, the author concludes that the outlined model of inclusive socio-cultural space could serve as a guideline for various cultural institutions beyond just libraries, offering adaptable guidelines for enhancing their services toward greater inclusivity. Difficulties encountered in forming an inclusive socio-cultural space lead to suggestions for future research directions.

Keywords: socialization, children with disabilities, disabilities, cultural institutions, libraries, inclusion in culture, inclusion in the library, model of inclusion, model of inclusive library space

For citation: Khoroshavina, E. V. (2025). Model of inclusive socio-cultural library space serving children. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(3), 178–195. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-178-195>

Введение

Согласно современному представлению об устройстве общества, не заболевание ребенка, не его особенности мешают комфортной и полноценной жизни, а окружение создает барьеры отсутствием качественной инфраструктуры, должной этики взаимоотношений и все еще существующими предрассудками.

В этот период особое значение приобретают положения о социальном подходе к пониманию аномального развития, соотношении биологического и социального, влиянии окружающей среды на становление личности ребенка, имеющего физические и/или психические особенности развития¹. Согласно теории взаимодействия, наследственность и окружающая среда (окружение, опыт, воспитание) находятся в тесном сотрудничестве, «природа и степень влияния каждого из факторов зависит от вклада другого» (Анастаси, 2001, с. 88). В силу этого индивидуальные характеристики личности нам следует рассматривать не как сумму воздействия факторов наследственности и окружающей среды, а как результат их взаимодействия.

На основании представленных научных положений можно утверждать, что ценность социального влияния на развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту — ОВЗ) возрастает. В ходе усвоения социального опыта, совместной практической деятельности и общения с другими людьми дети приобретают индивидуальные знания и навыки.

Основой социализации ребенка с ОВЗ, безусловно, является его семья (Приходько и др., 2018; Ткачева, 2017; Ушакова, 2023; и др.). Велико значение и образовательных организаций, в которых дети «знакомятся с социальными нормами, а также приобретают навыки взаимодействия с социумом» (Мануйлова, и Гусейнова, 2022, с. 8).

Другим, не менее значимым направлением социализации будет являться непосредственная интеграция в социокультурное пространство населенного пункта, в котором проживает ребенок. Процесс включения во внешнюю социокультурную среду должен начинаться на самых ранних этапах развития ребенка, выступая площадкой для закрепления отработанных в семье и образовательной организации навыков, переноса их в другие сферы жизни, знакомства с новыми социальными ролями и расширения ситуаций межличностного взаимодействия.

Важную роль в формировании культурного и образовательного становления личности, а также формирования общественного и индивидуального сознания играют учреждения культуры: библиотеки, музеи, цирки, театры, парки, концертные и выставочные залы. Разносторонний опыт этих учреждений, представленный в научно-практических работах как отечественных, так и зарубежных ученых, подтверждает перспективы использования культурных практик для социализации и реабилитации людей с ОВЗ различных категорий (Корнюшина, и Дробышевская, 2024; Мацукевич, 2013; Назаров, 2020; Наумова, 2022; Рыкова, 2024; Bresnahan, 2022; D'Angelo et al., 2024; Nijkamp, & Cardol, 2020; и др.).

Стоит отметить, что широкие перспективы использования потенциала организаций различных ведомств открывает парадигма непрерывного образования.

¹ Выготский, Л. С. (1926). *Педагогическая психология: краткий курс*. Москва: Работник просвещения. <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=386927>

М. В. Кларин подчеркивает, что практики нетрадиционного образования меняют «характер “сборки” знаний и умений, контекстность ценностных отношений, развертывания компетенций, задавая их практичность, привязку к конкретным жизненным задачам» (Кларин, 2019, с. 40). Значимым для развития детей с ОВЗ является то, что, в отличие от традиционного образования, такие профильные практики сосредоточены вокруг изучаемого материала и позволяют в процессе взаимодействия с другими детьми более углубленно погрузиться в его содержание.

Нельзя не отметить, что само искусство является эффективным средством гармоничного развития, способом освоения окружающего мира и формирования основ художественной культуры. Развитие ребенка с ОВЗ с помощью искусства «создает особые благоприятные условия для “вращения” в культуру, ее познания в эмоционально-практической форме, раскодирования ее знаковой системы и присвоения ее ценностей, формирования субъектных качеств личности и психического здоровья такого ребенка» (Медведева, 2020, с. 37). Положительное влияние искусства на детей в системе коррекционно-развивающей работы раскрыто в целом пласте научных работ (Евтушенко, 2020; Екжанова, 1989; Медведева, Журавлева, и Павлова, 2018; и др.). Безусловно, ключевую роль в становлении личности детей с ОВЗ средствами искусства играют специалисты в области образования. Однако возможности этого процесса можно качественно расширить благодаря сотрудничеству с непосредственными хранителями и трансляторами культурных ценностей — учреждениями культуры.

Сегодня, когда повсеместно создается общедоступная среда и происходит переосмысление отношения к людям с особыми потребностями, меняется роль учреждений культуры в этих процессах. Они «становятся уже не просто участниками, но и активными созидателями *инклюзивного социокультурного пространства* — специально организованной среды, позволяющей каждому члену общества через участие в социокультурных практиках реализовывать свой личностный потенциал» (Хорошавина, 2022).

Такая среда активно развивается в общедоступных библиотеках нашей страны, и, что важно, не только в специальных, преимущественно ориентированных на обеспечение равного и беспрепятственного доступа к библиотечным ресурсам и услугам для людей с нарушениями зрения, но и в привычных для всех детских, детско-юношеских, молодежных и публичных (массовых) библиотеках, открытых для широкого круга граждан.

Теоретические и методологические основы библиотечно-информационного обслуживания людей с ОВЗ, вопросы их доступности к информационным ресурсам, социализации в условиях библиотек рассмотрены в диссертационных работах целого ряда отечественных ученых (А. Е. Шапошников, А. Р. Аминова, С. Н. Ваньшин, Г. П. Диянская, Г. С. Елфимова, Г. Т. Закирова, М. П. Коновалова, М. В. Назаров и др.). Однако подавляющее число исследований ориентированно на взрослых людей, имеющих наиболее выраженные трудности восприятия плоскостпечатного текста, и на специальные библиотеки для лиц

с нарушениями зрения, обеспечивающие информационные потребности таких читателей. Возможности библиотек для детей с ОВЗ различных категорий недостаточно широко раскрыты. Отдельные аспекты поднимаются в работах О. Л. Кабачек, Н. Е. Колосковой, Е. О. Самохиной и других авторов. Между тем дети нуждаются в специализированном информационно-библиотечном обслуживании. Это связано как с особенностями их читательской деятельности (Шулекина, 2019), так и со спецификой психофизического развития на разных возрастных этапах, усиливающимися и приобретающими дополнительные черты, если речь заходит о детях с ОВЗ.

Следует признать, что происходящие в обществе изменения требуют более пристального рассмотрения возможностей не только специальных библиотек, но и библиотек другого типа для детей с ОВЗ различных категорий. Актуальным становится вопрос об определении механизмов становления социокультурной инклюзии в общедоступных библиотеках, отражении ключевых звеньев этого процесса и установлении их взаимосвязей.

В зарубежной научной литературе можно найти примеры моделей инклюзивного пространства библиотек (Koeding, Velasquez, & Price, 2017; Kulikauskiene, & Liukineviciene, 2020). В отечественной практике этот вопрос получил широкую огласку в системе образования (В. И. Зиновьева, А. А. Смирнов, Т. А. Челнокова и др.), однако вопросы функционирования модели инклюзивного пространства библиотек, обслуживающих детей, практически не освещались. В научных источниках представлены только некоторые методологические основы и отдельные аспекты исследуемой темы. В данной работе представлена характеристика модели инклюзивного социокультурного пространства детских, детско-юношеских, публичных библиотек, обслуживающих детей, на основе комплексного описания ее ключевых механизмов.

Методологические основания исследования

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

- концепция единства и сложного взаимодействия биологического и социального факторов в развитии ребенка, ведущей роли социальной среды в онтогенезе и дизонтогенезе (Л. С. Выготский, Т. Г. Богданова, Е. Е. Дмитриева, Е. А. Екжанова, Е. Л. Инденбаум, И. А. Коробейников, О. И. Кукушкина, И. Ю. Левченко, Е. Т. Логинова, В. И. Лубовский, Е. А. Медведева, Н. С. Морозова, Н. М. Назарова, О. Г. Приходько, Л. М. Шипицына, И. М. Яковлева и др.);
- теория деятельностного подхода с позиций социально личностного развития (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, А. В. Петровский, С. Р. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др.);
- положения в области библиотековедения, раскрывающие роль библиотек в социализации людей с ОВЗ (А. Е. Шапошников, А. Р. Аминева, С. Н. Ваньшин,

Г. П. Диянская, Е. В. Захарова, М. П. Коновалова, М. В. Назаров, Г. С. Елфимова и др.);

– теории и практики библиотечно-информационного обслуживания детей, в том числе детей с ОВЗ (М. В. Белоколенко, А. В. Березина, Н. Л. Голубева, Н. Г. Малахова, О. Л. Кабачек, О. О. Коваленко, Н. Е. Колоскова, Т. А. Новикова, С. В. Олефир, Е. О. Самохина и др.).

В работе использовались такие теоретические методы, как аналитический обзор научных источников по проблеме исследования, анализ и обобщение результатов, моделирование. На основе теоретического анализа, в том числе данных раннее проведенного эмпирического исследования деятельности общедоступных библиотек в вопросах обслуживания детей с ОВЗ (Хорошавина, 2022), выявлены структурно-содержательные компоненты инклюзивного социокультурного пространства общедоступных библиотек, обслуживающих детей, установлена их взаимосвязь. С помощью технологии моделирования была создана модель, отражающая устройство инклюзивного социокультурного пространства библиотек, обслуживающих детей.

Результаты исследования

В качестве «базовых компонентов рассматриваемой модели нами предложены:

- *предметно-пространственная организация среды* (физическое и виртуальное пространство, фонды);
- *деятельностная организация среды* (услуги и практики, в том числе в интернет-пространстве);
- *социальная организация среды* (сотрудники, широкая аудитория посетителей, ребенок с ОВЗ, его ближайшее окружение)» (Хорошавина, 2022).

Для их эффективного развития и качественной проработки необходимо участие *организационного компонента*, определяющегося государственной политикой, административной деятельностью учреждения (в том числе и работой по развитию партнерских отношений) и его информационной открытостью. Рассмотрим подробнее каждый из компонентов.

Организационный компонент

В целях создания доступной среды для каждого члена общества необходима системная государственная поддержка. При этом важно, чтобы предпринимаемые меры имели единую концепцию и равнозначно развивались во всех регионах, как в крупных городах, так и в удаленных маленьких населенных пунктах.

Насколько успешно будет реализована государственная политика, во многом зависит от деятельности учреждения. На административном уровне библиотекой должны разрабатываться краткосрочные и долгосрочные планы по созданию безбарьерной среды, организовываться социологические исследования по изучаемому

вопросу, приниматься решения о необходимости внедрения новых направлений работы, разработки проектов, а также развития партнерских отношений. Ориентация на включение и улучшение услуг для детей с ОВЗ формирует инклюзивную культуру учреждения и развивает новые традиции.

Залогом эффективного включения в интеграционные процессы, развития благоприятной социальной среды является формирование и поддержание успешного сотрудничества. Оно возможно в рамках построения внутрисистемного взаимодействия между общедоступными библиотеками и профессиональными объединениями, а также в рамках сотрудничества со сторонними заинтересованными организациями и гражданами. Среди единомышленников библиотек в вопросах социокультурной инклюзии детей с ОВЗ и как один из важных партнеров выступают образовательные организации. Среди ключевых направлений их сотрудничества можно выделить разные виды деятельности.

Использование библиотечно-информационных ресурсов:

- использование библиотечных фондов: художественные, методические, научные, учебные и прочие издания в традиционном и электронном виде (в том числе в специальных форматах);
- использование разносторонних рекомендательных каталогов (в том числе и каталог инклюзивных книг);
- получение библиографических услуг (например, заказ подбора литературы на определенную тематику);
- оказание библиотеками помощи по вопросам адаптации учебных материалов (преимущественно специальными библиотеками для детей с нарушениями зрения).

Развитие кадрового потенциала:

- проведение двухсторонних консультаций;
- участие и совместное проведение профессиональных научно-методических мероприятий;
- организация сетевых образовательных проектов, направленных на профессиональное развитие кадров.

Организация практической деятельности:

- проведение мероприятий на базе библиотек (например, выездные занятия/уроки/практикумы, экскурсии, участие детей/родителей в культурно-просветительских мероприятиях библиотеки);
- проведение мероприятий на базе образовательных организаций (например, проведение библиотечных часов в школе, участие библиотекарей в классных часах и родительских собраниях т. д.);
- развитие совместной проектной деятельности.

Взаимное продвижение:

- информирование о деятельности партнера на сайтах, социальных сетях, информационных стендах;

- содействие для участия обучающихся и их семей в библиотечных проектах.

Тесное сотрудничество библиотек с образовательными организациями в вопросах инклюзии, на наш взгляд, перспективно на всех уровнях образования — не только с детскими садами и школами, но и с педагогическими колледжами и вузами. Включение в программу обучения социокультурной и педагогической практики в библиотеках, проведение на их базе мероприятий внеучебной деятельности будет способствовать профессиональному росту и самоопределению студентов, позволит им увидеть целостную картину учебно-воспитательного процесса детей с ОВЗ.

Отметим, что библиотеки могут реализовывать разнообразные инклюзивные программы и проекты, но очень важно, чтобы об этом узнал широкий круг общественности (Хорошавина, 2023). Информационная открытость дает возможность учреждению не только предоставлять полный объем сведений о своей работе реальным и потенциальным пользователям, но и получать от них обратную связь для проработки своей деятельности и повышения качества предоставляемых услуг.

Организационный компонент является ключевым элементом для развития инклюзивного социокультурного пространства. Он не просто объединяет его предметно-пространственный, деятельностный и социальный компоненты, но и определяет их содержание, создает условия для активного развития, а также способствует повышению статуса и конкурентоспособности библиотек в вопросах инклюзии.

Компонент предметно-пространственной организации среды представляет собой совокупность материальных факторов, необходимых для посещения детьми с ОВЗ библиотек, пользования предлагаемыми ими услугами и участия в реализуемых практиках. Библиотеки разрушают социальные барьеры, организуя безопасный и комфортный доступ к архитектурному и виртуальному пространству, приобретая специализированное оборудование, пополняя фонды специальными изданиями. Развитие предметно-пространственной среды открывает возможности для свободного, независимого пользования библиотекой для детей с ОВЗ и их семей.

Предметно-пространственная среда прежде всего должна соответствовать требованиям по созданию доступной среды, определенных целым рядом нормативно-правовых документов. Вместе с тем в библиотеках, обслуживающих детей, важно наличие комнат (кабин) или тихих зон для индивидуальной работы, возможности побыть наедине, также необходимы игровые зоны для эмоциональной разгрузки, сенсорно-моторного и творческого развития детей.

Значимым принципом для создания доступной среды является соблюдение баланса, когда созданные условия для одних не будут преградой для других.

«Однако развитие специальной материально-технической базы достаточно часто связано с объективными преградами (здание является памятником архитектуры, аренда помещений, высокие финансовые затраты и пр.), а это значит, что меры по созданию доступной среды должны быть обдуманными и соответствовать возможностям конкретного учреждения» (Хорошавина, 2022).

Создание комфортной предметно-пространственной среды — это не только преодоление физических барьеров, это еще и *формирование условий для свободной коммуникации*. Работа с читателями в библиотеках, обслуживающих детей, должна происходить по принципу совместного обслуживания, независимо от возможностей их здоровья, учитывая лишь возрастные категории детей.

Современной библиотеке важно создавать безбарьерную среду для всех посетителей, и в своих стенах, и в виртуальном пространстве. И это не только адаптация сайта учреждения под потребности людей с ОВЗ, наличие понятных и информативных материалов о существующих для них возможностях, но и доступный, безопасный для детей доступ к электронным информационным данным.

Основным ресурсом библиотек являются их фонды. Среди подрастающего поколения с ОВЗ наибольшие трудности при работе с традиционными книгами и экранным текстом возникают у детей с глубоко нарушенным или отсутствующим зрением. Для них библиотеки комплектуются изданиями, выполненными в специализированном формате. Отметим, что одной из перспектив развития книг для таких читателей является внедрение новых цифровых технологий (Лопатина, 2023).

Возможности работы детей с ОВЗ других категорий с информационными данными (их восприятие и понимание) существенно отличаются, поэтому и книги должны учитывать их особые потребности. Среди обширных универсальных изданий можно подобрать такие, которые соответствуют особым потребностям каждого ребенка. Их выбор будет зависеть от профессиональных компетенций библиотекарей.

Библиотечные фонды также комплектуются методической, учебной, научной, художественной, документальной литературой о воспитании и развитии детей с ОВЗ различных категорий, которая может быть востребована и семьей ребенка с ОВЗ, и различными специалистами (дефектологами, учителями-логопедами, педагогами-психологами, воспитателями, учителями и пр.), участвующими в интеграционных процессах.

Предметно-пространственная организация среды является основой для создания инклюзивного социокультурного пространства. От нее во многом зависит деятельность (какие услуги и практики я могу организовать) и социальная (как я это сделаю и какое впечатление произведу) организация сред.

Компонент деятельности организации среды — это предлагаемые услуги и практики, среди них особое место занимают культурно-просветительские

мероприятия по приобщению к чтению. Они могут быть как специально организованными для детей с ОВЗ, так и общими для всех читателей.

Специализированные мероприятия для детей с ОВЗ имеют несомненный плюс в том, что их содержание позволяет более тщательно учитывать особенности таких детей, вследствие чего они легче адаптируются к обстановке, лучше воспринимают обсуждаемую информацию и качественнее усваивают обсуждаемый материал. Однако о полном включении ребенка в библиотечную среду можно говорить, когда он становится полноправным участником совместных мероприятий.

Следует подчеркнуть, что в специально организованных мероприятиях для детей с ОВЗ или в общих мероприятиях для всех читателей нет иерархии. Замечательно, если в библиотеке реализуются обе эти формы работы и родители (педагоги) вместе с детьми могут выбрать наиболее приемлемый на сегодняшний день вариант для своего ребенка (воспитанника, ученика).

Для пользователей, которые не могут лично посещать библиотеку, может быть организована внестационарная форма обслуживания. Это могут быть пункты внестационарного обслуживания, библиобусы, доставки книг на дом, выездные мероприятия для детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений. Также значительно расширяют возможности взаимодействия с библиотекой предлагаемые ею дистанционные услуги: подбор и заказ книг, консультации и чтение художественной литературы в онлайн-формате, организация и проведение мастер-классов с привлечением возможностей социальных сетей, видеохостингов и др.

Отметим, что необходимым условием реализации культурно-просветительских мероприятий является соблюдение принципов библиотечной педагогики, основанных на принятии ценности личности и опыта каждого ребенка (Березина, 2022). При таком подходе ребенок получает возможность участвовать наравне со всеми в практической деятельности и чувствовать себя неотъемлемой частью социума. Такое равноправное участие всех детей позволяет говорить об истинной инклюзии.

Таким образом, сегодня у библиотек есть возможность для реализации самых разнообразных событий, в центре внимания которых находится книга. Организация их имеет прямую зависимость от других компонентов: административной деятельности учреждения, возможностей материально-технической базы и книжных фондов, а также кадрового потенциала. Чем разнообразнее и вариативнее реализуемые практики, тем выше вероятность, что каждый ребенок сможет найти наиболее интересный и доступный для себя вариант.

Компонент социальной организации среды

Среди основных участников социального взаимодействия можно выделить: сотрудников, широкую аудиторию посетителей, ребенка с ОВЗ и его ближайшее

окружение. Важной задачей является развитие профессиональных компетенций основного персонала библиотек. Подготовленные кадры, обладающие соответствующими компетенциями и навыками, обеспечивают становление всех компонентов инклюзивного социокультурного пространства учреждения, адаптируют его возможности для каждого ребенка, способствуют эффективному взаимодействию с юными читателями, имеющими самые разнообразные особенности и потребности, способны разрешить сложные вопросы и возникающие трудности.

Большое значение для организации в библиотеках благоприятной социальной среды также имеет работа с широкой аудиторией посетителей. Одним из важных механизмов здесь является открытое представление библиотеками своей позиции принятия всех читателей и создание удобного, привлекательного пространства, где каждый ребенок найдет свой способ получить информацию. Инклюзивные практики привлекают внимание не только узкого круга людей (детей с особенностями в развитии и их близких), но и других посетителей библиотек, партнеров и общественность. Это способствует развитию как самой библиотеки, так и толерантности в обществе, повышению уровня эмпатии и гибкости по отношению к людям с ОВЗ, к другим людям, и, самое главное, к самому себе.

Ключевую роль в социокультурной интеграции детей с ОВЗ, бесспорно, играет семья. Библиотека как социальный институт детской книги и чтения в первую очередь способствует развитию и укреплению семейного чтения. Вместе с тем она также осуществляет информационную и личностную поддержку семьи (близких) ребенка с ОВЗ, активно содействует их социальной активности. Так, большое внимание библиотеки уделяют просвещению и консультированию, организации семейных клубов (родители и дети являются активными участниками) и клубов для родителей (родители являются активными участниками); включению семьи в деятельность библиотеки (например, управляющие советы).

Ключевым участником социального взаимодействия в условиях рассмотрения инклюзивного пространства является ребенок с ОВЗ. С одной стороны, именно на него направлено действие всех компонентов, а с другой — от него зависит и их содержание.

Таким образом, социальную организацию среды можно представить в виде равностороннего треугольника, в центре которого находится ребенок с ОВЗ, а каждая грань имеет важное равноценное значение и взаимосвязь как с самим ребенком, так и с другими гранями. Для библиотек ключевое значение имеет то, что это взаимодействие опосредовано книгой (рис. 1).

Это работа и с сотрудниками библиотеки, и с широкой аудиторией посетителей, и, безусловно, с семьей юного читателя с ОВЗ, оказывающей непосредственное влияние на самого ребенка. Для подлинного понимания условий организации эффективной социальной среды необходимо тщательное изучение запросов и ожиданий всех участников этого социального взаимодействия.

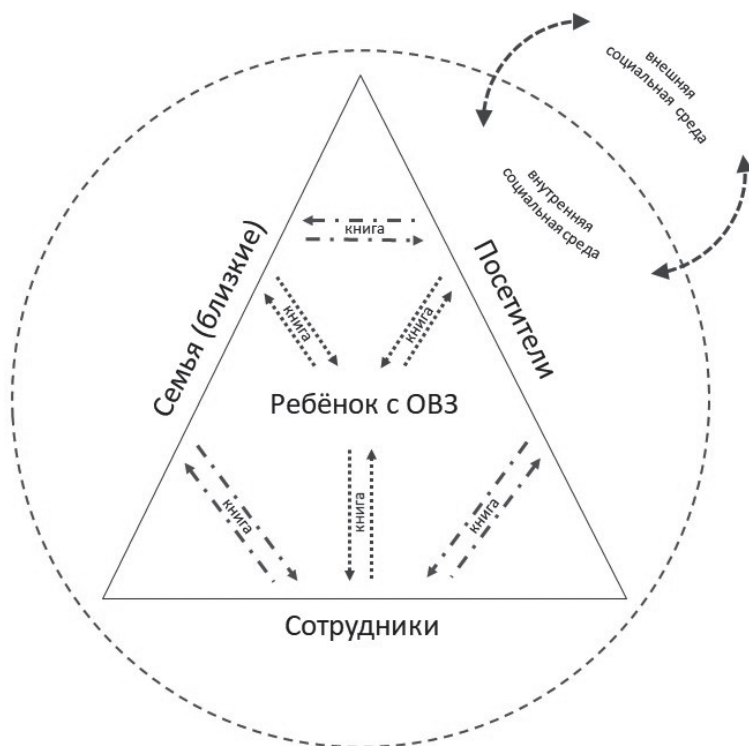


Рис. 1. Социальная организация среды инклюзивного социокультурного пространства библиотек

Fig. 1. Social organization of the environment of inclusive socio-cultural space of libraries

Подчеркнем, что социальная организация среды внутри учреждения находится в тесной связи с внешней социальной средой, оказывая на нее взаимное влияние.

Создание инклюзивной среды — это постоянный, динамический процесс, требующий рационального подхода. Важно оценивать свои ресурсы, возможности и перспективы для обслуживания каждой категории особых читателей. Например, если рядом с библиотекой находится школа-интернат для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, естественным будет в первую очередь создавать доступную среду именно для таких читателей. Но это вовсе не отменяет создания доступных условий и для других детей, а лишь определяет первостепенные приоритеты для обучения специалистов, реконструкции помещений, приобретения оборудования и специализированных фондов, внедрения новых форм работы и т. д.

Таким образом, инклюзивное социокультурное пространство библиотеки представляет собой динамическую систему различных взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих успешную социализацию детей с ОВЗ. Схематичное оформление модели представлено на рисунке 2.

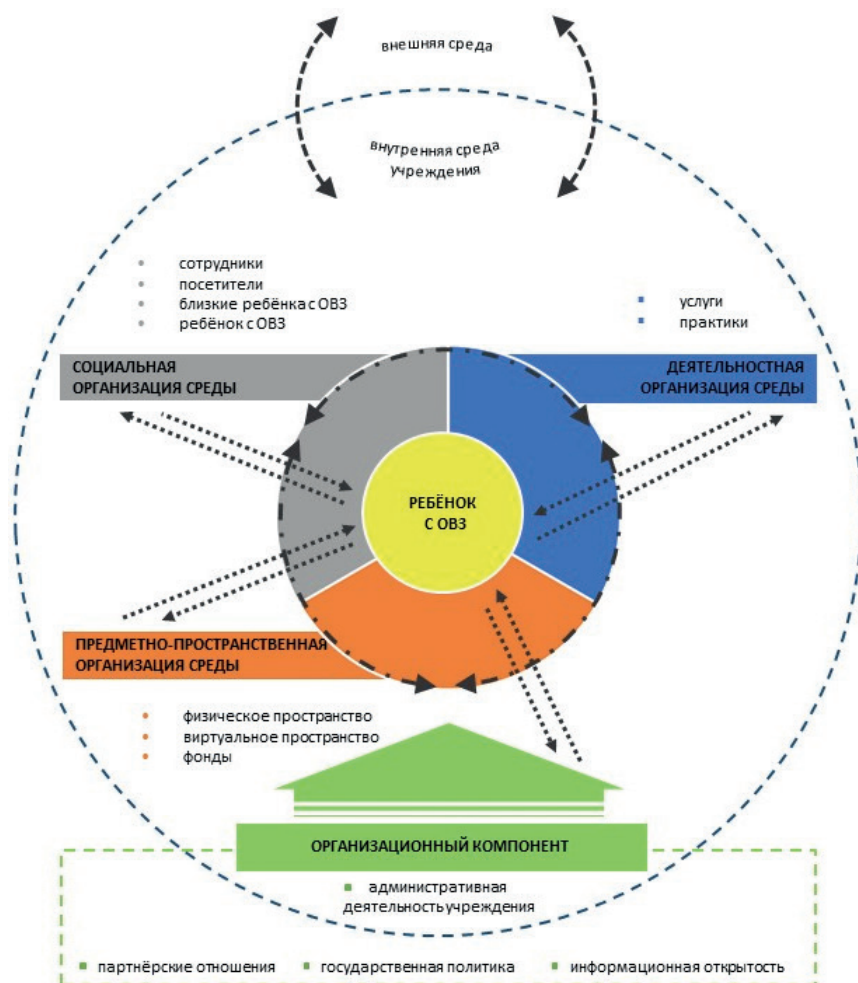


Рис. 2. Модель инклюзивного социокультурного пространства библиотек, обслуживающих детей с ОВЗ

Fig. 2. A model of inclusive socio-cultural space of libraries serving children

Дискуссионные вопросы

Рассмотренные компоненты инклюзивного социокультурного пространства библиотек являются основными составляющими специально организованной среды, позволяющей детям с ОВЗ социализироваться и развиваться, приобщаясь к ценностям культуры. Все компоненты взаимосвязаны и дополняют друг друга, каждый из них имеет важное значение для его создания.

Вместе с тем понимание нами социокультурной инклюзии как важного социального явления, в котором главенствующее место занимает человек, определяет социальную среду как первостепенную, поскольку истинная инклюзия начинается со снятия в первую очередь социальных барьеров. Значит основным

условием создания инклюзии в библиотеках является их готовность к принятию основных ценностей и принципов инклюзии, а ведущую роль в обеспечении этого процесса играют сотрудники этих учреждений. От уровня их профессиональных компетенций зависит успешность социализации детей с ОВЗ.

Завершая описание модели инклюзивного социокультурного пространства библиотек, обслуживающих детей, отметим, что ее структуру можно использовать как для общедоступных библиотек, так и для других учреждений культуры, дополняя и адаптируя содержание их деятельности.

Заключение

В настоящее время будущее комплексной системы непрерывного образования детей с ОВЗ находится в стадии активного обсуждения. Одним из ее значимых элементов становятся учреждения культуры, в том числе и общедоступные библиотеки, позволяющие детям с ОВЗ социализироваться и развиваться, приобщаясь к ценностям культуры. При дальнейшем рассмотрении механизмов становления социокультурной инклюзии в общедоступных библиотеках важное значение имеет вопрос выявления особенностей социализации детей с ОВЗ и адаптации их к условиям этих учреждений, изучения основных факторов, влияющих на эти процессы.

Список источников

1. Анастаси, А. (2001). *Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении*. Москва: Эксмо-Пресс. https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_000708289/
2. Приходько, О. Г., Левченко, И. Ю., Екжанова, Е. А. и др. (2018). *Система ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их родителям: монография*. Москва: Парадигма. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32831622>
3. Ткачева, В. В. (2017). *Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья*. Учебник. Москва. <https://znanium.ru/catalog/document?id=219480>
4. Ушакова, Е. В. (2023). *Приемная семья как психосоциальная и профессиональная структура по воспитанию и реабилитации детей-сирот, оставшихся без попечения родителей*. Монография. Москва: Парадигма. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54265517>
5. Мануйлова, В. В., и Гусейнова, А. А. (2022). Ретроспективный анализ существующих подходов к социализации и адаптации детей с нарушениями развития к образовательной организации. В *Адаптация детей с нарушениями развития к образовательной организации*. Монография (с. 8–15). Москва: МГПУ. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50301028>
6. Корнюшина, Е. О., и Дробышевская, Н. В. (2024). Инклюзивный театр как один из видов современного театрального искусства. *Тенденции развития науки и образования*, 106(3), 28–31. <https://elibrary.ru/item.asp?id=67920204>
7. Мацукевич, О. Ю. (2013). Ресоциализация молодых инвалидов в условиях творческой деятельности. *Вестник МГУКИ*, 2(52), 130–134. <https://cyberleninka.ru/article/n/resotsializatsiya-molodyh-invalidov-v-usloviyah-tvorcheskoy-deyatelnosti>

8. Назаров, М. В. (2020). Библиотека и люди с ограниченными возможностями здоровья. Результаты исследования. *Научные и технические библиотеки*, 8, 51–62. <https://doi.org/10.33186/1027-3689-2020-8-51-62>
9. Наумова, Ю. Н. (2022). Инклюзивное направление в библиотеке: от целей к реализации (опыт Российской государственной библиотеки для молодежи). *Информационный бюллетень РБА*, 169–172. https://rgub.ru/professional/published/article.php?article_id=392
10. Рыкова, Е. А. (2024). Доступная среда в социокультурном музейном пространстве. *Проблемы современного педагогического образования*, 85(4), 358–360. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80335152>
11. Bresnahan, M. (2022). Library Diversity and Inclusion Statements in Action. *Journal of Library Administration*, 62(4), 419–437. <https://doi.org/10.1080/01930826.2022.2057125>
12. D'Angelo, I., Giaconi, C., Del Bianco, N., Borsini, L., Ceccacci, S., & Shogren, K. (2024). Museum accessibility and people with disabilities: the challenge of co-designing pathways. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 8, 1–21. https://u-pad.unimc.it/bitstream/11393/334511/1/D_Angelo%20et%20al._museum-accessibility_2024.pdf
13. Nijkamp, J., & Cardol, M. (2020). Diversity, opportunities, and challenges of inclusive theatre. *Journal of Social Inclusion*, 11(2), 20–32. <https://pdfs.semanticscholar.org/d687/e928e023fcddb4c818926f9a08f29b366c73.pdf>
14. Кларин, М. В. (2019). Инновационные образовательные практики как инициативы в сфере дополнительного образования детей и молодежи. *ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика*, 6, 31–48. <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-obrazovatelnye-praktiki-kak-initsiativy-v-sfere-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-i-molodezhi>
15. Медведева, Е. А. (2020). *Теоретические основы субъектно-художественного подхода в социокультурном развитии личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья*. Монография. Москва: Перо. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45803036>
16. Евтушенко, И. В. (2020). *Формирование коммуникативных навыков у обучающихся с системными нарушениями речи в процессе музыкального воспитания*. Москва: МПГУ. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44126471>
17. Екжанова, Е. А. (1989). *Формирование изобразительной деятельности у детей с задержкой психического развития шестилетнего возраста*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва. https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_000129241/
18. Медведева, Е. А., Журавлева, Ж. И., и Павлова, А. С. (2018). *Инклюзивное художественно-развивающее пространство дополнительного образования как путь социализации личности детей с ограниченными возможностями здоровья*. Монография. Москва: МГПУ. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41671933>
19. Хорошавина, Е. В. (2022). Инклюзивное социокультурное пространство общедоступных библиотек для детей с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*, 2(106), 160–172. <https://doi.org/10.24412/1997-0803-2022-2106-160-172>
20. Шулекина, Ю. А. (2019). Возможности зрительного восприятия младших школьников с различными вариантами психического дизонтогенеза для чтения учебника. В *Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития*. Сб. науч. ст. (с. 212–220). Москва: Мнемозина. <https://elibrary.ru/item.asp?id=37072921>

21. Koeding, J., Velasquez, D. L., & Price, D. (2017). Public libraries and access to them for children with disabilities and their families: a proposed inclusive library model. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 66(2), 96–115. <https://doi.org/10.1080/24750158.2017.1298399>
22. Kulikauskienė, K., & Liukinevičienė, L. (2020). The Theoretical Model of an Inclusive Library for People with Disabilities and its Practical Implementation. *Izzivi prihodnosti*, 5(2), 79–101. https://www.researchgate.net/publication/342092123_The_Theoretical_Model_of_an_Inclusive_Library_for_People_with_Disabilities_and_its_Practical_Implementation
23. Хорошавина, Е. В. (2023). Инклюзивное социокультурное пространство библиотек — взгляд со стороны детей и их родителей. В *Книга. Культура. Образование. Инновации*. Сб. докл. Седьмого Междунар. проф. форума Судак – Сочи – Транзит (с. 184–188). Сочи: ГПНТБ России. <https://doi.org/10.33186/978-5-85638-261-6-2023-184-188>
24. Лопатина, Н. В. (2023). Тифлопространство книжной культуры. *Современные проблемы книжной культуры: основные тенденции и перспективы развития*. Материалы XVI Белорусско-Российской науч. конф. (с. 319–324). Москва: Наука. https://doi.org/10.52929/9785604821893_319
25. Березина, А. В. (2022). Библиотечные занятия: эффективность решения задачи социализации школьников. В *Предупреждение и преодоление дезадаптации несовершеннолетних — центральная проблема социальной педагогики*. Материалы 3-й Всероссийской научно-практической конференции. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет, 76–79. <https://elibrary.ru/item.asp?id=48643368>

References

1. Anastasi, A. (2001). Differential psychology. Individual and group differences in behavior. Moscow: Eksmo-Press. (In Russ). https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_000708289/
2. Prikhodko, O. G., Levchenko, I. Yu., Ekzhanova, E. A. et al. (2018). *The system of early comprehensive care for children with disabilities and their parents*. A monograph. Moscow: Paradigm. (In Russ). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32831622>
3. Tkacheva, V. V. (2017). *Technologies of psychological assistance to families of children with disabilities*. Textbook. Moscow. (In Russ). <https://znanium.ru/catalog/document?id=219480>
4. Ushakova, E. V. (2023). *Foster family as a psychosocial and professional structure for the upbringing and rehabilitation of orphaned children left without parental care*. A monograph. Moscow: Paradigm. (In Russ). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54265517>
5. Manuylova, V. V., & Huseynova, A. A. (2022). A retrospective analysis of existing approaches to the socialization and adaptation of children with developmental disabilities to an educational organization. In *Adaptation of children with developmental disabilities to an educational organization*. Monograph (pp. 8–15). Moscow: MGPU. (In Russ). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50301028>
6. Korniyushina, E. O., & Drobyshevskaya, N. V. (2024). Inclusive theater as one of the types of modern theatrical art. *Trends in the development of science and education*, 106(3), 28–31. (In Russ). <https://elibrary.ru/item.asp?id=67920204>
7. Matsukevich, O. Y. (2013). The re-socialization of young people with disabilities in the context of creative activity. *Bulletin of MGUKI*, 2(52), 130–134. (In Russ). <https://cyberleninka.ru/article/n/resotsializatsiya-molodyh-invalidov-v-usloviyah-tvorcheskoy-deyatelnosti>

8. Nazarov, M. V. (2020). The library and people with disabilities. The results of the study. *Scientific and Technical Libraries*, 8, 51–62. (In Russ). <https://doi.org/10.33186/1027-3689-2020-8-51-62>
9. Naumova, Yu. N. (2022). Inclusive approach in the library: from goals to implementation (the experience of the Russian State Library for Youth). *RBA Newsletter*, 169–172. (In Russ). https://rgub.ru/professional/published/article.php?article_id=392
10. Rykova, E. A. (2024). Accessible environment in the socio-cultural museum space. *Problems of modern pedagogical education*, 85(4), 358–360. (In Russ). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80335152>
11. Bresnahan, M. (2022). Library Diversity and Inclusion Statements in Action. *Journal of Library Administration*, 62(4), 419–437. <https://doi.org/10.1080/01930826.2022.2057125>
12. D'Angelo, I., Giaconi, C., Del Bianco, N., Borsini, L., Ceccacci, S., & Shogren, K. (2024). Museum accessibility and people with disabilities: the challenge of co-designing pathways. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 8, 1–21. https://u-pad.unimc.it/bitstream/11393/334511/1/D_Angelo%20et%20al._museum-accessibility_2024.pdf
13. Nijkamp, J., & Cardol, M. (2020). Diversity, opportunities, and challenges of inclusive theatre. *Journal of Social Inclusion*, 11(2), 20–32. <https://pdfs.semanticscholar.org/d687/e928e023fcddb4c818926f9a08f29b366c73.pdf>
14. Clarin, M. V. (2019). Innovative educational practices as initiatives in the field of additional education for children and youth. *STAGE: economic theory, analysis, practice*, 6, 31–48. (In Russ). <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-obrazovatelnye-praktiki-kak-initsiativy-v-sfere-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-i-molodezhi>
15. Medvedeva, E. A. (2020). *Theoretical foundations of the subject-artistic approach in the socio-cultural development of the personality of a child with disabilities*. Monograph. Moscow: Pero. (In Russ). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45803036>
16. Yevtushenko, I. V. (2020). *Formation of communication skills among students with systemic speech disorders in the process of musical education*. Moscow: Moscow State University. (In Russ). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44126471>
17. Ekzhanova, E. A. (1989). *Formation of visual activity in children with mental retardation at the age of six*. Abstract of the Dis. ... Cand. of Ped. Sciences. Moscow. (In Russ). https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_000129241/
18. Medvedeva, E. A., Zhuravleva, J. I., & Pavlova, A. S. (2018). *Inclusive artistic and developmental space of additional education as a way to socialize the personality of children with disabilities*. Monograph. Moscow: MGPU. (In Russ). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41671933>
19. Khoroshavina, E. V. (2022). Inclusive socio-cultural space of public libraries for children with disabilities. *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*, 2(106), 160–172. (In Russ). <https://doi.org/10.24412/1997-0803-2022-2106-160-172>
20. Shulekina, Yu. A. (2019). The possibilities of visual perception of younger school-children with various variants of mental dysontogenesis for reading a textbook. In *Psychodidactics of a modern textbook: continuity of traditions and vectors of development*. Collection of scientific papers articles (pp. 212–220). Moscow: Mnemosyne. (In Russ). <https://elibrary.ru/item.asp?id=37072921>
21. Koeding, J., Velasquez, D. L. & Price, D. (2017). Public libraries and access to them for children with disabilities and their families: a proposed inclusive library model. *Journal*

of the Australian Library and Information Association, 66(2), 96–115. <https://doi.org/10.1080/24750158.2017.1298399>

22. Kulikauskienė, K. & Liukineviciene, L. (2020). The Theoretical Model of an Inclusive Library for People with Disabilities and its Practical Implementation. *Izzivi prihodnosti*, 5(2), 79–101. https://www.researchgate.net/publication/342092123_The_Theoretical_Model_of_an_Inclusive_Library_for_People_with_Disabilities_and_its_Practical_Implementation

24. Khoroshavina, E. V. (2023). The inclusive socio-cultural space of libraries — a view from the side of children and their parents. In *Book. Culture. Education. Innovations*. Collection of documents Seventh International Prof. Forum Sudak – Sochi – Transsit (pp. 184–188). Sochi: State Scientific and Technical Library of Russia. (In Russ). <https://doi.org/10.33186/978-5-85638-261-6-2023-184-188>

25. Lopatina, N. V. (2023). Typhlospatial book culture. In *Modern problems of book culture: main trends and development prospects*. Proceedings of the XVI Belarusian Russian Scientific Conference (pp. 319–324). Moscow: Nauka. (In Russ). https://doi.org/10.52929/9785604821893_319

26. Berezina, A. V. (2022). Library classes: the effectiveness of solving the problem of socialization of schoolchildren. In *Prevention and overcoming maladaptation of minors — the central problem of social pedagogy*. Proceedings of the 3rd All-Russian Scientific and Practical Conference (pp. 76–79). Rostov-on-Don: Rostov State University of Economics. (In Russ). <https://elibrary.ru/item.asp?id=48643368>

Статья поступила в редакцию: 11.03.2025;
одобрена после рецензирования: 16.05.2025;
принята к публикации: 15.06.2025.

The article was submitted: 11.03.2025;
approved after reviewing: 16.05.2025;
accepted for publication: 15.06.2025.

Информация об авторе / Information about the author

Екатерина Владимировна Хорошавина — кандидат педагогических наук, старший преподаватель Института психологии и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета; методист Государственной публичной научно-технической библиотеки России, Москва, Россия.

Ekaterina V. Khoroshavina — PhD in Education, Senior Lecturer, Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City University; Methodologist, Russian National Public Library for Science and Technology, Moscow, Russia.

khoroshavinaev@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2224-6466>



Научно-практическая статья

УДК 316.6

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-196-211

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК МЕТОД ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ, ВЗАИМОДЕЙСТВУЮЩИХ С ЛИЦАМИ С ОВЗ

Марина Павловна Гукасова

Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

gukasovamp@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0252-4700>

Аннотация. Статья посвящена анализу социально-психологического тренинга как метода в преодолении тревожности у студентов-волонтеров, взаимодействующих с лицами с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). Актуальность данной работы обусловлена необходимостью совершенствования инклюзивного волонтерства как важного ресурса в оказании помощи лицам с ОВЗ, которая осуществляется через сопровождение и взаимодействие. В связи с этим данная работа направлена на выявление возможностей тренинга и оценку его эффективности для преодоления тревожности студентов-волонтеров, взаимодействующих с лицами с ОВЗ. Ведущим методом формирующего эксперимента выступил социально-психологический тренинг. В работе представлены основные направления, этапы, критерии оценки эффективности тренинговой работы, результаты констатирующего и контрольного эксперимента по методике диагностики тревожности Дж. Тейлора (адаптация В. Г. Норакидзе). Данные эмпирического исследования до и после тренинга, в котором приняли участие 143 студента-волонтера, позволяют сделать вывод о том, что этот метод является эффективным в снижении тревожности студентов-волонтеров, взаимодействующих с лицами с ОВЗ, а разработанная авторская программа тренинга способствует преодолению трудностей взаимодействия.

Ключевые слова: взаимодействие, студенты-волонтеры, лица с ограниченными возможностями здоровья, социально-психологический тренинг, тревожность

Для цитирования: Гукасова, М. П. (2025). Социально-психологический тренинг как метод преодоления тревожности студентов-волонтеров, взаимодействующих с лицами с ОВЗ. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(3), 196–211. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-196-211>

Scientific and practical article

UDC 316.6

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-196-211

SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A METHOD OF OVERCOMING ANXIETY OF VOLUNTEER STUDENTS INTERACTING WITH PEOPLE WITH DISABILITIES

Marina P. Gukasova

Moscow City University,

Moscow, Russia

gukasovamp@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0252-4700>

Abstract. The article is devoted to the analysis of socio-psychological training as a means of overcoming anxiety among volunteer students interacting with people with disabilities. The relevance of this work is due to the need to improve inclusive volunteerism as an important resource in providing assistance to people with disabilities, which is carried out through support and interaction. In this regard, this work is aimed at identifying the possibilities of training and evaluating its effectiveness in overcoming the anxiety of student volunteers interacting with people with disabilities. The leading method of the formative experiment was socio-psychological training. The paper presents the main directions, stages, criteria for evaluating the effectiveness of training work, the results of a ascertaining and control experiment on the methodology of diagnosing anxiety by J. P. Blavatsky. Taylor (adaptation by V. G. Norakidze). The data from an empirical study before and after the training, in which 143 student volunteers participated, allow us to conclude that this method is effective in reducing the anxiety of student volunteers interacting with people with disabilities, and the developed special training program helps to address issues of effective interaction.

Keywords: interaction, volunteer students, people with disabilities, socio-psychological training, and anxiety.

For citation: Gukasova, M. P. (2025). Socio-psychological training as a method of overcoming anxiety of volunteer students interacting with people with disabilities. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(3), 196–211. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-196-211>

Введение

Одной из важнейших проблем, возникающих у лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), является их интеграция в социокультурное пространство. Другой серьезной проблемой выступает недостаточная способность к осознанию своих личностных качеств. В этом процессе важно не только желание лиц с ОВЗ включиться в социум, но и готовность общества адаптироваться к потребностям лиц с особенностями в развитии, опираясь на толерантность, социальную справедливость, объективность (Судакова, и Полатида, 2014, с. 24). Общественным инструментом в решении данной проблемы выступает волонтерское движение (в частности, волонтеры), чья деятельность и взаимодействие с которыми становится для лиц с ОВЗ важным способом социальной адаптации в «общую систему социальных отношений и взаимодействий» (Рюмина, 2014, с. 79), которая может переходить из адаптивной формы поведения «особого» человека в форму деятельностной активности (Резникова, и Салаватулина, 2023, с. 266).

Эффективность взаимодействия волонтеров с лицами с ОВЗ обусловлена социально-психологическими особенностями: личностными качествами волонтеров, наличием барьеров общения, уровнем коммуникативной компетентности волонтеров и др.

Исследование, проведенное М. А. Лученковой, показало, что люди, не имеющие особенностей в развитии, в эмоциональном плане достаточно позитивно воспринимают лиц с ОВЗ, принимают факт их активного участия в социальной жизни, но в деятельностном аспекте не готовы к «партиципационному взаимодействию» (Лученкова, Карина, и Шустова, 2019, с. 74), и оно носит вынужденный характер. При этом люди, не имеющие проблем со здоровьем, испытывают в процессе взаимодействия неловкость и сочувствие. Данное обстоятельство может создавать ситуации переживания и беспокойства, обуславливая появление тревожности при взаимодействии с лицами с ОВЗ, которая, по мнению М. А. Звенигородской, выступает основной причиной многих психологических трудностей (Звенигородская, 2020, с. 257).

В научной литературе тревожность как психическое свойство рассматривается с различных позиций и имеет большое количество определений, представленных в работах Ч. Спилбергера, Дж. Тейлора, К. Хорни, А. М. Прихожан, Ю. Л. Ханина, Ф. Б. Березина, А. И. Захарова, Е. В. Новикова и др.

В контексте рассмотрения проблемы взаимодействия с лицами с ОВЗ наиболее обоснованной представляется позиция А. М. Прихожан, рассматривающей тревожность как «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» (Прихожан, 2000, с. 224). Эмоциональный дискомфорт может быть вызван как боязнью за собственную некомпетентность в общении с лицами с ОВЗ с различными нозологиями, так и некоторым, отчасти иррациональным переживанием неловкости за свою — в отношении здоровья — полноценность.

Кроме того, студентов-волонтеров часто тревожит чувство неспособности оказать помощь этим людям.

Д. А. Леонтьев и др. полагают, что и сама работа в группе с лицами с ОВЗ является «источником психоэмоциональных нагрузок» (Леонтьев, Александрова, и Лебедева, 2017, с. 75), что также может способствовать повышению тревожности. В этой связи очень важно организовывать взаимодействие и взаимопомощь студентов-волонтеров посредством индивидуальной и коллективной рефлексии, поскольку им необходимо понимать, что именно они делают, осуществляя вхождение в инклюзивное пространство, как им эффективно взаимодействовать с лицами с ОВЗ.

Методом групповой работы со студентами-волонтерами, в котором активно применяется рефлексия, является социально-психологический тренинг. Он представляет собой специально организованную форму общения и обучения, исследованию которого посвящены работы К. Роджерса, К. Левина, М. Форверга, Л. А. Петровской, Ю. А. Емельянова, В. П. Захарова, Н. Ю. Хрящевой, И. В. Вачкова, С. И. Макшанова и др. Одной из особенностей тренинга является то, что в активной групповой работе происходит психологическое воздействие членов коллектива друг на друга посредством групповых норм, ожиданий, поддержки и обратной связи, в результате чего происходит приобретение нового знания или опыта. Д. А. Зверев отмечает, что работа в тренинговой группе направлена на активное, конструктивное раскрытие потенциала групповой динамики (Зверев, и Штроо, 2021, с. 31), а психологическое воздействие — его важнейший элемент, степень которого обусловлена мастерством тренера, целью, содержанием тренинга, ролевой структурой и индивидуальными особенностями психики участников группы (Пожидаева, 2022, с. 55). Тренинговые группы работают на стыке психотерапии и психокоррекции, с одной стороны, и обучения — с другой (Вачков, 2005, с. 11), поэтому важным становится вопрос психологической компетентности тренера, его личностных и профессиональных качеств, влияющих на результативность тренинга в целом (Кохановская, 2021, с. 238).

Социально-психологический тренинг как метод преодоления тревожности студентов-волонтеров, взаимодействующих с лицами с ОВЗ, строится на законах обучения и научения. Это то пространство, где участники группы должны освоить новые формы поведения или усилить недостаточно выраженные (Bandura, 1971, с. 578), снижающие тревогу и чувство некомпетентности, а также повысить уровень саморефлексии и саморегуляции, сформировать навыки использования продуктивных стратегий взаимодействия в «сложных ситуациях профессионально ориентированной волонтерской деятельности» (Молчанова, и Блинова, 2022, с. 190). В связи с этим основу программы для преодоления тревожности составили такие виды тренинга, как коммуникативные, и тренинги самопознания и самопринятия (Романова, 2023, с. 21).

Исследуя социальную тревожность студентов, Шуци Го и др. отмечают, что для ее снижения необходимы «комплексные стратегии вмешательства»,

к которым мы можем в первую очередь отнести социально-психологический тренинг (Shuqi, Zhang, Xue, & LiuJiazhong, 2025). Использование «стратегий вмешательства» позволяет формировать самоидентификацию, снижать страх негативной оценки, а психологическая поддержка в условиях тренинга помогает участникам раскрыть свой личностный потенциал и улучшить эмоциональное состояние (Ахметов, 2025, с. 33). В этом плане данный метод совмещает в себе создание условий для развития значимых личностных параметров, а также обучение, закрепление навыков на практике (Погребная, 2021, с. 449).

Высокий уровень тревожности волонтеров может порождать неуверенность в себе и чувство вины из-за недостаточности владения социальными навыками взаимодействия, поэтому члены тренинговой группы должны усвоить модели уверенного поведения при взаимодействии с лицами с ОВЗ. Для этого в рамках тренинга по преодолению тревожности используется моделирование как прием поведенческой терапии, который позволяет освоить или усилить конструктивные и эффективные формы поведения в разыгрываемых на занятиях ситуациях. Моделирование уверенного поведения при взаимодействии с лицами с ОВЗ опирается на права человека, предложенные С. Келли, поддерживающие уверенность в себе: право на одиночество, право на независимость, право на возможность быть выслушанным и принятым всерьез, право обращаться с любыми просьбами (Kelley, 1979, с. 58–59), на основе которых подбираются моделирующие ситуации и ролевые игры, позволяющие сформировать адаптивный поведенческий репертуар при взаимодействии с лицами с ОВЗ.

Содержательный компонент тренинговой работы по преодолению тревожности студентов-волонтеров направлен на повышение их психологической, коммуникативной, социально-эмоциональной компетентности, в связи с чем важным для дальнейшего исследования проблемы становится выявление социально-эмоциональной компетентности волонтеров. Л. Кейи и др. считают, что взаимодействие в реальных условиях повышает эффективность подобной компетентности, так как волонтеры подвергаются воздействию «неструктурированной и непредсказуемой социальной среды» (Keyi, Hanxiao, & Danlei, 2025). Ввиду этого для повышения продуктивности тренинга могут включаться в программу тренинговые занятия совместно с лицами с ОВЗ, на которых вместе с моделируемыми создаются реальные ситуации взаимодействия.

Методы исследования

Для изучения возможностей социально-психологического тренинга в преодолении тревожности студентов-волонтеров, взаимодействующих с лицами с ОВЗ, было проведено исследование, в котором приняли участие 143 респондента. Из них: 51 человек — студенты Ставропольского государственного медицинского университета Минздрава России; 50 человек — студенты Ставропольского государственного педагогического института; 42 человека — участники проектов

«Наставники и ученики» и «Летняя школа – 2022» Фонда поддержки слепоглухих «Со-единение». Все студенты-волонтеры обучались по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование». Средний возраст испытуемых — 20–23 года.

Цель исследования — проверка эффективности программы социально-психологического тренинга по преодолению тревожности у студентов-волонтеров, взаимодействующих с лицами с ОВЗ, на основе поведенческого подхода. Подготовка и реализация тренинга проводились в три этапа:

Первый этап — разработка программы тренинга, которая включала следующие направления:

- снятие тревожного состояния студентов-волонтеров при взаимодействии с лицами с ОВЗ, формирование моделей уверенного поведения;
- оказание профессиональной помощи участникам тренинга в преодолении актуальных трудностей и барьеров взаимодействия с лицами с ОВЗ;
- формирование навыков понимания и позиции принятия лиц с ОВЗ;
- расширение представлений о способах и правилах общения с лицами с ОВЗ, развитие коммуникативных способностей у студентов-волонтеров.

Второй этап — диагностика уровня тревожности студентов-волонтеров контрольной и экспериментальной групп (далее — КГ, ЭГ) по методике Дж. Тейлора (адаптация В. Г. Норакидзе).

Третий этап — реализация программы тренинга.

Тренинговые занятия проводились с экспериментальной группой 2–3 раза в неделю в течение одного месяца. В процессе тренинговой работы использовались упражнения, психологические техники, предполагающие снятие внутреннего напряжения, которое возникает при взаимодействии с лицами с ОВЗ, и направленные на формирование таких коммуникативных умений и навыков, как:

- умение устанавливать психологический контакт и доверие с лицом с ОВЗ, формирование эмпатии и создание позитивных установок друг на друга;
- навыки саморегуляции и стабилизации своего эмоционального состояния, преодоления страхов, которые мешают безбарьерному взаимодействию с лицами с ОВЗ;
- способность к пониманию трудностей взаимодействия с лицами с ОВЗ, преодолению смыслового, логического, фонетического, эмоционального барьера, барьера неверия в собственные силы;
- навыки альтернативного общения (использование жестов, графических изображений, коммуникативной доски и др.), позволяющие заменить или дополнить обычную речь при взаимодействии с человеком с ОВЗ;
- навыки обратной связи с людьми с ОВЗ;
- способности к распознаванию речи людей с бисенсорными нарушениями, осознанию чувств слепоглухих людей в момент непонимания речи;
- оптимизация чувства уверенности в себе, собственной лидерской позиции.

Каждое тренинговое занятие включало следующие этапы: приветствие, введение в тему занятия, теоретическую выкладку, основную (практическую) часть, рефлексию занятия, прощание.

Вводная часть занятия состояла из упражнений, направленных на сплоченность группы, снятие эмоционального напряжения, а также предполагала теоретическую выкладку, позволяющую волонтерам настроиться на серьезную работу, повысить компетентность в вопросах особенностей взаимодействия с лицами с ОВЗ различных нозологий. Правильно организованное начало тренинговых занятий повышает их продуктивность, от чего зависит качество дальнейшей профессиональной деятельности волонтеров, связанной с взаимодействием и сопровождением лиц с ОВЗ.

Основная часть содержала совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение задач экспериментальной программы социально-психологического тренинга: преодоление трудностей взаимодействия с лицами с ОВЗ, освоение моделей уверенного поведения. Рефлексия предполагала ретроспективную оценку занятия в двух аспектах: эмоциональном (понравилось / не понравилось, было хорошо / было плохо (и почему) и смысловом (почему это важно, зачем мы это делали). Волонтеры анализировали моделируемые ситуации, ролевые игры с позиций «зачем это нужно», «как это может помочь в профессиональной деятельности», делились опытом взаимодействия с лицами с ОВЗ, своими ошибками и трудностями, с которыми сталкивались, давали эмоциональную обратную связь друг другу и тренеру.

Краткое описание тренинговой программы по преодолению тревожности студентов-волонтеров, взаимодействующих с лицами с ОВЗ, представлено в таблице 1.

Таблица 1 / Table 1

**Тренинг по преодолению тревожности студентов-волонтеров,
взаимодействующих с лицами с ОВЗ**

**Training on overcoming anxiety of volunteer students
interacting with persons with disabilities**

Название блока	Характеристика блока
«Я верю в себя»	Цель: проработка барьера неверия в собственные силы Направления работы: снятие тревожного состояния, формирование моделей уверенного поведения Занятие 1. Упражнения: знакомство, принятие правил; «Чувство»; «Сильные стороны», рефлексия. Занятие 2. Упражнения: сплочение группы; «Дерево»; «Паровоз»; «Подарок»; рефлексия.

Название блока	Характеристика блока
	Направление работы: преодоление актуальных трудностей и барьеров взаимодействия с лицами с ОВЗ. Занятие 3. Упражнения: снятие эмоционального напряжения; «Услышь меня»; «Обратная связь»; рефлексия. Занятие 4. Упражнения: сплочение группы; «Дадим отпор...»; притча «Рискнуть попробовать»; рефлексия
«Я ничего не боюсь»	Цель: проработка страха в общении с людьми с ОВЗ. Направления работы: формирование навыков понимания и позиции принятия лиц с ОВЗ. Занятие 5. Упражнения: эмоциональная разрядка; «Угадай ведущего»; «Наше послание вам»; рефлексия. Занятие 6. Упражнения: сплочение группы; «Групповой рисунок»; «Мой парк»; рефлексия. Направления работы: расширение представлений о способах и правилах с лицами с ОВЗ. Занятие 7. Упражнения: снятие эмоционального напряжения; «Список наших проблем в общении»; «Мой опыт общения с детьми с проблемами в развитии»; рефлексия. Занятие 8. Упражнения: эмоциональная разрядка, позитивные эмоции; «Разговор по скайпу»; «Я не боюсь, я готов!»; рефлексия

В процессе работы наибольший интерес и эффект вызвало авторское упражнение «Услышь меня». Цель: прочувствовать трудности, возникающие в процессе взаимодействия как у студентов-волонтеров, так и у лиц с ОВЗ, понять потребности (просьбы) человека с ОВЗ, преодолеть неверие в собственные силы и страх.

Краткое описание. При помощи расчета на первый-второй участники делятся по парам. Один из участников пары надевает повязку и беруши, лишаясь при этом сенсорных ощущений (слуха и зрения), второй участник становится его «проводником». Задача пары — построить небольшой диалог и понять, что просит сделать волонтера «слепоглухой человек». Каждый из пары должен побыть «слепоглухим» в течение 1,5 минуты. Затем волонтер и «слепоглухой» меняются ролями. Обсуждение упражнения: легко ли вам было понять своего партнера? Какие трудности возникли при составлении диалога и просьбы? Чем сложнее быть: волонтером или «слепоглухим»?

Работа в тренинговой группе по преодолению тревожности опиралась на представления о том, что ее социально-психологическая эффективность

зависит в большей степени от умения работать совместно, чем от индивидуальных профессиональных компетенций каждого участника (Stevens, & Campion, 1998, с. 507; Salas, Nichols, & Driskell, 2007, с. 474), а также на положение о необходимости внутренней и внешней социальной поддержки как важного компонента социального вмешательства (Crescenzo, & Marciano, 2021), поэтому критерии оценки эффективности или неэффективности тренинговой работы включают в себя:

- высокие показатели продуктивности совместных действий и поведения в моделируемых игровых ситуациях при выполнении заданий;
- оценку позитивного изменения в знаниях, умениях, навыках, мотивации, личностном росте участников тренинга со стороны тренера группы;
- повышение качества взаимодействия между волонтерами;
- проработку и преодоление психологических трудностей взаимодействия волонтеров в работе с людьми с ОВЗ.

Четвертый этап — оценка эффективности программы социально-психологического тренинга, контрольная диагностика.

Результаты исследования

Результаты исследования уровня тревожности студентов-волонтеров до и после тренинга представлены на рисунке.

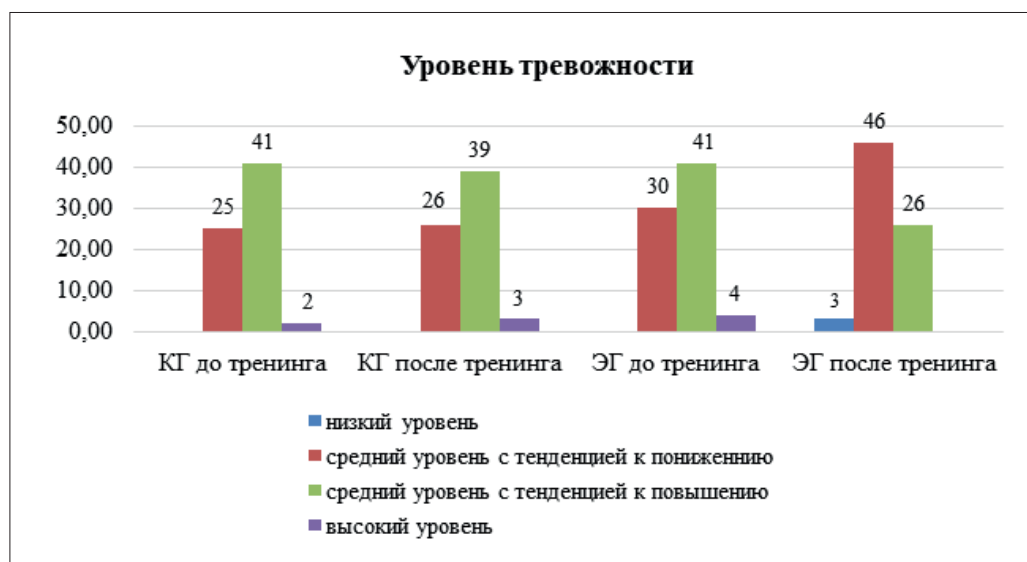


Рис. Распределение студентов-волонтеров по уровням проявления тревожности в КГ и ЭГ до и после проведения тренинга

Fig. Distribution of volunteer students by anxiety levels in the control and experimental groups before and after the training

Представленные результаты демонстрируют снижение в экспериментальной группе такого показателя, как «средний уровень с тенденцией к повышению» и увеличение показателя «средний уровень с тенденцией к понижению» после участия в тренинге, что может говорить о преодолении студентами страха и тревоги при взаимодействии с лицами с ОВЗ, о проявлении способности к саморегуляции своих эмоций. После тренинга в экспериментальной группе появились испытуемые с низким уровнем тревожности, для которых были характерны спокойствие, оптимизм, уверенность в своих способностях. Но этот показатель может находиться также на грани с безразличием и черствостью, поэтому для эффективного взаимодействия с лицами с ОВЗ оптимальным уровнем тревожности выступает средний уровень с тенденцией к понижению, позволяющий проявить эмоции, эмпатию и при необходимости стабилизировать свое эмоциональное состояние, справиться с волнением и страхами.

Статистический анализ с использованием t -критерия Стьюдента подтвердил значимость изменений уровня тревожности в экспериментальной группе после участия студентов-волонтеров в тренинге $t_{\text{эмп}} = 5,7$, для $n = 75$, при $t_{\text{кр}} 2,64$, $p \leq 0,01$; следовательно, эмпирическое значение находится в зоне значимости. Результаты статистической обработки представлены в таблице 2.

Таблица 2 / Table 2

**Значение t -критерия Стьюдента по шкалам тревожности
до и после проведения тренинга
The value of the Student's t -test for anxiety scales
before and after the training**

Шкала тревожности	Между волонтерами КГ до и после тренинга	Между волонтерами ЭГ до и после тренинга	Между волонтерами КГ и ЭГ до и после тренинга
Низкий уровень	—	11,1* $t_{\text{кр}} = 9,92$	17,2* $t_{\text{кр}} = 4,6$
Средний уровень (тенденция к понижению)	0,1 $t_{\text{кр}} = 2,68$	4,4* $t_{\text{кр}} = 2,69$	5,2* $t_{\text{кр}} = 2,63$
Средний уровень (тенденция к повышению)	0,3 $t_{\text{кр}} = 2,64$	5,7* $t_{\text{кр}} = 2,7$	4,4* $t_{\text{кр}} = 2,64$
Высокий уровень	0,7 $t_{\text{кр}} = 5,84$	19,6* $t_{\text{кр}} = 5,84$	11,1* $t_{\text{кр}} = 4,6$

Примечание: * — при уровне значимости $p \leq 0,01$.

Анализ результатов диагностического исследования позволяет сделать вывод о том, что до проведения тренинга по преодолению тревожности у студентов-волонтеров между всеми ее уровнями не было статистически значимых различий. После прохождения тренинга у студентов-волонтеров экспериментальной группы (по сравнению с контрольной группой) отмечается небольшое, но статистически

значимое увеличение таких показателей, как низкий уровень тревожности — 17,2 при $p \leq 0,01$; средний уровень (с тенденцией к понижению) — 5,2 при $p \leq 0,01$ и уменьшение таких показателей, как средний уровень (с тенденцией к повышению) — 4,4 при $p \leq 0,01$; высокий уровень тревожности — 11,1 при $p \leq 0,01$.

Таким образом, статистическая обработка результатов исследования подтверждает положительное влияние тренинговой работы. После тренинга в экспериментальной группе отмечаются статистически значимые изменения по всем шкалам тревожности в сторону ее снижения, что доказывает его эффективность.

Дискуссионные вопросы

Полученные нами результаты исследования, разработка и проверка эффективности программы социально-психологического тренинга по преодолению тревожности у студентов-волонтеров, взаимодействующих с лицами с ОВЗ, на основе поведенческого подхода согласуются с результатами современных отечественных и зарубежных исследований. Эффективность метода социально-психологического тренинга в работе с тревожностью доказана в исследовании В. А. Тихоновой. Автор применяла данный метод в коррекции тревожности как проявление нарушения адаптации младших подростков (Тихонова, 2022, с. 496). Также в качестве примера можно привести исследование А. Н. Удалова, изучающего эффективность метода социально-психологического тренинга для снижения уровня тревожности менеджеров среднего звена торговых предприятий (Удалов, 2023, с. 38).

При разработке программы тренинга для волонтеров, взаимодействующих с лицами с ОВЗ, мы учитывали позицию С. В. Сэвидж и Д. Меламед, исследовавших социальное влияние, в контексте которой успех за выполнение совместной задачи в процессе взаимодействия приписывается «социальной единице» (Savage, & Melamed, 2022), что порождает чувство общей ответственности и положительные эмоции, помогающие справиться с тревожностью.

Авторская позиция заключается в описании, оценке возможностей социально-психологического тренинга как средства преодоления тревожности волонтеров, взаимодействующих с лицами с ОВЗ, и целесообразности его применения в подготовке инклюзивных волонтеров.

Заключение

Социально-психологический тренинг имеет значительный потенциал для преодоления тревожности студентов-волонтеров, взаимодействующих с лицами с ОВЗ, и улучшения качества подготовки инклюзивных волонтеров.

Результаты первичной диагностики показали преобладание среднего уровня тревожности с тенденцией к повышению у студентов-волонтеров, а также

наличие испытуемых, имеющих высокий уровень тревожности и в контрольной, и в экспериментальной группе. После тренинга у участников экспериментальной группы отмечается снижение уровня тревожности.

Проведенное исследование доказало, что специальная программа тренинга, включающая моделирование уверенного поведения, ролевые игры, рефлекссию, способствует положительным изменениям уровня тревожности. Это свидетельствует о том, что социально-психологический тренинг является эффективным методом в преодолении тревожности студентов-волонтеров, взаимодействующих с лицами с ОВЗ, и может применяться не только в процессе подготовки волонтеров, но и для систематической работы, включающей рефлекссию и психологическую поддержку по преодолению тревожности и решению вопросов эффективного взаимодействия с лицами с ОВЗ.

Список источников

1. Судакова, Т. Г., и Полатида, К. О. (2014). Проблема интеграции людей с ограниченными возможностями в общество. *Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история*, 43, 22–27. <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-integratsii-lyudey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-v-obschestvo/viewer>
2. Рюмина, Т. В. (2014). Социализация и интеграция в общество детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках занятий по подготовке к школе. *Вестник педагогических инноваций*, 1, 78–89. <https://repo.nspu.ru/handle/nspu/1352>
3. Резникова, Е. В., и Салаватулина, Л. Р. (2023). Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного волонтерства семей с «особыми» детьми. *Вестник ЮУрГГПУ*, 3(175), 255–268. <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-inklyuzivnogo-volonterstva-semey-s-osobymy-detmi>
4. Лученкова, М. А., Карина, О. В., и Шустова, Н. Е. (2019). Партиципационное взаимодействие лиц с ОВЗ и их сверстников в современном обществе. *Гуманизация образования*, 6, 68–79. <https://cyberleninka.ru/article/n/partitsipatsionnoe-vzaimodeystvie-lits-s-ovz-i-ih-sverstnikov-v-sovremennom-obschestve>
5. Звенигородская, М. А. (2020). Тревожность в современном обществе: определение, значение и влияние данного феномена на поведение людей. *Молодой ученый*, 4(294), 256–258. <https://moluch.ru/archive/294/66869/>
6. Прихожан, А. М. (2000). *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК. 304 с. <https://psychlib.ru/mgppu/pri/pri-001-.htm>
7. Леонтьев, Д. А., Александрова, Л. А., и Лебедева, А. А. (2017). *Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования*. Москва: Смысл, 79 с. <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/y6huybl0y2/direct/201749711>
8. Зверев, Д. А., и Штроо, В. А. (2021). Процессы групповой динамики в социально-психологическом тренинге формирования команд в организациях. *ОмГУ*, 3, 30–45. <https://cyberleninka.ru/article/n/protsessy-gruppovoy-dinamiki-v-sotsialno-psihologicheskoy-treninge-formirovaniya-komand-v-organizatsiyah>
9. Пожидаева, Е. Ю. (2022). Социально-психологический тренинг как метод воздействия на личностные и поведенческие характеристики людей. *Современное*

педагогическое образование, 8, 54–59. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskii-trening-kak-metod-vozdviuzheniya-na-lichnostnye-i-povedencheskie-harakteristiki-lyudey>

10. Вачков, И. В. (2005). *Основы технологии группового тренинга. Психотехники*. Учебное пособие для вузов. Москва: Ось-89, 176 с. <https://archive.org/details/B-001-026-063-ALL>

11. Кохановская, И. А. (2021). Социально-психологический тренинг как активный метод практической психологии. *Скиф*, 2(54), 237–240. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskii-trening-kak-aktivnyy-metod-prakticheskoy-psihologii>

12. Bandura, A. (1971). Psychotherapy based on modeling principles. In A. E. Bergin & S. L. Garfield (Eds.). *Handbook of psychotherapy and behavior change*. New York: John Wiley & Sons. 957 p. https://archive.org/details/bergingarfieldsh0000unse_c1b8/page/n71/mode/2up

13. Молчанова, Л. Н., и Блинова, К. В. (2022). Социально-психологический тренинг как инструмент профилактики психического выгорания волонтеров-медиков в профессионально-ориентированной волонтерской деятельности. *Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика*, 12(4), 178–195. <https://lingusgu.elpub.ru/jour/article/view/138>

14. Романова, Л. Л. (2023). Тренинг как инструмент формирования гибких навыков у студентов вуза. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 2, 17–29. <http://e-koncept.ru/2023/231008.htm>

15. Shuqi, G., Zhang D., Xue M., & LiuJiazhong Y. (2025). Impact of Self-Identity on Social Anxiety Among College Students: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology. Sec. Personality and Social Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1622431>

16. Ахметов, Ю. Д., и Попандопуло, А. С. (2025). Социально-психологический тренинг как форма моделирования личностного развития. *ELS*, 30 апрель ПН4, 31–33. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskii-trening-kak-forma-modelirovaniya-lichnostnogo-razvitiya>

17. Погребная, О. С., и Прилепских, О. С. (2021). Психологический тренинг как условие развития коммуникативных способностей подростков. *Проблемы современного педагогического образования*, 71(2), 444–449. <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskii-trening-kak-uslovie-razvitiya-kommunikativnyh-sposobnostey-podrostkov>

18. Kelley, C. (1979). *Assertion training: A facilitators guide*. La Jolla, Calif.: University Associates. 396 p. <https://archive.org/details/assertiontrainin0000kell/page/n395/mode/2up>

19. Keyi, L., Hanxiao, L., & Danlei, Z. (2025). Beyond the campus: the development of social emotional competence in freshmen through a community-based eldercare volunteer service project. *Frontiers in Psychology. Sec. Educational. Psychology*, 16(20), 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1605930>

20. Stevens, M. J., & Champion, M. A. (1994). The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: Implications for human resource management. *Journal of management*, 20(2), 503–530. <https://www.sci-hub.ru/10.1177/014920639402000210>

21. Salas, E., Nichols, D. R., & Driskell, J. E. (2007). Testing three team training strategies in intact teams: A meta-analysis. *Small Group Research*, 38(4), 471–488. https://www.researchgate.net/publication/239914393_Testing_three_team_training_strategies_in_intact_teams_A_meta-analysis

22. Crescenzo, P., Marciano, R., Maiorino, A., Denicolo, D., D'Ambrosi, D., Ferrara, I., Calabrese, S., & Diodato, F. (2021). First COVID-19 wave in Italy: coping strategies for the prevention and prediction of burnout syndrome (BOS) in voluntary psychologists employed in telesupport. *Psychology Hub*, 38(1), 31–38. <https://doi.org/10.13133/2724-2943/17435>
23. Тихонова, В. А. (2022). Анализ эффективности социально-психологического тренинга как метода коррекции нарушений адаптации младших подростков. *Молодой ученый*, 50(445), 494–498. <https://moluch.ru/archive/445/97639/>
24. Удалов, А. Н. (2023). Социально-психологический тренинг как средство профессионального и личностного развития. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, 12(2А), 35–39. <https://doi.org/10.34670/AR.2023.15.10.005>
25. Savage, S. V., & Melamed, D. (2022). Social Influence Processes Generate Cohesion in Task Groups. *Social Psychology Quarterly*, 85(1), 44–64. <https://www.jstor.org/stable/48666001>

References

1. Sudakova, T. G., & Polatidi, K. O. (2014). The Problem of Integration of People with Disabilities into Society. *Actual Issues of Social Sciences: Sociology, Political Science, Philosophy, History*, 43, 22–27. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-integratsii-lyudey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-v-obschestvo/viewer>
2. Ryumina, T. V. (2014). Socialization and Integration of Children with Disabilities into Society within the Framework of Preparatory Classes for School. *Bulletin of Pedagogical Innovations*, 1, 78–89. (In Russ.). <https://repo.nspu.ru/handle/nspu/1352>
3. Reznikova, E. V., & Salavatulina, L. R. (2023). Psychological and pedagogical support of inclusive volunteering of families with “special” children. *Bulletin of SUHPU*, 3(175), 255–268. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-inklyuzivnogo-volonterstva-semey-s-osobymi-detmi>
4. Luchenkova, M. A., Karina, O. V., & Shustova, N. E. (2019). Participatory interaction of persons with disabilities and their peers in modern society. *Humanization of education*, 6, 68–79. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/partitsipatsionnoe-vzaimodeystvie-lits-s-ovz-i-ih-sverstnikov-v-sovremennom-obschestve>
5. Zvenigorodskaya, M. A. (2020). Anxiety in modern society: definition, meaning and influence of this phenomenon on people's behavior. *Young scientist*, 4(294), 256–258. (In Russ.). <https://moluch.ru/archive/294/66869/>
6. Prikhozhan, A. M. (2000). *Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing house of NPO MODEK, 304 p. (In Russ.). <https://psychlib.ru/mgppu/pri/pri-001-.htm>
7. Leontiev, D. A., Aleksandrova, L. A., & Lebedeva, A. A. (2017). *Personality development and psychological support of students with disabilities in the context of inclusive vocational education*. Moscow: Smysl, 79 p. (In Russ.). <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/y6huybl0y2/direct/201749711>
8. Zverev, D. A., & Shtroo, V. A. (2021). Group dynamics processes in social and psychological training of team formation in organizations. *Omsk State University*, 3, 30–45. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/protsessy-gruppovoy-dinamiki-v-sotsialno-psihologicheskom-treninge-formirovaniya-komand-v-organizatsiyah>

9. Pozhidaeva, E. Yu. (2022). Social and psychological training as a method of influencing personal and behavioral characteristics of people. *Modern pedagogical education*, 8, 54–59. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskiiy-trening-kak-metod-vozd-eystviya-na-lichnostnye-i-povedencheskie-harakteristiki-lyudey>
10. Vachkov, I. V. (2005). *Fundamentals of group training technology. Psychotechnics*. Textbook for universities. Moscow: Os-89. 176 p. (In Russ.). <https://archive.org/details/B-001-026-063-ALL>
11. Kokhanovskaya, I. A. (2021). Social and psychological training as an active method of practical psychology. *Skif*, 2(54), 237–40. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskiiy-trening-kak-aktivnyy-metod-prakticheskoy-psihologii>
12. Bandura, A. (1971). Psychotherapy based on modeling principles. In A. E. Bergin & S. L. Garfield (Eds.). *Handbook of psychotherapy and behavior change*. New York: John Wiley & Sons. 957 p. https://archive.org/details/bergingarfieldsh0000unse_c1b8/page/n7/mode/2up
13. Molchanova, L. N., & Blinova, K. V. (2022). Social and psychological training as a tool for preventing mental burnout of medical volunteers in professionally oriented volunteer activities. *Bulletin of the South-West State University. Series: Linguistics and Pedagogy*, 12(4), 178–195. (In Russ.). <https://lingusgu.elpub.ru/jour/article/view/138>
14. Romanova, L. L. (2023). Training as a tool for developing soft skills in university students. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 2, 17–29. (In Russ.). <http://e-koncept.ru/2023/231008.htm>
15. Shuqi, G., Zhang, D., Xue, M., & LiuJiazhong, Y. (2025). Impact of Self-Identity on Social Anxiety Among College Students: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology. Sec. Personality and Social Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1622431>
16. Akhmetov, Yu. D., & Popandopulo, A. S. (2025). Social and psychological training as a form of modeling personal development. *ELS*, 30 April Mon4, 31–33. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskiiy-trening-kak-forma-modelirovaniya-lichnostnogo-razvitiya>
17. Pogrebnaya, O. S., & Prilepskih, O. S. (2021). Psychological training as a condition for developing the communicative abilities of adolescents. *Problems of modern pedagogical education*, 71(2), 444–449. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskiiy-trening-kak-uslovie-razvitiya-kommunikativnyh-sposobnostey-podrostkov>
18. Kelley, C. (1979). *Assertion training: A facilitators guide*. La Jolla, Calif.: University Associates. 396 p. <https://archive.org/details/assertiontrainin0000kell/page/n395/mode/2up>
19. Keyi, L., Hanxiao, L., & Danlei, Z. (2025). Beyond the campus: the development of social emotional competence in freshmen through a community-based eldercare volunteer service project. *Frontiers in Psychology. Sec. Educational. Psychology*, 16(20), 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1605930>
20. Stevens, M. J., & Champion, M. A. (1994). The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: Implications for human resource management. *Journal of management*, 20(2), 503–530. <https://www.sci-hub.ru/10.1177/014920639402000210>
21. Salas, E., Nichols, D. R., & Driskell, J. E. (2007). Testing three team training strategies in intact teams: A meta-analysis. *Small Group Research*, 38(4), 471–488. https://www.researchgate.net/publication/239914393_Testing_three_team_training_strategies_in_intact_teams_A_meta-analysis

22. Crescenzo, P., Marciano, R., Maiorino, A., Denicolo, D., D'Ambrosi, D., Ferrara, I., Calabrese, S., & Diodato, F. (2021). First COVID-19 wave in Italy: coping strategies for the prevention and prediction of burnout syndrome (BOS) in voluntary psychologists employed in tele support. *Psychology Hub*, 38(1), 31–38. <https://doi.org/10.13133/2724-2943/17435>
23. Tikhonova, V. A. (2022). Analysis of the effectiveness of social and psychological training as a method for correcting adaptation disorders in younger adolescents. *Young scientist*, 50(445), 494–498. (In Russ.). <https://moluch.ru/archive/445/97639/>
24. Udalov, A. N. (2023). Social and psychological training as a means of professional and personal development. *Psychology. Historical and critical reviews and modern research*, 12(2A), 35–39. (In Russ.). <https://doi.org/10.34670/AR.2023.15.10.005>
25. Savage, S. V., & Melamed, D. (2022). Social Influence Processes Generate Cohesion in Task Groups. *Social Psychology Quarterly*, 85(1), 44–64. <https://www.jstor.org/stable/48666001>

Статья поступила в редакцию: 28.04.2025;
одобрена после рецензирования: 26.05.2025;
принята к публикации: 15.06.2025.

The article was submitted: 28.04.2025;
approved after reviewing: 26.05.2025;
accepted for publication: 15.06.2025.

Информация об авторе / Information about the author

Марина Павловна Гукасова — начальник научно-методического отдела проектирования и развития городских инициатив, младший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.

Marina P. Gukasova — Head of the Scientific and Methodological Department for the Design and Development of Urban Initiatives, Junior Researcher at the Child Development Laboratory of the Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

gukasovamp@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0252-4700>



Научно-исследовательская статья

УДК 376.58

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-212-225

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ЗАНЯТИЯМИ СПОРТОМ И ПРОЯВЛЕНИЯМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

Анна Александровна Русских

Академия управления МВД России,
Москва, Россия

annarusstk.work@mail.ru, <https://orcid.org/009-006-7473-5837>

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, проведенного в рамках рассмотрения проблемы педагогической коррекции девиантного поведения несовершеннолетних. Определение фактора педагогической коррекции занятий спортом в качестве ведущего обусловлено накопленными научными исследованиями о корреляции неструктурированных и неорганизованных форм досуговой активности подростков с проявлениями девиантного поведения. Однако в научной литературе до сих пор отсутствует единое мнение относительно взаимосвязи между занятиями спортом и проявлениями рассматриваемого поведения. Цель данного исследования — выявление взаимосвязи между занятиями спортом и проявлениями девиантного поведения среди подростков, определение роли детско-юношеских спортивных школ в коррекции девиантного поведения, а также исследование причин возникновения девиантного поведения. Выборка исследования включала 120 участников в возрасте 13–15 лет из различных школ Кировской области.

Практическая значимость исследования заключается в возможности проектирования заинтересованными специалистами и учреждениями программ педагогической коррекции девиантного поведения подростков с учетом установленной взаимосвязи и зависимостей.

Ключевые слова: педагогическая коррекция, девиантное поведение, асоциальное поведение, влияние занятий спортом на поведение подростков, учреждения дополнительного образования, детско-юношеская спортивная школа

Благодарности: автор выражает благодарность профессору кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами Академии управления МВД России, доктору педагогических наук, доценту Оксане Анатольевне Милькевич за научное руководство подготовкой настоящей статьи и диссертационного исследования.

Для цитирования: Русских, А. А. (2025). Исследование взаимосвязи между занятиями спортом и проявлениями девиантного поведения среди подростков в контексте проектирования программ педагогической коррекции. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(3), 212–225. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-212-225>

Research article

UDC 376.58

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-212-225

STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SPORTS PARTICIPATION AND DEVIANT BEHAVIOR AMONG TEENAGERS IN THE CONTEXT OF DESIGNING PEDAGOGICAL CORRECTION PROGRAMS

Anna A. Russkikh

Academy of management of the MIA of Russia,
Moscow, Russia

annarussk.work@mail.ru, <https://orcid.org/009-006-7473-5837>

Abstract. This article presents the results of a study conducted to examine the relationship between sports participation and deviant behavior among teenagers in the context of designing pedagogical correction programs. The identification of sports activities as a potential factor in pedagogical correction is based on accumulated scientific research indicating a correlation between unstructured and unorganized forms of leisure activity among adolescents and manifestations of deviant behavior. However, the scientific literature still lacks consensus on the relationship between sports participation and the manifestations of such behavior. The aim of this study is to identify the relationship between sports participation and manifestations of deviant behavior among teenagers, to determine the role of youth sports schools in correcting deviant behavior, and to investigate the causes of deviant behavior. The study sample included 120 participants aged 13–15 from various schools in the Kirov region.

The practical significance lies in the possibility for interested specialists and institutions to design programs for the pedagogical correction of deviant behavior among teenagers, considering the established relationships and dependencies.

Keywords: pedagogical correction, deviant behavior, antisocial behavior, the impact of sports on deviant behavior, supplementary education institutions, youth sports school

Acknowledgments: the author expresses gratitude to Professor Oksana Anatolyevna Milkevich, Doctor of Education Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy, and Personnel Management at the Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, for her scientific guidance in the preparation of this article and the dissertation research.

For citation: Russkikh, A. A. (2025). Study of the Relationship between Sports Participation and Deviant Behavior among Teenagers in the context of designing pedagogical correction programs. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(3), 212–225. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-212-225>

Введение

Актуальность рассмотрения взаимосвязи между занятиями спортом и проявлениями девиантного поведения среди подростков определяется значимостью проблемы педагогической коррекции данного вида поведения, с одной стороны, а с другой — недостаточной результативностью реализуемых программ педагогической коррекции.

Попытка анализа причин недостаточной результативности программ педагогической профилактики и коррекции девиантного поведения подростков позволяет сформулировать утверждение о том, что причин, определяющих склонность к такому поведению, становится больше; некоторые из них являются своеобразной константой для психолого-педагогических исследований и связаны с возрастными особенностями, влиянием среды, некоторые — это вновь формируемые причины (информационное влияние, новые виды психоэмоциональных зависимостей и т. д.).

Выборка исследования включала 120 участников в возрасте 13–15 лет из различных школ Кировской области.

Подростковый возраст считается переходным этапом между детством и взрослой жизнью, данный жизненный этап включает множество процессов, таких как физическое развитие, получение образования, опыт первого трудоустройства и многие другие. Подростки с девиантным поведением, как правило, демонстрируют такие черты, как физическая и вербальная агрессия, отсутствие учебных, творческих, спортивных или иных достижений, снижение успеваемости и проблемы с навыками социального взаимодействия. Это негативно сказывается как на их способности успешно устанавливать отношения со сверстниками и взрослыми, так и на их академической успеваемости и внешкольной активности.

Многие исследования показывают, что подростки с девиантным поведением часто сталкиваются с негативными образовательными последствиями: получают низкие оценки, не принимают участия в организованных внеклассных активностях (в частности, не посещают спортивные секции, не занимаются физической культурой и спортом), не сдают экзамены и чаще бросают школу. Более того, такие неудовлетворительные результаты продолжают

сказываться на них даже после окончания школы, влияя на всю их дальнейшую жизнь. В зрелом возрасте такие дети чаще сталкиваются с проблемами трудоустройства, злоупотреблением наркотическими веществами и алкоголем, многие из них нуждаются в психологической помощи.

В настоящем исследовании под девиантным поведением подразумевается та его разновидность, которая носит асоциальный и деструктивный характер, и проявляется в агрессивных действиях (явных и скрытых), а также во враждебности по отношению к обществу. Проявлениями девиантного поведения могут быть: участие в драках, вспышки гнева и немотивированная агрессия, выражение явного неуважения к социальным нормам и правам других людей, употребление алкоголя и/или запрещенных психоактивных и психотропных веществ в несовершеннолетнем возрасте, словесные оскорбления или манипулятивное поведение по отношению к окружающим. Кроме того, проявления девиантного поведения у подростков зачастую выражаются в дефиците социальных навыков, проблемах с успеваемостью, отсутствии хобби и интересов, что негативно сказывается на их способности успешно взаимодействовать с окружающими, а также на их результатах в иных видах деятельности, отличных от учебной, в том числе в сфере физического развития.

По мнению некоторых исследователей, причинами развития такого поведения часто являются нездоровые отношения ребенка в семье, среди сверстников, и/или образовательной среде (Loeber, 1990). Указывается, что ранние биологические предшественники разрушительного и насильственного поведения запускаются стрессорами, вызванными ранними физическими уязвимостями, такими как генетические факторы, воздействие токсичных химических веществ и неблагоприятная среда воспитания (Carlo, 1996). Проблема заключается в том, что из-за фрагментарности исследований, которые часто сосредотачиваются на одной биологической системе без интеграции с другими, базовые причины девиантного поведения остаются невыясненными.

Множество исследований было проведено, чтобы понять природу девиантного поведения подростков, так как именно этот период считается одним из самых важных в жизни человека, поскольку подростки являются фундаментом общества (Moffitt, 1993). В рамках настоящего исследования автор стремилась установить связь между девиантным поведением и систематическими занятиями спортом, а также рассмотреть, как учреждения дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности могут способствовать предотвращению такого поведения.

Иранский исследователь Р. К. Мобараке установил, что в период полового созревания асоциальное поведение переходит от относительно незначительных проступков к более серьезным формам девиантного поведения (Mobara-ke, 2015). Для наиболее серьезных нарушителей характерны раннее начало и постепенное ухудшение, сопровождающееся все более разнообразными и экстремальными формами асоциальной активности.

Ряд исследований показал, что участие подростков в различных активностях может снижать уровень асоциального поведения и связанных с ним последствий. Важнейшими факторами снижения частоты проявлений девиантного поведения являются: организация и структуризация времени подростков (Brown, 1988; Osgood et al., 1996), обеспечение надежных связей с компетентными взрослыми и сверстниками (Csikszentmihalyi et al., 1993; Fletcher, Elder, & Mekos, 1997), развитие существующих навыков и интересов (Jones, & Offord, 1989; Csikszentmihalyi, 1990; Mahoney, 2000) и создание возможностей самореализации в социальной системе, где подростки чувствуют себя компетентными и принятыми (Eder, 1985; Eder, & Parker, 1987; Kinney, 1993).

Продолжительные исследования, оценивающие влияние участия подростков в организованной досуговой активности на их социальную адаптацию, предоставляют убедительные доказательства положительного влияния организованной досуговой активности на снижение частоты проявлений асоциального и девиантного поведения. М. Б. Джонс и Д. Р. Оффорд исследовали коррекционный потенциал участия малообеспеченных трудных подростков в различных общественных активностях под руководством высококвалифицированных взрослых (Jones, & Offord, 1986; 1989). Результаты педагогического эксперимента показали значительно более низкий уровень агрессии и асоциального поведения среди подростков, принимавших участие в таких активностях, по сравнению с контрольной группой.

Исследования Дж. Л. Махони и Х. Кэрнса продемонстрировали, что мальчики и девочки с множественными проблемами адаптации, которые впоследствии участвовали в школьных внеклассных мероприятиях, значительно реже бросали школу в подростковом возрасте или подвергались арестам за преступное поведение во взрослом возрасте (Mahoney, 2000; Mahoney, & Cairns, 1997).

Существуют также исследования, подходящие к проблеме дезорганизованного подросткового досуга и оценке его взаимосвязи с проявлениями девиантного поведения с иной точки зрения: дезорганизованная досуговая активность как «привлекательное отвлечение» от учебы (Marsh, 1992) связана с повышением уровня асоциального поведения (Greenberger, & Steinberg, 1986; Osgood et al., 1996).

Исследования Ю. А. Клейберга также подчеркивают необходимость использования культурно-досуговой среды для профилактики и коррекции девиантного поведения подростков, поскольку спортивная деятельность как часть культурно-досуговой среды способна оказывать положительное воздействие на поведение подростков, снижая риски девиантных проявлений и укрепляя их социальные связи (Клейберг, 2021). В исследованиях этого автора также отмечается, что подростки, которые не находят позитивного способа самореализации в досуге, часто склонны к девиантному поведению. Учреждения дополнительного образования, ориентированные на физкультурно-спортивную деятельность, могут предоставлять альтернативную среду, где подростки получают возможность удовлетворять свои потребности в признании, самореализации и межличностном

общении через участие в спортивных секциях и клубах. Ю. А. Клейберг также подчеркивает, что досуг является пространством, где подростки формируют социальные связи, приобретают культурные ценности и навыки.

Ключевыми характеристиками высокоорганизованных видов досуга подростков являются: регулярность участия/посещения, соблюдение четкого перечня правил и обязанностей, руководство досуговой деятельностью одним или несколькими взрослыми наставниками, акцент на развитии навыков с постоянным увеличением сложности, необходимость активного и продолжительного внимания к выполнению деятельности, а также предоставление четкой обратной связи о результатах (например, Jones, & Offord, 1986; 1989; Csikszentmihalyi, & Csikszentmihalyi, 1988; Csikszentmihalyi, 1990; Mahoney, 2000). По мнению автора, примером такого высокоорганизованного досуга может являться регулярное посещение спортивных тренировок в составе сборной команды физкультурно-спортивной организации. Однако в настоящее время отсутствуют исследования, позволяющие оценить взаимосвязь вовлечения подростков в регулярный учебно-тренировочный процесс на профессиональном уровне с проявлениями у них девиантного поведения, что и определило тему и цель данной исследовательской работы.

Напротив, существует множество видов досуга подростков, которые являются относительно спонтанными, происходят без формальных правил или руководства со стороны взрослых и редко связаны с целями, направленными на развитие навыков (например, просмотр телевизора, общение с друзьями). Все подростки в определенной степени вовлечены в такого рода неструктурированный досуг. Соответственно, может отсутствовать прямая связь между такими неструктурированными занятиями и девиантным поведением. Однако неструктурированный досуг предоставляет больше возможностей для проявления девиантного поведения по сравнению с организованными занятиями (Osgood et al., 1996). Особенно это касается случаев, когда социальный контекст деятельности включает значительную долю девиантных сверстников: неструктурированные виды досуга могут создавать идеальные условия для инициации, поддержания и ускорения асоциального поведения.

Кроме того, также важно было выявить коренные причины девиантного поведения и определить роль детско-юношеских спортивных школ в коррекции такого поведения. Большое значение это имеет в менее экономически развитых регионах, где дети зачастую придают меньшее значение организованной внеклассной активности и занятиям физической культурой и спортом. Именно на это и указывает настоящее исследование.

Методологические основания исследования

Для выполнения настоящего исследования были использованы различные методы. Чтобы изучить взаимосвязь систематических занятий профессиональным спортом и проявления девиантного поведения у подростков применялся

количественный анализ. Местом проведения исследования была выбрана Кировская область, поскольку, согласно данным статистики ГИАЦ МВД России, на ее территории 2,9 % от всего числа расследованных преступлений в регионе было совершено несовершеннолетними. Однако динамика количества преступлений, совершенных несовершеннолетними, является отрицательной (–5,4 %). В то же время, согласно ежегодному отчету Министерства спорта Кировской области, в регионе стабильно растет число подростков, вовлеченных в систематические занятия профессиональным спортом.

В период с октября по декабрь 2024 года 120 учащихся из 6 различных общеобразовательных школ Кирова были приглашены для участия в опросе, посвященном их внеклассной деятельности и взаимоотношениям со сверстниками и взрослыми. Данные были собраны с помощью электронной формы сбора данных Google Forms. Стоит отметить, что для соблюдения этических норм исследователи получили согласие участников. Для этого перед началом основного исследования родители подростков, пожелавших участвовать, подписали письменное согласие, которое было передано исследователям. Родители участников подписали соглашение, гарантирующее конфиденциальность данных об учащихся и названиях школ. Участники полностью согласились с условиями соглашения, которые были взаимно определены обеими сторонами.

Опросы подростков

Подростков опросили об их участии/неучастии в занятиях спортом в составе сборных команд физкультурно-спортивных учреждений.

Занятия спортом в составе сборной команды физкультурно-спортивного учреждения определялись по следующим критериям: 1) участие в спортивных соревнованиях различного уровня; 2) наличие опытного тренера и руководителя тренировочной деятельности; 3) участие в организованных тренировочных мероприятиях как минимум 4 раза в неделю в установленное время.

Занятия спортом в составе сборной команды физкультурно-спортивного учреждения кодировались дихотомически (0 — нет, 1 — да), в зависимости от того, указал ли участник участие в каком-либо типе структурированной деятельности.

В рамках данного исследования была поставлена цель выявить взаимосвязь занятий физической культурой и спортом с проявлениями девиантного поведения, поэтому участие в иных видах внеклассной деятельности не учитывалось. Эпизодические нерегулярные занятия спортом, неучастие в спортивных соревнованиях рассматривались как форма малоорганизованной досуговой деятельности. Нерегулярное участие в спортивной деятельности, несоответствующее расписанию занятий как правило, не способствует развитию навыков. Участники, которые указали посещение физкультурно-спортивного учреждения менее двух раз в неделю, были отнесены к группе, вовлеченной в неструктурированную досуговую деятельность. Участие в неструктурированной деятельности также кодировалось дихотомически (0 — нет, 1 — да).

Участников также опросили о частоте, с которой они совершали асоциальные действия в течение последнего года. Для каждого вида поведения было пять вариантов ответа: никогда; один раз; два или три раза; от четырех до десяти раз; более десяти раз.

Вопросы, касающиеся девиантного поведения, включали:

- Вы когда-нибудь брали что-то в магазине, не заплатив за это?
- Вы когда-нибудь выпивали так много алкоголя, что напивались?
- Вас когда-нибудь задерживала полиция?
- Вы разрушали что-либо (например, окна, автомобили, скамейки и т. д.)?
- Вы брали деньги дома, которые вам не принадлежали?
- Вы вместе с другими обзывали/травили другого ученика?
- Вы участвовали в драке?
- Вы прогуливали школу?

Ответы были стандартизированы и усреднены. Надежность шкалы из восьми пунктов по коэффициенту альфа-Кронбаха составила 0,79.

Поддержка со стороны руководителя деятельности

Для участников, указавших участие в структурированных и/или неструктурированных видах деятельности, оценка поддержки руководителя осуществлялась с помощью следующих трех вопросов:

1. Хорошо ли Вы знаете своего руководителя?
2. Есть ли руководитель, которому Вы доверяете, который Вас слушает и относится к Вам как к важному человеку?
3. Могли бы Вы обратиться к своему руководителю, если бы у Вас была личная проблема, о которой Вы хотели бы поговорить?

Ответы кодировались дихотомически (0 — нет, 1 — да), а затем суммировались, создавая 3-балльный показатель воспринимаемой поддержки.

Результаты исследования

Результаты исследования демонстрируют связь между систематическими занятиями спортом и уровнем девиантного поведения. Для анализа использовались данные анкетирования, в рамках которого участники отвечали на вопросы, связанные с проявлениями девиантного поведения (например, кражи в магазинах). На основе ответов был рассчитан общий индекс девиантного поведения, представляющий собой сумму баллов по всем вопросам, связанным с данным поведением.

Участники были разделены на две группы: те, кто занимается спортом регулярно (4 раза в неделю и чаще), и те, кто занимается нерегулярно или не занимается вовсе. Для оценки различий между этими группами был проведен *t*-тест, результаты которого показали статистически значимые различия ($t = -5,25$, $p = 0,00025$). Это свидетельствует о том, что регулярно занимающиеся спортом участники имеют существенно более низкий индекс девиантного поведения по сравнению с другими.

Дополнительно был проведен дисперсионный анализ (ANOVA), который подтвердил значимость влияния регулярности занятий спортом на индекс девиантного поведения ($F = 29,88, p < 0,00001$). Это укрепляет вывод о том, что систематические занятия спортом играют важную роль в снижении проявлений девиантного поведения.

Для углубленного анализа влияния дополнительных факторов, таких как возраст, частота занятий спортом и взаимодействие с тренером, был проведен множественный регрессионный анализ, который помог нам выявить ключевые предикторы девиантного поведения.

Результаты множественного регрессионного анализа объясняют 95,4 % вариации индекса девиантного поведения ($R^2 = 0,954$). Это указывает на сильное соответствие модели данным. Ниже представлены ключевые результаты для каждого фактора:

1. Частота занятий спортом:

- коэффициент: $-1,979 (p < 0,01)$;
- увеличение частоты занятий спортом на одну категорию (например, от «редко» до «2–3 раза в неделю») снижает индекс девиантного поведения в среднем на 1,979;
- это влияние статистически значимо.

2. Возраст:

- коэффициент: $-0,113 (p = 0,75)$;
- влияние возраста на индекс девиантного поведения статистически незначимо, что может указывать на равномерный уровень девиантного поведения среди разных возрастных групп.

3. Пол:

- коэффициент: $0,039 (p = 0,94)$;
- гендер не оказывает значимого влияния на индекс девиантного поведения, что согласуется с ранее проведенным анализом.

Таким образом, частота занятий спортом является наиболее значимым предиктором снижения девиантного поведения; возраст и пол, напротив, не оказывают статистически значимого влияния.

Визуализация результатов исследования подкрепляет наши выводы. Диаграмма на рисунке 1 показывает, что участники, регулярно занимающиеся спортом, имеют более низкие показатели индекса девиантного поведения, а их распределение отличается от группы нерегулярно занимающихся.

Эти результаты указывают на потенциальную роль спорта как важного инструмента профилактики девиантного поведения, особенно среди молодежи. Рекомендовано продолжить исследования в этой области, уделяя внимание дополнительным факторам, таким как возраст, пол и социальная среда.

Анализ данных также показал, что мальчики и девочки не имеют статистически значимых различий ни в степени вовлеченности в спорт, ни в уровне девиантного поведения.

Для оценки степени вовлеченности в спорт был проведен t -тест, который сравнивал долю участников, регулярно занимающихся спортом, в обеих группах.

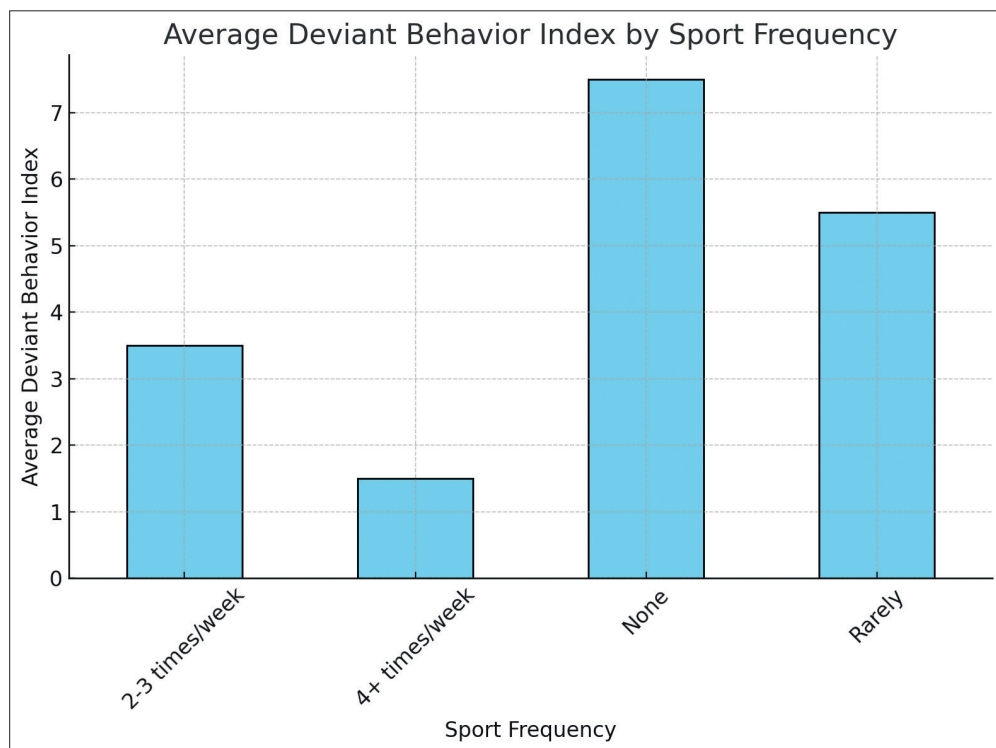


Рис. 1. Средний индекс девиантного поведения по частоте занятий спортом

Fig. 1. Average Deviant Behavior Index by Sport Frequency

Результаты теста ($t = 0,0$, $p = 1,0$) свидетельствуют о том, что вовлеченность мальчиков и девочек в спорт одинакова.

Для оценки различий в уровне девиантного поведения также был применен t -тест. Анализ ($t = 0,53$, $p = 0,60$) показал, что мальчики и девочки не отличаются по уровню индекса девиантного поведения (см. рис. 2).

Таким образом, в рамках данного исследования нельзя утверждать, что пол влияет на вовлеченность в спорт или уровень девиантного поведения. Эти результаты указывают на необходимость учитывать другие факторы, которые могут оказывать влияние на такие показатели, как возраст, социальное окружение или личная мотивация.

Как уже упоминалось выше, в рамках данного исследования изучалось влияние различных факторов на уровень девиантного поведения среди подростков. Были рассмотрены частота занятий спортом, возраст и пол респондентов. На основании проведенного анализа были получены следующие результаты.

Частота занятий спортом оказалась наиболее значимым предиктором девиантного поведения. Регрессионный анализ показал, что с увеличением частоты занятий спортом индекс девиантного поведения снижается. Например, переход от редких занятий к регулярным тренировкам 2–3 раза в неделю или более приводит к значительному уменьшению среднего индекса девиантного

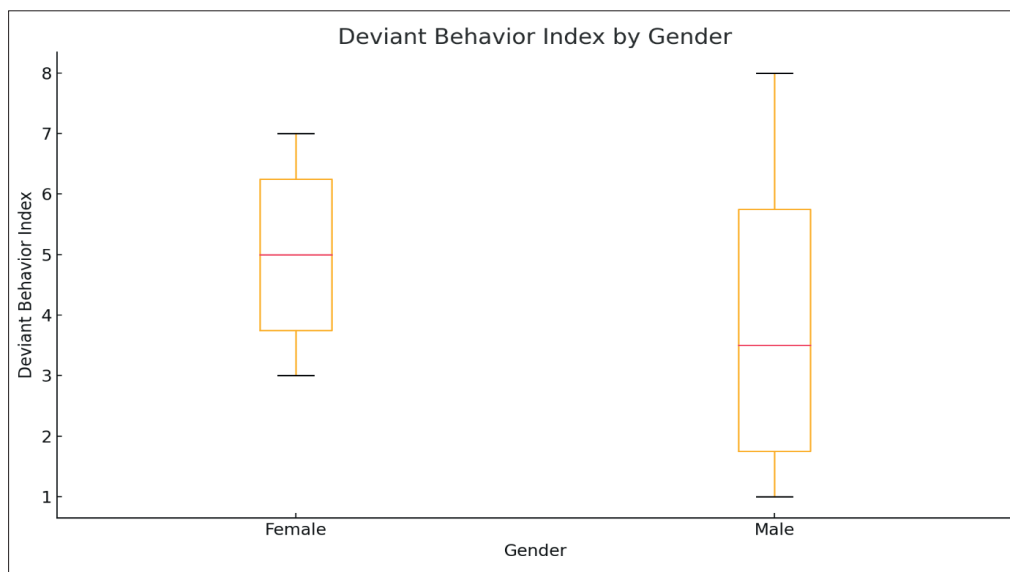


Рис. 2. Индекс девиантного поведения по полу

Fig. 2. Deviant Behavior Index by Gender

поведения. Коэффициент влияния составил $-1,979$ ($p < 0,01$), что подтверждает статистическую значимость данного фактора.

Эти результаты подтверждают гипотезу о том, что систематическая физическая активность играет ключевую роль в профилактике девиантного поведения, способствуя укреплению дисциплины и социальной адаптации подростков.

Анализ данных не выявил значимого влияния возраста на уровень девиантного поведения (коэффициент $-0,113$, $p = 0,75$). Это говорит о том, что подростки в исследуемом возрасте (13–15 лет) демонстрируют схожий уровень девиантного поведения, независимо от возраста. Этот вывод подчеркивает универсальность проблематики девиантного поведения в данной возрастной группе.

Проведенный анализ также не выявил значимых различий между мальчиками и девочками по уровню девиантного поведения (коэффициент $0,039$, $p = 0,94$). Это согласуется с результатами предварительных t -тестов, где было установлено, что гендер не оказывает значимого влияния на девиантное поведение. Таким образом, профилактические меры и образовательные программы могут быть одинаково эффективны для обоих полов.

Заключение

1. Частота занятий спортом оказывает наиболее значительное влияние на уровень девиантного поведения. Регулярные занятия спортом, особенно под руководством тренера, способствуют понижению индекса девиантного поведения.
2. Возраст и пол респондентов не оказывают значимого влияния, что позволяет сосредоточиться на универсальных мерах профилактики.

3. Роль учреждений дополнительного образования подтверждена: занятия спортом могут быть мощным инструментом педагогической коррекции девиантного поведения.

4. Учитывая практическую значимость настоящего исследования, важно подчеркнуть, что при проектировании программ педагогической коррекции на основании организации занятий спортом важно учесть необходимость подбора квалифицированных тренеров, которые могут служить не только спортивными наставниками, но и моральными ориентирами для подростков. Кроме того, укрепление взаимодействия между спортивными секциями, школами и семьями для формирования целостной профилактической среды и интеграция регулярных спортивных занятий в образовательные программы позволит наиболее эффективно использовать потенциал учреждений дополнительного образования в коррекции девиантного поведения.

Список источников

1. Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10(1), 1–41. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(90\)90105-J](https://doi.org/10.1016/0272-7358(90)90105-J)
2. Carlo, G., Koller, S. H., Eisenberg, N., Da Silva, M., & Frohlich, C. (1996). A cross-national study on the relations among prosocial moral reasoning, gender role orientations, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(2), 231–240. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.2.231>
3. Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674–701. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.674>
4. Mobarake, R. K. (2015). Age and gender difference in antisocial behavior among adolescents' school students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4), 194. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n4p194>
5. Brown, B. B. (1988). The vital agenda for research on extracurricular influences: A reply to Holland and Andre. *Review of Educational Research*, 58(1), 107–111. <https://doi.org/10.3102/00346543058001107>
6. Osgood, D. W., Wilson, J. K., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., & Johnston, L. D. (1996). Routine activities and individual deviant behavior. *American Sociological Review*, 61(4), 635–655. <https://doi.org/10.2307/2096396>
7. Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge University Press.
8. Fletcher, A. C., Elder, G. H., & Mekos, D. (1997). Parental influences on adolescent involvement in community activities. *Journal of Research on Adolescence*, 7(2), 159–178. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0702_3
9. Jones, M. B., & Offord, D. R. (1989). Reduction of antisocial behavior in poor children by nonschool skill development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(5), 737–750. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1989.tb00785.x>
10. Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
11. Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502–516. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00160>
12. Eder, D. (1985). The cycle of popularity: Interpersonal relations among female adolescents. *Sociology of Education*, 58(3), 154–165. <https://doi.org/10.2307/2112416>

13. Eder, D., & Parker, S. (1987). The cultural production and reproduction of gender: The effect of extracurricular activities on peer-group culture. *Sociology of Education*, 60(3), 200–213. <https://doi.org/10.2307/2112276>
14. Kinney, D. A. (1993). From nerds to normals: The recovery of identity among adolescents from middle school to high school. *Sociology of Education*, 66(1), 21–40. <https://doi.org/10.2307/2112783>
15. Jones, M. B., & Offord, D. R. (1986). Skill development and delinquency prevention. *Canadian Journal of Criminology*, 28(3), 257–270.
16. Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23(2), 113–127. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0302>
17. Marsh, H. W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 553–562. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.553>
18. Клейберг, Ю. А. (2021). Стратегии профилактики проблемного поведения подростков и молодежи. В *Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии*. Сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции, Ялта, 13–15 октября 2021 года (с. 133–139). Симферополь: Ариал.
19. Greenberger, E., & Steinberg, L. (1986). When teenagers work: The psychological and social costs of adolescent employment. *Basic Books*.
20. Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 15–35). Cambridge University Press.

References

1. Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10(1), 1–41. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(90\)90105-J](https://doi.org/10.1016/0272-7358(90)90105-J)
2. Carlo, G., Koller, S. H., Eisenberg, N., Da Silva, M., & Frohlich, C. (1996). A cross-national study on the relations among prosocial moral reasoning, gender role orientations, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(2), 231–240. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.2.231>
3. Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674–701. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.674>
4. Mobarake, R. K. (2015). Age and gender difference in antisocial behavior among adolescents' school students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4), 194. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n4p194>
5. Brown, B. B. (1988). The vital agenda for research on extracurricular influences: A reply to Holland and Andre. *Review of Educational Research*, 58(1), 107–111. <https://doi.org/10.3102/00346543058001107>
6. Osgood, D. W., Wilson, J. K., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., & Johnston, L. D. (1996). Routine activities and individual deviant behavior. *American Sociological Review*, 61(4), 635–655. <https://doi.org/10.2307/2096396>
7. Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge University Press.
8. Fletcher, A. C., Elder, G. H., & Mekos, D. (1997). Parental influences on adolescent involvement in community activities. *Journal of Research on Adolescence*, 7(2), 159–178. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0702_3

9. Jones, M. B., & Offord, D. R. (1989). Reduction of antisocial behavior in poor children by nonschool skill development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(5), 737–750. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1989.tb00785.x>
10. Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
11. Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502–516. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00160>
12. Eder, D. (1985). The cycle of popularity: Interpersonal relations among female adolescents. *Sociology of Education*, 58(3), 154–165. <https://doi.org/10.2307/2112416>
13. Eder, D., & Parker, S. (1987). The cultural production and reproduction of gender: The effect of extracurricular activities on peer-group culture. *Sociology of Education*, 60(3), 200–213. <https://doi.org/10.2307/2112276>
14. Kinney, D. A. (1993). From nerds to normals: The recovery of identity among adolescents from middle school to high school. *Sociology of Education*, 66(1), 21–40. <https://doi.org/10.2307/2112783>
15. Jones, M. B., & Offord, D. R. (1986). Skill development and delinquency prevention. *Canadian Journal of Criminology*, 28(3), 257–270.
16. Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23(2), 113–127. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0302>
17. Marsh, H. W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 553–562. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.553>
18. Kleiberg, Yu. A. (2021). Strategies for preventing problematic behavior among adolescents and youth. In *Prevention of deviant behavior among children and youth: Regional models and technologies*. Collection of articles based on the materials of the III International Scientific and Practical Conference, Yalta, October 13–15, 2021 (pp. 133–139). Simferopol: Arial.
19. Greenberger, E., & Steinberg, L. (1986). When teenagers work: The psychological and social costs of adolescent employment. *Basic Books*.
20. Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 15–35). Cambridge University Press.

Статья поступила в редакцию: 19.04.2025;
одобрена после рецензирования: 16.05.2025;
принята к публикации: 11.06.2025.

The article was submitted: 19.04.2025;
approved after reviewing: 16.05.2025;
accepted for publication: 11.06.2025.

Информация об авторе / Information about the authors

Анна Александровна Русских — адъюнкт Академии управления МВД России, Москва, Россия.

Anna A. Russkikh — Post-Graduate Student, Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow, Russia.

annarussk.work@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-7473-5837>

ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «МЕДИАЦИЯ» В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Максим Юрьевич Афанасьев

МГУ им. М. В. Ломоносова,
Москва, Россия
maxim-a15@yandex.ru

Аннотация. Актуальность исследования проблемы эволюции понятия «медиация» обусловлена тем фактом, что проблематика применения концепции «медиация» является значимой темой для исследования различных направлений гуманитарной мысли и технология медиации успешно решает социальные конфликты в различных сферах жизни, в том числе при изучении и обучении иностранным языкам. В данной обзорной статье рассматривается появление и становление концепта «медиация» как важного вида коммуникативной деятельности в контексте обучения иностранным языкам. Обосновывается актуальность развития умений медиации у обучающихся в современном мире культурного многообразия, где эффективное взаимодействие и понимание между представителями разных культур приобретают первостепенное значение. В работе анализируются различные определения понятия «медиация» в ряде смежных с методикой обучения иностранным языкам науках, а также ее связь с развитием иноязычной коммуникативной компетенции. Автором обсуждаются преимущества использования медиации в обучении иностранным языкам, включая повышение мотивации обучающихся, развитие их коммуникативных и когнитивных способностей, а также подготовку к реальным ситуациям межкультурного взаимодействия. Ведущими методами в исследовании данной проблемы явились анализ, синтез, обобщение, сравнение при изучении научной литературы, сравнительный метод, систематизация и концептуализация научных идей, обобщение и интерпретация научных данных. Представленные в статье материалы позволяют сделать вывод о том, что в области преподавания иностранных языков концепция медиации появляется в ответ на вызовы современного мобильного мира в Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком (CEFR) в 2001 г. и является важной составной частью профессиональной деятельности преподавателя университета. Основной дискуссионный вопрос исследования — возможности интегрирования медиации с другими современными педагогическими подходами.

Ключевые слова: медиация, коммуникативные виды деятельности, CEFR, преподавание иностранных языков, межкультурная коммуникация, профессиональная компетентность педагога иностранного языка.

Для цитирования: Афанасьев, М. Ю. (2025). Эволюция понятия «медиация» в лингводидактических исследованиях. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(3), 226–239. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-226-239>

Research article

UDC 378.147.34

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-3-226-239

DEVELOPMENT OF THE NOTION “MEDIATION” IN LINGUODIDACTIC STUDIES

Maxim Yu. Afanasyev

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia

maxim-a15@yandex.ru

Abstract. The relevance of studying the evolution of the concept “mediation” is due to the fact that the problem of application of the concept “mediation” is a relevant topic for the study of various directions of humanitarian thought, and mediation technology successfully solves various social conflicts in different spheres of life, including when learning and teaching foreign languages. This article considers the emergence and evolution of the concept of “mediation” as an important type of communicative activity in the context of foreign language learning. The relevance of developing mediation skills for students in today’s world of cultural diversity is justified, where effective interaction and understanding between representatives of different cultures are of paramount importance. The article analyses various definitions of the concept “mediation” in a few sciences related to the teaching methodology of foreign languages, as well as its relationship with the development of foreign communicative competence. The author discusses the benefits of using mediation in foreign language learning, including increasing the motivation of learners, developing their communicative and cognitive abilities, as well as preparing for real situations of intercultural interaction. The leading methods in the study of this problem were analysis, synthesis, generalization, comparison when studying scientific literature, comparative method, systematization and conceptualization of scientific ideas, generalization and interpretation of scientific data. The contributions presented in the article allow us to conclude that in the field of foreign language teaching, the concept of mediation appears in response to the challenges of the modern mobile world in the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) in 2001, and is an important part of the professional activity of a university teacher. The main discussion question of the study is the possibilities of integrating mediation with other modern pedagogical approaches.

Keywords: mediation, communicative activities, CEFR, foreign language teaching, intercultural communication, professional competence of foreign language teacher

For citation: Afanasyev, M. Yu. (2025). Development of the notion “mediation” in linguodidactic studies. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(3), 226–239. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-3-226-239>

Введение

Сегодня происходит изменение понятий в новой образовательной парадигме. Среди прочих этими понятиями выступают «медиация», «медиативная компетенция». Медиация есть посредничество, которое обеспечивает коммуникативное взаимодействие собеседников, так как непосредственное общение зачастую оказывается невозможным в силу определенных обстоятельств. Согласно Д. И. Салимгарееву, медиация как явление создано искусственно людьми для человеческого общества с целью сделать жизнь комфортнее (Салимгареев, 2024, с. 5–6).

Технология медиации призвана решать различные социальные конфликты, которые могут возникать в том числе на базе культурных различий и требуют герменевтического анализа (Салимгареев, 2024, с. 7).

Проблематика применения концепции «медиация» является значимой темой для исследования различных направлений гуманитарной мысли. Согласно исследователю Ж. Л. Даниловой (Витебский университет), медиация является предметом исследований таких наук, как философия, конфликтология, юриспруденция, психология, педагогика и методика преподавания иностранных языков, а также других областей знаний (Данилова, 2022, с. 8). Учитывая многогранность понятия «медиация», для нашей работы важно рассмотреть, как она проявляет себя в разных областях человеческой деятельности.

Методологические основания исследования

Согласно А. В. Литвинову, медиация уходит корнями в историю развития отношений между людьми. С точки зрения юриспруденции особенностью медиации является наличие третьей нейтральной стороны при разрешении конфликтных ситуаций. Юристы считают годом рождения термина «медиация» 1947-й, в связи с тем что этот термин был впервые использован в названии федеральной службы США по урегулированию конфликтов. Медиация позволяет разрешать социальные конфликты и в современном российском обществе (Литвинов, 2011).

Как утверждает Д. И. Салимгареев, в философии выдающиеся мыслители также обращали внимание на процессы медиации и трактовали ее суть. Сократ, говоря о ценности нравственного поступка, который определяется личностной позицией, предположил, что, возможно, существует моральное зло, принимаемое человеком как благо. Платон трактует «идею» не как мысль, а как объективно существующую нематериальную сущность. Образ жизни, который Платон претворял в жизнь, состоял в приверженности к диалогу между коммуникантом и реципиентом. В ходе диалога открывались пределы языка, чтобы показать, что далеко не всегда можно сообщить другим нравственный и экзистенциальный опыт (Салимгареев, 2024, с. 4).

В психологии и конфликтологии медиация (психологическое посредничество) трактуется весьма схоже. Ж. Л. Данилова рассматривает медиацию в качестве оказания психологической помощи, делая акцент на том, что благодаря усилиям медиатора успешно решаются две задачи: 1) нахождение оптимального выхода из конфликтной ситуации, 2) возврат оппонентов к нейтральным или дружелюбным отношениям (Данилова, 2022, с. 8–9).

В работах Л. С. Выготского социальному взаимодействию отводится чрезвычайно важная роль в развитии когнитивных структур человеческой психики: каждый концепт возникает дважды: сначала на социальном уровне, а затем на индивидуальном, что, в сущности, является механизмом интериоризации. Л. С. Выготский указывает: «Мы можем сформулировать общий генетический закон культурного развития в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва социальном, потом — психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли» (Выготский, 1983, с. 145).

В этой связи Б. Норт отмечает, что актуальность медиации для сферы образования восходит также к теориям Л. С. Выготского, в которых она рассматривается как ключевая характеристика взаимодействия взрослых, братьев и сестер и сверстников с ребенком (Норт, 2016, с. 133).

Согласно исследователям М. А. Юферовой, О. А. Коряковцевой и др., в педагогике медиацию рассматривают также в качестве процесса, позволяющего обеим конфликтующим сторонам найти оптимальное решение волнующего вопроса без привлечения арбитра. С позиции образовательного института медиация — «способ разрешения противоречий в образовательном социуме с применением воспитательных, образовательных практик, а также с непосредственным применением процедуры медиации» (Юферова и др., 2018, с. 27).

В области языкознания медиативный процесс рассматривается с точки зрения дискурса. Н. С. Барбина отмечает, что дискурс медиации, будучи нежестким типом институционального дискурса, обладает конкретными социально-ролевыми, коммуникативными составляющими, относящимися к определенному жанру. Таким образом, данный дискурс представляет собой процесс, при котором конфликтующие индивиды с помощью медиатора прилагают усилия для контроля конфликта, стремясь перейти к кооперативному взаимодействию. Для процесса медиации характерна рациональная аргументированная дискуссия, которой свойственна контраргументация (Барбина, 2012, с. 8–9).

Зарубежный профессор Вольфганг Халлет считает пережитком думать, что люди всю жизнь проводят в обществе, говорящих на родном языке и в родной стране, так как в условиях глобализации, роста социальной мобильности в данное время происходит объединение людей разного языкового и культурного происхождения в разнообразных сферах деятельности. Иначе говоря,

появились и продолжают возникать сообщества с множеством межъязыковых ситуаций, в которых многоязычность является основным требованием. Ценным было узнать, что в таких ситуациях существуют две альтернативы успешного общения, а именно: изучение и использование так называемого лингва франка (эта функция в настоящее время принадлежит английскому языку на всемирном уровне) и языковое и культурное посредничество или, иначе говоря, медиация (Hallet, 2009, с. 2).

Рассматривая концепцию «медиация» в контексте преподавания иностранных языков с целью выявления и уточнения сущности данного понятия на современном этапе, обратимся к словарю методических терминов и понятий Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, которые определяют понятие «медиация» как «процесс общения между людьми, которые по той или иной причине не могут общаться напрямую <...> медиация заключается в переработке уже существующего текста» (Азимов, и Щукин, 2021, с. 159).

Российские исследователи А. И. Едличко, О. Л. Захарова и А. В. Мишнова предлагают определение термина «медиация» с точки зрения методики обучения немецкому языку, дополняя определение Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина тем, что «медиация — это один из коммуникативных видов деятельности, выделяемый в Общевропейских компетенциях владения ИЯ и означающий посредничество в устной или письменной форме с целью языкового взаимодействия двух или более коммуникантов в условиях, когда непосредственное общение между ними невозможно <...> Термин “языковое посредничество” (нем. Sprachmittlung) не подразумевает только перевод с одного языка на другой, так как перевод рассматривается как один из видов такого посредничества» (Едличко, Захарова, и Мишнова, 2022, с. 80–81).

Анализируя эволюцию лингводидактики, разработчик концепции и общетеоретических основ социокультурного подхода к обучению иностранным языкам В. В. Сафонова обращает внимание на то, что с середины 90-х гг. XX века и до настоящего времени происходит рост интереса к внедрению общевропейских моделей языкового образования. Она подчеркивает появление нового концепта «коммуникативные виды деятельности» и его значимость в современном языковом образовании, обозначая его значение шире по сравнению с традиционными видами речевой деятельности. Основное внимание уделяется медиации как объекту методического моделирования в контексте подготовки студентов к межкультурной коммуникации (Сафонова, 2018, с. 179–180).

Проанализировав подходы к обучению иностранным языкам, находим возможным выделить следующие три этапа в эволюции концепта «медиация»: 1) неявный период; 2) ранний период; 3) современный период. Рассмотрим каждый из выявленных этапов.

Как отмечают А. А. Колесников и М. К. Денисов, медиация в сфере преподавания иностранных языков ассоциируется в первую очередь с переводом с иностранного языка на родной или другой иностранный язык и наоборот в определенном контексте (Колесников, и Денисов, 2012, с. 1). Тем не менее

языковое посредничество не совпадает по объему с понятием перевода, а лишь является одной из форм неинтерактивной медиации (Колесников, и Денисов, 2012, с. 5). Рассматривая данную форму медиации без интеракции, можно проследить ее неявное проявление в ряде методов обучения иностранному языку. Назовем данный период в эволюции концепта «медиация» в области языковой педагогики «неявным».

Уже в рамках господствующего веками грамматико-переводного, а позднее текстуально-переводного метода можно обнаружить наличие языкового посредничества. Однако, как отмечают Н. И. Гез и Г. М. Фролова, до конца XIX века иностранный язык как дисциплина зачастую воспринимался лишь как «гимнастика ума» (Гез, и Фролова, 2008, с. 10). И только с ростом социальной мобильности стала возникать потребность в реальном владении иностранным языком. Возникают прямой метод, метод Г. Пальмера, метод М. Уэста, в рамках которых появляется необходимость познавать чужую культуру, изъясняться на иностранном языке. Таким образом, появляются элементы интерактивной формы медиации. Среди принципов обучения наиболее распространенными были: а) стремление создать языковую среду подобную той, в которой осваивался родной язык, а также б) бесперебойная, преимущественно устная (для метода Пальмера) и письменная (для метода Уэста), подача материала. В данных принципах можно усмотреть попытки создания бикультурного пространства, что, по всей видимости, обуславливает зарождение иноязычной культурной медиации (Гез, и Фролова, 2008, с. 28, 44, 74).

А. А. Миролубов отмечает, что в рамках последовавших смешанных методов преподавания иностранных языков, в частности сознательно-практического, можно также проследить предпосылки к появлению медиации. Он сформулировал тезис о том, что обучение видам речевой деятельности должно осуществляться параллельно, так как они взаимосвязаны. Обучение лишь одному аспекту языка делает процесс односторонним и излишне теоретизирует его (Миролубов, 2002, с. 222–223). Именно это положение впоследствии ляжет в основу структуры иноязычной коммуникативной компетенции, ее формирования и развития. Медиация же предполагает применение различных видов речевой деятельности вкупе для решения коммуникативных задач общения.

Н. И. Гез и Г. М. Фролова утверждают, что в основу аудиовизуального метода легли лингвистические обоснования структурализма, в первую очередь концепция Ф. де Соссюра, разделявшего язык, речь и речевую деятельность. Учитывая данное положение, авторы аудиовизуального метода признают необходимыми при обучении иностранному языку взаимозависимые лингвистические, паралингвистические и экстралингвистические компоненты коммуникации (Гез, и Фролова, 2008, с. 156–157). Данная концепция является основополагающей в том числе при формировании и развитии умений медиации, так как субъекту обучения, являющемуся одновременно социальным агентом, необходимо учитывать не только языковую и речевую сторону коммуникативной ситуации, но и весь социальный контекст происходящего и выбирать соответствующие ему

паралингвистические средства для успешного решения коммуникативной задачи. Н. И. Гез и Г. М. Фролова обращают внимание на то, что в 70–80-х гг. XX века эти положения прочно закрепляются в коммуникативной методике и ряде интенсивных методов, теоретическая база которых требует формирования иноязычных умений и навыков в социальном и ситуативном контекстах. Главенствующей смежной с методикой обучения иностранным языкам наукой становится лингвистика, а именно такие ее области, как прагматика, теория речевых актов, дискурсивный анализ и др., а также социолингвистика, занимающаяся в широком понимании поиском ответов на вопросы «кто, что говорит, как, с кем и на каком языке?» (Гез, и Фролова, 2008, с. 181–182). Именно в рамках коммуникативного метода Советом Европы ведутся работы по теоретическому обоснованию структуры иноязычной коммуникативной компетенции, неотъемлемой частью которой становятся медиативные умения.

Результаты исследования

Таким образом, можно утверждать, что «неявный» период сыграл подготовительную роль для эксплицитного проявления технологии медиации на последующем этапе, который в нашей периодизации имеет название «ранний».

Ранний период в эволюции концепта «медиация» характеризуется тем, что согласно дескриптивному документу «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» (*англ.* Common European framework of reference = CEFR), составленному и принятому после продолжительной международной работы Советом Европы в 2001 г. медиация впервые была эксплицитно выделена как вид коммуникативной деятельности наряду с восприятием (рецепцией), порождением (продукцией) и интеракцией¹.

Зарубежный методист Б. Норт отмечает, что само понятие «медиация» в сфере преподавания иностранных языков было предложено одним из соавторов CEFR — Дэниэлом Костом, что привело к замене предложенной Брайеном Нортом «речевой обработки» (*англ.* processing). Однако при рассмотрении медиации в CEFR сохраняется акцент на речевой обработке в смысле суммирования и/или объяснения содержания текста другому человеку, у которого нет к нему доступа, обычно по причине лингвистических, культурных, семантических или технических барьеров. Подобный акцент на медиацию как межязыковую передачу информации также был сохранен в дескрипторах, созданных для немецкого языка в коллективной монографии «Profile Deutsch», вышедшей в 2005 г., и ряде других лингводидактических дескриптивных документах для европейских языков (Норт, 2016, с. 133).

2001 г. можно считать эпохальным в методике преподавания иностранных языков, так как с выходом Общеввропейских компетенций владения иностранным

¹ Общеввропейские компетенции владения иностранным языком = CEFR: Изучение, обучение, оценка. М.: Изд-во МГЛУ (русская версия), 2003. С. 13.

языком документально закрепляется концепт иноязычной коммуникативной компетенции, являющийся основной целью обучения ИЯ и находящийся до сих пор отражение в федеральных государственных образовательных стандартах на всех уровнях образования, образовательных стандартах вузов, рабочих программах дисциплин. Следует отметить, что отличительной чертой данной версии Общеввропейских компетенций владения иностранным языком является тот факт, что медиативная (посредническая) речевая деятельность признается разработчиками в двух видах: устная и письменная. При этом устная медиация предполагает разнообразные виды устных переводов, в то время как составляющими частями письменной медиации, помимо письменного перевода, выступают реферирование и пересказ текстов как на иностранном, так и на родном языке. Помимо умений авторами CEFR выделяются стратегии медиации, раскрывающие способы, которые в условиях нехватки ресурсов позволяют обрабатывать информацию и находить требуемый эквивалент значения. Предлагаются четыре макростратегии медиации, а именно: 1) планирование, охватывающее в том числе подготовку глоссария, учет потребностей собеседника, идентификацию опор, определение величины единицы перевода; 2) исполнение, состоящее из переводческой антиципации, запоминания эквивалентов перевода и ликвидации разногласий; 3) оценивание, предполагающее сравнение оригинального и переводного текстов и проверку корректности узуального использования языкового материала; 4) исправление, означающее применение словарей и консультацию со специалистами². Однако важно подчеркнуть, что шкалы дескрипторов для умений медиации в 2001 г. не приводятся.

С течением времени происходят изменения в формате жизни человека, все больше времени он проводит в интернет-пространстве, меняется его культурное и социальное окружение, что неизбежно накладывает отпечаток на его коммуникативное поведение. Данное обстоятельство приводит к осознанию необходимости разработки содержательно усовершенствованных градуированных шкал для оценивания медиативных умений и стратегий с учетом того, что изучающий иностранный язык превращается из объекта педагогического процесса в его субъект. В связи с этим в 2016 г. в свет выходит расширенная версия Общеввропейских компетенций владения иностранным языком с градуированными шкалами, включающими в том числе описание медиативных умений и стратегий. Содержание понятия «медиация» в сфере языковой педагогики качественно увеличивается и включает, наряду с двуязычными переводческими умениями, одноязычные интерактивные и социокультурные умения. Также делается акцент на том, что социокультурный подход должен быть взят за основу при развитии медиативных умений (Сафонова, 2018, с. 180). Однако, с точки зрения В. В. Сафоновой, в 2016 г. еще не была разработана универсальная парадигма медиативных классов для сферы иноязычного образования. Рассматривалась возможность выделения реляционной,

² Общеввропейские компетенции владения иностранным языком. С. 88–89.

когнитивной, социокультурной, концептуально-понятийной и текстообразующей медиации. Были составлены 17 шкал дескрипторов, описывающих 6 уровней владения умениями медиации, и 5 шкал дескрипторов владения медиативными стратегиями, при этом переводу с одного языка на другой отводилось лишь 3 шкалы. Остальные шкалы охватывали социокультурные вербальные и невербальные умения, применение которых видится крайне уместным в той или иной речевой ситуации для успешного решения коммуникативной задачи. Далее в 2017 г. появляется следующее, временное издание общеевропейского дескриптивного документа CEFR Companion Volume with New Descriptors (Provisional Edition), где акцент роли коммуникативного медиатора эксплицитно смещается с его собственных потребностей на нужды тех участников иноязычного коммуникативного действия, для которых осуществляется процесс медиации (Сафонова, 2018, с. 181).

Таким образом, на раннем этапе развития концепта «медиация» в области обучения иностранным языкам впервые данное понятие начинает фигурировать в общепризнанном лингводидактическом документе CEFR. На данном этапе были намечены основные тенденции языкового образования, описаны цели обучения иностранному языку, реформировались прежние шкалы дескрипторов, активно разрабатывались новые, дополняющие дескрипторы для всех компетенций, предлагались для обсуждения и анализа шкалы дескрипторов медиативной деятельности, что лишь подтверждает значимость данного этапа для такой относительно новой науки, как лингводидактика.

На современном этапе развития концепции «медиация», который охватывает период с 2018 г., когда был опубликован обновленный вариант Общеевропейских компетенций владения иностранным языком (*англ.* CEFR 2018), по текущее время, можно указать на то, что процесс медиации всегда имеет, согласно В. В. Сафоновой, лингвокультурный характер, но по направленности может быть: одноязычным, двуязычным, кросс-культурным или поликультурным. Важным также видится положение о том, что реальные медиативные умения оцениваются лишь на уровне B1, в то время как на более низких уровнях (A1–A2) развиваются скорее посреднические навыки, необходимые для формирования медиативных умений (Сафонова, 2018, с. 181–182).

Развивая данную мысль, В. В. Сафонова утверждает, что медиация всегда присутствует в профессиональной деятельности педагога XXI века. Тем не менее в данное время медиативные умения преподавателя высшей школы пока не позволяют ему полноценно участвовать в научной коммуникации на равных с зарубежными коллегами, поскольку требуют разработки методических инструментов для оценки его актуального уровня сформированности компетенций в данной области с целью выявить и совершенствовать его «проблемные зоны», для того чтобы он был в состоянии эффективно выполнять функции медиатора (Сафонова, 2021, с. 156).

Проведя анализ обновленной версии (2018 г.) Общеевропейских компетенций владения ИЯ (*нем.* Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen = GeR),

мы выявили, что выделяются три основные разновидности медиации: медиативная деятельность при работе с текстом (*нем.* Mediation von Texten), по передаче концептуальных понятий (*нем.* Mediation von Konzepten) и устная коммуникативная медиативная деятельность (*нем.* Mediation von Kommunikation). Помимо медиативных умений предлагаются стратегии медиации, которые бывают двух видов: стратегии по объяснению нового концептуального понятия (*нем.* Strategien, um ein neues Konzept zu erläutern) и стратегии по упрощению текста (*нем.* Strategien zur Vereinfachung eines Textes)³.

Согласно Общеευропейским компетенциям владения иностранным языком (GeR 2020), медиативная деятельность при работе с текстом подразумевает передачу собеседнику содержания текста, к которому у последнего нет доступа, ввиду, например, лингвистических, смысловых, культурных препятствий. Медиативная деятельность по передаче концептуальных понятий включает в себя круг задач, связанных со способствованием (языковым и лингвокультурным) получению доступа к информации людям, не имеющим возможности самостоятельно его получить, что требует командной работы, поддержания интеракции между членами группы для конструирования значений. Под устной коммуникативной медиативной деятельностью понимается стремление достичь взаимопонимания и обеспечение успешного общения между собеседниками, обладающими различными индивидуальными, социолингвистическими, социокультурными и интеллектуальными характеристиками (при облегчении общения в поликультурном пространстве в том числе в деликатных ситуациях и разногласиях, при исполнении обязанностей посредника в неформальных ситуациях)⁴.

В соответствии с Общеευропейскими компетенциями владения иностранным языком (GeR 2020), предпосылками, позволяющими успешно реализовать медиативные умения, выступают стратегии медиации — механизмы, способствующие решению тех или иных медиативных задач с применением ограниченных возможностей обработки данных и определения значения слов, выражений, высказываний, сверхфразовых единств. Авторами Общеευропейских компетенций владения ИЯ выделяются две группы медиативных стратегий: 1) стратегии объяснения нового концептуального понятия, включающие в себя проведение параллелей с уже известным, адаптирование языка, деление и классифицирование сложной информации; 2) стратегии упрощения текста, состоящие из двух микростратегий: расширение компактного текста (в целях комментирования и разъяснения), сокращение текста (удаление неактуальной, излишней информации, препятствующей пониманию смысла)⁵.

В. В. Сафонова обращает внимание на то, что ввиду современных реалий глокализованного научного мира преподаватель-исследователь из России должен уметь взять на себя обязанности плюрикультурного медиатора и быть

³ Council of Europe. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen Begeleitband. Straßburg: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2020. S. 112.

⁴ Там же. S. 113.

⁵ Там же. S. 140–142.

1) билингвальным коммуникантом, 2) исследователем, 3) представителем российской научной школы в межкультурном научно-исследовательском сообществе. Кроме того, мы не можем не согласиться с тем, что у преподавателя ИЯ должны быть сформированы и развиты медиативные умения и стратегии, так как его профессиональная деятельность включает практически все составляющие умения медиации (Сафонова, 2021, с. 156–157).

С. В. Титова указывает на то, что профессиональная компетентность педагога ИЯ в XXI веке должна состоять из четырех групп компетенций:

- информационно-коммуникационная компетенция;
- профессионально-коммуникативная иноязычная компетенция;
- методико-педагогическая компетенция;
- универсальная компетенция (Титова, 2022, с. 136).

Уровень сформированности профессионально-коммуникативной иноязычной компетенции у преподавателя ИЯ должен быть не ниже уровня В2 для среднего образования и не ниже уровня С1 для высшего образования, в то время как «медиация — это своего рода коммуникативный “апогей”, включающий в себя все три способа деятельности на ИЯ» (Титова, 2022, с. 141).

Дискуссионные вопросы

Является ли понятие «медиация» универсальным или его понимание и применение зависят от конкретной культуры и образовательной системы? Как можно интегрировать медиацию с другими современными педагогическими подходами, такими как проблемное обучение, проектное обучение, обучение в сотрудничестве? Где проходит граница между медиацией, интервенцией, фасилитацией, поддержкой в процессе обучения? Не являются ли некоторые трактовки медиации избыточно широкими, фактически охватывая любые формы педагогической помощи? Как медиация соотносится с другими принципами, например принципом сознательности, активности, доступности? Не является ли медиация просто новым названием для старых, хорошо известных дидактических стратегий?

Заключение

Как мы можем видеть в результате проведенного анализа концепции «медиация», данное явление обладает элементами понятийно-регулятивной деятельности, которая присутствует в ряде гуманитарных наук, таких как философия, психология, конфликтология, лингвистика, лингводидактика. Медиация требует такого своего проявления, которое нивелировало бы естественные различия и сглаживало бы остроту столкновения культур в процессе межкультурной коммуникации.

В сфере преподавания иностранных языков медиация, иначе говоря, языковое посредничество, как концепция появляется в ответ на вызовы современного мобильного мира в Общеευропейских компетенциях владения иностранным языком (CEFR) в 2001 г. и становится в один ряд с такими коммуникативными видами деятельности, как рецепция, продукция, интеракция, и включает поначалу переводческие умения и иноязычные умения обобщения (реферирование, резюмирование, аннотирование). Медиация является неотъемлемой частью профессиональной деятельности преподавателя вуза, которая нуждается в объединении усилий по поиску оптимальных решений при определении лингвокультурных, коммуникативных основ образования.

Список источников

1. Салимгареев, Д. И. (2024). *Медиация как гуманистическая технология разрешения социальных конфликтов в современном российском обществе*. Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Уфа, 23 с.
2. Данилова, Ж. Л. (2022). Психологическая медиация для специальности 1-23 01 04 Психология. В *Педагогическая психология. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине*. Сост. Ж. Л. Данилова. Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова. 88 с.
3. Литвинов, А. В. (2011). *Основной курс медиации*. М.: МАРТИТ. http://zhurnal.lib.ru/a/aleksandr_litwinow/mediacijaosnownojkursmediacii.shtml
4. Выготский, Л. С. (1983). История развития высших психических функций. В *Собрание сочинений* (в 6 т., т. 3). М.: Педагогика. 368 с.
5. North, B. (2016). Developing CEFR illustrative descriptors of aspects of mediation. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 3(2), 132–140.
6. Юферова, М. А., Коряковцева, О. А., Бугайчук, Т. В., и Стрелова, А. И. (2018). *Медиация в образовании*. Учебно-методическое пособие. Ярославль: РИО ЯГПУ. 67 с.
7. Баребина, Н. С. (2012). *Когнитивный механизм контраргументации в дискурсе медиации*. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Иркутск. 21 с.
8. Hallet, W. (2009). Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 1, 2–7. Marburg: Informationszentrum für Fremdsprachenforschung
9. Азимов, Э. Г., и Щукин, А. Н. (2021). *Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. М.: Русский язык. Курсы. 496 с.
10. Едличко, А. И., Захарова, О. Л., и Мишнова, А. В. (2022). *Терминологический справочник к программе «Учимся обучать немецкому»*. М.: Изд-во Московского ун-та. 192 с.
11. Сафонова, В. В. (2018). Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового образования. В *Язык. Культура. Перевод. Коммуникация*. Сборник научных трудов (ч. 2, с. 179–183). М.: Добросвет.
12. Колесников, А. А., и Денисов, М. К. (2012). Языковое посредничество как особый вид речевой деятельности. *Иностранные языки в школе*, 9, 16–25.
13. Гез, Н. И., и Фролова, Г. М. (2008). *История зарубежной методики преподавания иностранных языков*. Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия. 256 с.

14. Миролобов, А. А. (2002). *История отечественной методики обучения иностранным языкам*. М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 448 с.
15. Сафонова, В. В. (2021). Лингводидактические размышления о медиативном образовании преподавателя-исследователя в системе языковой подготовки к международному партнерству и сотрудничеству. *Вестник МГЛУ*, 1(838), 153–162.
16. Титова, С. В. (2022). Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования. В *Высшее образование в России* (т. 5, с. 133–149). М.: Моск. политех. ун-т.

References

1. Salimgareev, D. I. (2024). *Mediation as a humanistic technology for resolving social conflicts in modern Russian society*. Dissertation abstract ... PhD in Philology Sciences. Ufa. 23 p. (In Russ.).
2. Danilova, Zh. L. (2022). Psychological mediation for the specialty 1-23 01 04 Psychology. In *Pedagogical psychology. An educational and methodological complex for an academic discipline comp.* Zh. L. Danilova. Vitebsk: P. M. Masharov Vitebsk State University, 88 p. (In Russ.).
3. Litvinov, A. V. (2011). *Basic course of mediation*. М.: MARTIT. (In Russ.). http://zhurnal.lib.ru/a/aleksandr_litwinow/mediacijaosnownojkursmediacii.shtml
4. Vygotsky, L. S. (1983). The history of the development of higher mental functions. In *Collected works* (in 6 volumes, vol. 3). Moscow: Pedagogika. 368 p. (In Russ.).
5. North, B. (2016). Developing CEFR illustrative descriptors of aspects of mediation. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 3(2), 132–140.
6. Yuferova, M. A., Koryakovtseva, O. A., Bugaychuk, T. V., & Strelova, A. I. (2018). *Mediation in education. Teaching aids and methodological*. Yaroslavl: YaSPU, p. 67. (In Russ.).
7. Barebina, N. S. (2012). *The cognitive mechanism of counterargument in the discourse of mediation*. Dissertation abstract ... PhD in Philology Sciences. Irkutsk, 21 p. (In Russ.).
8. Hallet, W. (2009). Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch, 1*, 2–7. Marburg: Informationszentrum für Fremdsprachenforschung
9. Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2021). *Modern dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)*. Moscow: Russian Language. Courses, 496 p. (In Russ.).
10. Edlichko, A. I., Zakharova, O. L., & Mishnova, A. V. (2022). *Terminological reference book for the program "Learning to teach German"*. Moscow: Publishing House of Moscow University, 192 p. (In Russ.).
11. Safonova, V. V. (2018). Linguistic and cultural mediation as a strategic pan-European direction in the development of modern language education. Language. In *Culture. Translation. Communication*. A collection of scientific papers (issue 2, pp. 179–183). Moscow: Dobrosvet, 179–183. (In Russ.).
12. Kolesnikov, A. A., & Denisov, M. K. (2012). Linguistic mediation as a special type of speech activity. *Foreign languages at school, 9*, 16–25. (In Russ.).
13. Gez, N. I., & Frolova, G. M. (2008). *History of foreign methods of teaching foreign languages*. Textbook for student's handbook. lingv. univ. and fac. foreign lang-s. higher. pedagogical studies. institutions. Moscow: Akademiya Publishing Center. 256 p. (In Russ.).

14. Mirolubov, A. A. (2002). *The history of Russian methods of teaching foreign languages*. M.: STEPS, INFRA-M, 448 p. (In Russ.).
15. Safonova, V. V. (2021). Linguodidactic reflections on the mediation education of a teacher-researcher in the system of language training for international partnership and cooperation. *Herald of the MSLU*, 1(838), 153–162. (In Russ.).
16. Titova, S. V. (2022). Competence map of a foreign language teacher in the context of digitalization of education. In *Higher education in Russia* (vol. 5, pp. 133–149). Moscow: Moscow Polytech. Univ. (In Russ.).

Информация об авторе / Information about the author

Максим Юрьевич Афанасьев — аспирант кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения, МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия.

Maksim Yu. Afanasev — Postgraduate Student, Department of Theory of Foreign Language Teaching, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

maxim-a15@yandex.ru



**О съезде «УЧПРОМ – 2025»
22–24 октября на площадке Конгресс-центра**

УЧПРОМ 21-24
III Национальный съезд
учебной промышленности
ОКТАБРЯ 2025

**III НАЦИОНАЛЬНЫЙ
СЪЕЗД УЧЕБНОЙ
ПРОМЫШЛЕННОСТИ**


PROM4EDU.RU

 Москва, Конгресс-центр
«Технополис Москва»,
Волгоградский проспект, д. 42

  Минпромторг
России  МИНИСТЕРСТВО
ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ  АИДТ
Ассоциация предприятий
индустрии детских товаров

III Национальный съезд учебной промышленности — ежегодное специализированное мероприятие, в центре которого — вопросы оснащения образовательных организаций и закупка учебного оборудования и средств обучения. Проводится Ассоциацией предприятий индустрии детских товаров при поддержке Совета Федерации, Государственной думы, Минпромторга России, Минпросвещения России, Минобрнауки России, правительства Москвы, Российской академии образования (РАО) и охватывает все аспекты комплексного оснащения образовательных учреждений России — от детских садов до вузов. Резолюция съезда ложится в основу доклада в Правительство РФ.



На одной площадке соберутся производители отечественного учебного оборудования и средств обучения, преподаватели, представители научно-экспертного сообщества, министерств и ведомств, чтобы совместить требования к учебному оборудованию и средствам обучения с возможностями производителей, выработать единые и понятные правила закупки и оснащения образовательных учреждений; понять, какое оборудование в действительности

необходимо для качественного образования и именно его использование поможет обеспечить высокий кадровый потенциал и в дальнейшем суверенитет России.

«Академический час: наука в интересах промышленности» на III Национальном съезде учебной промышленности

Традиционно в программе съезда проходит сессия, на которой ведущие академики и руководители научных школ рассказывают о том, какой они видят образовательную среду будущего: чему и как будут учить в образовательных учреждениях, каким будет их оснащение. В этом году «Академический час: наука в интересах промышленности» запланирован на 23 октября, приглашаем всех желающих присоединиться к обсуждению данного вопроса и участию в съезде «УЧПРОМ – 2025».

Все дни работы съезда будет работать «Центр переговоров» (Деловой клуб ИДТ) — площадка для установления прямых деловых контактов, на которой специально для представителей образовательных учреждений, которые осуществляют закупку и приемку учебного оборудования и средств обучения и сталкиваются с недобросовестными поставщиками, будет проведено обучение, которое поможет оснащать образовательные учреждения качественной российской продукцией.

Гости съезда смогут ознакомиться с экспозицией, на которой будут представлены новинки и флагманские продукты рынка учебного оборудования и средств обучения, а также принять участие в отборе лучшей продукции в рамках Национальной премии в сфере товаров и услуг для детей «Золотой медвежонок».

Новшеством 2025 года станет «нулевой» день съезда — 21 октября. Он даст возможность познакомиться с лучшим опытом организации образовательной среды Москвы по всей вертикали — от детских садов до СПО и вузов, а также с работой московских производителей учебного оборудования и средств обучения.

Участие в мероприятии бесплатное, но при обязательной предварительной регистрации: <https://prom4edu.ru/visitors>

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ В ЖУРНАЛ «Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»

Уважаемые авторы!

Редакция просит вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «ВЕСТНИКЕ МГПУ. СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ», руководствоваться следующими требованиями:

ТЕХНИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ СТАТЬИ (требования разработаны в соответствии с ГОСТ Р 7.0.7–2021 «Статьи в журналах и сборниках. Издательское оформление»):

- ◇ объем статьи — от 20 000 до 40 000 знаков с пробелами, включая рисунки, таблицы и графики, но без учета списка литературы (не менее 20 000 и не более 40 000);
- ◇ поля — по 2,5 справа, слева, сверху, снизу;
- ◇ шрифт — Times New Roman, кегль — 14;
- ◇ интервал — полуторный;
- ◇ красные строки — 1,25 (выставляются автоматически);
- ◇ для связи затекстовых библиографических ссылок с текстом документа используются отсылки, которые приводятся в тексте документа в круглых скобках с указанием идентифицирующих сведений, например: (ФАМИЛИЯ автора, год издания, с. 17); (ФАМИЛИЯ автора, год издания, с. 17–25) (обратите внимание, что указывается только ФАМИЛИЯ автора (авторов), без инициалов).
- ◇ рисунки, схемы, таблицы и графики должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения; нумеруются в порядке упоминания их в тексте. На все изображения, представленные в статье, должны быть ссылки. Надписи и подписи к иллюстративному материалу выполняются 12-м кеглем, приводятся на языке текста статьи и повторяются на английском языке. Отдельно предоставляются рисунки в формате jpeg с разрешением не менее 300 dpi (точек на дюйм);
- ◇ в верхнем левом углу указывается тип статьи (обзорная; научно-теоретическая; научно-практическая; аналитическая; научно-публицистическая; научно-исследовательская);
- ◇ далее указывается классификационный индекс Универсальной десятичной классификации (УДК — <https://teacode.com/online/udc/>);
- ◇ далее — заглавие статьи на русском языке (выравнивание — по центру, кегль — 14, заглавные буквы, выделение — жирным шрифтом). В конце заглавия статьи точка не ставится;
- ◇ имя, отчество и фамилия (полностью) авторов (выравнивание — по левому краю, кегль — 14, выделение — жирным шрифтом, курсивом);
- ◇ информация о месте работы (учебы) автора (авторов), электронные адреса, ORCID (Open Researcher and ContributorID — <https://orcid.org>) авторов указывается

после имен авторов на разных строках и связывается с именами с помощью надстрочных цифровых обозначений — ¹ (выравнивание — по левому краю, кегль — 14, выделение — жирным шрифтом, курсивом).

◇ заголовки должны быть оформлены следующим образом:

– первый уровень: прямой, жирный шрифт, первая заглавная буква, текст ниже — без пробела;

– второй уровень: курсив, первая заглавная буква, текст ниже — без пробела;

– третий уровень: прямой, первая заглавная буква, текст ниже — без пробела;

◇ перечень затекстовых библиографических ссылок на русском языке, озаглавленный Список источников (кегль — 14, выравнивание — по ширине страницы). Список источников оформляется в соответствии со стилем APA (7th edition) (<https://apastyle.apa.org>) и строится в порядке цитирования источников в тексте статьи;

◇ список источников на английском языке, озаглавленный References, — в соответствии со стилем APA (7th edition) (<https://apastyle.apa.org>). В References необходимо полностью повторить список литературы к русскоязычной части, независимо от того, имеется или нет в нем иностранная литература. Последовательность источников в References должна полностью совпадать с русскоязычным списком источников.

Важно: данные по каждому русскоязычному источнику предоставляются с транслитерацией фамилии (-й) авторов; в соответствии с оригинальным переводом метаданных статьи на английский язык (Ф. И. О. авторов и название статьи); названием журнала, зарегистрированном в ISSN-реестре (<https://portal.issn.org>) на английском языке (если таковое имеется).

В список источников включаются только научно-исследовательские работы (научные статьи, монографии, книги), в том числе не менее 50 % зарубежных (за последние 5 лет), с указанием DOI или URL национального архива для всех источников.

Материал статьи должен отвечать требованиям оригинальности: для обзорных (аналитических) рукописей — не менее 75 %; для эмпирических — не менее 85 %.

СТРУКТУРА НАУЧНОЙ СТАТЬИ В ЖУРНАЛЕ

Тип статьи

УДК

ЗАГЛАВИЕ СТАТЬИ

Имя, отчество, фамилия автора¹ ✉

¹ Место работы, город, страна

электронный адрес ✉, <https://orcid.org/>

Аннотация.

Ключевые слова:

Благодарности:

ТЕКСТ СТАТЬИ

ВВЕДЕНИЕ

МЕТОДЫ / МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Список источников

References

Информация об авторе (авторах):

Information about the author (authors):

Вклад авторов:

Contribution of the authors:

Сведения об отсутствии или наличии конфликта интересов

Information about the absence or presence of a conflict of interest

AUTHORS' GUIDELINES

MCU Journal of Pedagogy and Psychology

◇ Word count: manuscripts must be from 20 000 to 40 000 characters with spaces including figures, tables, and graphs, but excluding the list of references.

◇ Margins: right, left, top and bottom margins are 2.5 cm.

◇ Font: 14 pt Times New Roman.

◇ Line spacing: 1.5 cm.

◇ Indent: 1.25 cm automatic.

◇ References: the list of references must be formatted according to the APA 7th edition style (<https://apastyle.apa.org>). All references mentioned in the text of the article must be included in the reference list. Please include in the list of references research works only (scientific articles, monographs, books). At least 50 % of the references must be international publications. Please indicate DOI or national archives' URL for all references. Format all other types of references (archives, legal documents, media articles, reference information, textbooks, dictionaries, dissertation abstracts, etc.) as footnotes within the text.

◇ In-text references must be put in round brackets and include the author's last name, the year of publication, and relevant pages.

◇ Figures and tables: all figures, diagrams, tables and graphs must be created in graphic editors that support vector and bitmap images. Number graphic elements according to the order of their mentioning in the text. All graphic elements must be referred to in the text. The titles of graphic elements must be 12 pts. The images in jpeg must be submitted separately with the resolution of at least 300 dpi.

◇ Please indicate the type of the paper in the upper left corner (review; scientific-theoretical; scientific-practical; analytical; scientific-journalistic; research).

◇ Please indicate the title of the paper in English (center alignment, font 14 pt, upper-case, semi-bold). Do not put a fullstop after the paper's title.

◇ Full name of the authors (left alignment, font size 14, bold, italics).

◇ After the author(s) names, on the next line indicate their affiliation (place of work or study), email address, and ORCID (Open Researcher and Contributor — <https://orcid.org>). For each author put this information on a separate line and link it with the author's name using superscript — ¹ (left alignment, font size 14, bold, italics).

◇ Please format section headings the following way:

– first level heading: simple font (not italic), bold, first letter upper-cased, no spacing before the following text;

– second level heading: italic, first letter upper-cased, no spacing before the following text;

– third level heading: simple font (not italic), first letter upper-cased, no spacing before the following text.

◇ Information about the authors after the text of the article must contain full name of the author(s); academic degree; academic title; job title; affiliation (place of work / study); city; country; email; ORCID.

Example:

Martin G. Brown — PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Center for Education Research and Development, Faculty of Education, Shanghai Normal University, Shanghai, China.
brown.m@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF MODERN SCIENCE

*Ivan I. Ivanov*¹ ✉, *Petr P. Petrov*²

¹ Moscow City University,
Moscow, Russia,
ivanov@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

² Volga State Technological University,
Yoshkar-Ola, Russia,
petrov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-678X>

Abstract. Introduction ... Materials and Methods... Findings... Conclusions...

Keywords: Science system; Education system; Effective development; Integration process; Human potential; Cognitive development factors; Knowledge society.

Acknowledgments: the work was supported by the Russian Science Foundation, Project No 17-77-300.

INTRODUCTION

METHODS

FINDINGS

DISCUSSION

CONCLUSION

References

1. Šmajš, J. (2015). The philosophical conception of a constitution for the earth. *Human Affairs*, 25(5), 342–361. <http://doi.org/10.1515/humaff-2015-0028>

Information about the authors

Contribution of the authors

The authors declare no conflict of interests.

Научный журнал / Scientific Journal

Вестник МГПУ.

Серия «Педагогика и психология»

MCU Journal of Pedagogy and Psychology

2025, 19 (3)

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:
ПИ № ФС77-82090 от 12 октября 2021 г.

Главный редактор:

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор, член-корреспондент РАО *А. И. Савенков*

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т. П. Веденеева*

Редактор:

А. А. Сергеева

Корректор:

К. М. Музамилова

Переводчик:

О. В. Анисимова

Техническое редактирование и верстка:

Г. П. Васильева, О. Г. Арефьева

Научно-информационный издательский центр ГАОУ ВО МГПУ
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.

Телефон: 8-499-181-50-36.

https://www.mgpu.ru/centers/izdat_centre/

Подписано в печать: 24.10.2025 г.

Формат: 70 × 108 ¹/₁₆. Бумага: офсетная.

Объем: 15,5 печ. л. Тираж: 1000 экз.