

Магнитогорский государственный технический
университет им. Г. И. Носова

Гуманитарно-педагогические исследования

*Научный журнал
(издается с 2017 г. четыре раза в год)*

2026 Т. 10 № 2

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», 2026

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций – регистрационный номер ПИ № ФС77-79220 от 22.09.2020.

Учредитель - Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова
(д. 38, пр. Ленина, г. Магнитогорск, Челябинская обл., Россия, 455000).

16+ в соответствии с Федеральным законом № 436-ФЗ от 29.12.2010.

Адрес редакции: д. 26, пр. Ленина, ауд. А12, г. Магнитогорск, Челябинская область, 455000.
Тел. 8(3519) 229961. E-mail: gpi@magtu.ru

В оформлении обложки номера использовался фотоколлаж А. В. Андреева

Научная подготовка выпусков журнала осуществляется преподавателями Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова».

Адрес издателя:

455000, Челябинская обл., г. Магнитогорск, пр. К. Маркса, 45/2,
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова», издательский центр

Адрес типографии:

455000, Челябинская обл., г. Магнитогорск, пр. Ленина, 38,
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова», участок оперативной полиграфии
Выход в свет 30.06.2026. Заказ 193. Тираж 500 экз. Цена свободная

Nosov Magnitogorsk State Technical University

Humanitarian and Pedagogical Research

*Scientific Journal
(published since 2017 four times a year)*

2026 VOL. 10 No. 2

© Federal State Budgetary Institution of Higher Professional Education

Nosov Magnitogorsk State Technical University, 2026

The journal is registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications – registration number PI No. FS77-79220 dated 2020.09.22.

Founder -Nosov Magnitogorsk State Technical University (38, Lenin St., Magnitogorsk, Chelyabinsk Region, 455000).

16+ in accordance with Federal Law #436-FZ dated 29.12.2010.

Editorial office: 26, Lenin St., A12. Magnitogorsk, Chelyabinsk Region, 455000, Phone: +7(3519) 229961, E-mail: gpi@magtu.ru

A photo collage by Arseniy Andreev is used in the design of this issue cover.

The scientific preparation of the journal is carried out by the lecturers of the Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University.

Editorial office:

45/2 Karla Marksa prospekt, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, 455000, Russia
Nosov Magnitogorsk State Technical University

Printing office:

38 Lenin prospekt, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, 455000, Russia
Nosov Magnitogorsk State Technical University

Publication date: 30.06.2026. Order 193. Circulation: 500. Open price.

Редакционная коллегия

Главный редактор – д-р филол. наук **Абрамзон Татьяна Евгеньевна** (Магнитогорск)
Зам. главного редактора – д-р пед. наук **Елена Николаевна Раицикулина** (Магнитогорск)
Ответственный редактор – канд. филол. наук **Светлана Леонидовна Андреева** (Магнитогорск)
Технический редактор – **Чурилов Владимир Васильевич** (Магнитогорск)

Редакционный совет

Раздел I. Образование и педагогические науки

Бобыкина Ирина Александровна – д-р пед. наук (Челябинск)
Дубинин Сергей Николаевич – д-р психол. наук (Костанай, Казахстан)
Кружилина Тамара Васильевна – д-р пед. наук (Магнитогорск)
Куныя Андре Луис Араужо – д-р пед. наук (Гояно, Бразилия)
Лешер Ольга Вениаминовна – д-р пед. наук (Магнитогорск)
Маралов Владимир Георгиевич – д-р психол. наук (Череповец)
Орехова Татьяна Федоровна – д-р пед. наук (Магнитогорск)
Павлова Любовь Владимировна – д-р пед. наук (Магнитогорск)
Пономарева Любовь Дмитриевна – д-р пед. наук (Магнитогорск)
Савва Любовь Ивановна – д-р пед. наук (Магнитогорск)
Сайгушев Николай Яковлевич – д-р пед. наук (Магнитогорск)
Солдатченко Александр Леонидович – д-р пед. наук (Магнитогорск)
Третьякова Наталья Владимировна – д-р пед. наук (Екатеринбург)
Кувшинова Ирина Александровна – канд. пед. наук (Магнитогорск)
Испулова Светлана Николаевна – канд. пед. наук (Магнитогорск)
Мережников Андрей Петрович – канд. психол. наук (Магнитогорск)
Лукина Оксана Анатольевна – канд. пед. наук (Магнитогорск)
Чернобровкин Владимир Александрович – канд. филос. наук (Магнитогорск)

Раздел II. Исторические науки

Джусти Мария Тереза – профессор (Кьети, Италия)
Жаркынбаева Роза Сейдалиевна – д-р ист. наук (Алматы, Казахстан)
Запарий Владимир Васильевич – д-р ист. наук (Екатеринбург)
Коробков Юрий Дмитриевич – д-р ист. наук (Магнитогорск)
Потемкина Марина Николаевна – д-р ист. наук (Магнитогорск)
Филатов Владимир Викторович – д-р ист. наук (Магнитогорск)
Королев Никита Сергеевич – канд. ист. наук (Челябинск)
Любецкий Артем Евгеньевич – канд. ист. наук (Магнитогорск)
Макарова Надежда Николаевна – канд. ист. наук (Магнитогорск)
Репников Дмитрий Викторович – канд. ист. наук (Ижевск).

Раздел III. Филологические науки

Антропова Людмила Ильинична – д-р филол. наук (Магнитогорск)
Воронцова Татьяна Александровна – д-р филол. наук (Челябинск)
Жунусова Жаныл Ныгизбаевна – д-р филол. наук (Нур-Султан, Казахстан)
Исакова Сабира Сагынбековна – д-р филол. наук (Актобе, Казахстан)
Песина Светлана Андреевна – д-р филол. наук (Магнитогорск)
Питина Светлана Анатольевна – д-р филол. наук (Челябинск)
Савельев Константин Николаевич – д-р филол. наук (Магнитогорск)
Чурилина Любовь Николаевна – д-р филол. наук (Магнитогорск)
Шулешкова Светлана Григорьевна – д-р филол. наук (Магнитогорск)
Безруков Андрей Николаевич – канд. филол. наук (Бирск)
Соловьева Наталья Сергеевна – канд. филол. наук (Магнитогорск)
Пустовойтова Ольга Васильевна – канд. филол. наук (Магнитогорск)

Редактор части журнала на английском языке

Ломакина Екатерина Александровна – канд. филол. наук (Магнитогорск)

Editorial team

Editor-in-Chief – **Tatiana E. Abramzon**, Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Deputy editor-in-chief – **Elena N. Rashchikulina**, Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Managing editor – **Svetlana L. Andreeva**, Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)
Technical Editor – **Vladimir V. Churilov** (Magnitogorsk, Russia)

Editorial Council

Section I. Education and Pedagogical Sciences

Irina A. Bobykina – Doctor of Science in Pedagogy (Chelyabinsk, Russia)
Sergey N. Dubinin – Doctor of Science in Psychology (Kostanay, Kazakhstan)
Tamara V. Krujilina – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Cunha Andre Luiz Araujo – Doctor of Education (Goiano, Brazil)
Olga V. Leshner – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Vladimir G. Maralov – Doctor of Science in Psychology (Cherepovets, Russia)
Tatiana F. Orehova – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Ljubov' D. Ponomareva – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Lyubov V. Pavlova – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Liubov' I. Savva – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Nikolai Ya. Saigushev – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Aleksandr L. Soldatchenko – Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Nataliya V. Tretyakova – Doctor of Science in Pedagogy (Ekaterinburg, Russia)
Irina A. Kuvshinova – Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Svetlana N. Ispulova – Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Andrey P. Merezchnikov – Candidate of Psychology (Magnitogorsk, Russia)
Oxana A. Lukina – Candidate of Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Vladimir A. Chernobrovkin – Candidate of Philosophy (Magnitogorsk, Russia)

Section II. History

Maria Teresa Giusti – Adjunct Professor of Contemporary History and Social History (Chieti, Italy)
Roza Zharkynbayeva – Doctor of Science in History (Almaty, Kazakhstan)
Vladimir V. Zapariy – Doctor of Science in History (Ekaterinburg, Russia)
Yuriy D. Korobkov – Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)
Marina N. Potemkina – Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)
Vladimir V. Filatov – Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)
Nikita S. Korolev – Candidate of History (Chelyabinsk, Russia)
Artyom E. Lyubetsky – Candidate of History (Magnitogorsk, Russia)
Nadezhda N. Makarova – Candidate of History (Magnitogorsk, Russia)
Repnikov Dmitry – Candidate of History (Izhevsk, Russia)

Section III. Philology

Ludmila I. Antropova – Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Tatyana A. Vorontsova – Doctor of Science in Philology (Chelyabinsk, Russia)
Zhanyl N. Zhunussova – Doctor of Science in Philology (Nur-Sultan, Kazakhstan)
Sabira S. Issakova – Doctor of Science in Philology (Aktobe, Kazakhstan)
Svetlana A. Pesina – Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Svetlana A. Pitina – Doctor of Science in Philology (Chelyabinsk, Russia)
Konstantin N. Savelyev – Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Lyubov N. Churilina – Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Svetlana G. Shulezhkova – Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Andrei N. Bezrukov – Candidate of Philology (Birsk, Russia)
Natalia S. Soloveva – Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)
Olga V. Pustovoitova – Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)

Editor of the issue of the journal in English

Yekaterina A. Lomakina – Candidate of Philology (Magnitogorsk, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

Приветственное слово главного редактора журнала «Гуманитарно-педагогические исследования» Татьяны Евгеньевны Абрамзон.....	6
---	---

I. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ 7

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	7
---	---

Татьяна Юрьевна Залавина, Елена Владимировна Мочелевская

Роль технологии проектов в профессиональном образовании	7
---	---

Анна Михайловна Барышникова, Павел Михайлович Барышников,

Юлия Викторовна Барышникова

Проблемное обучение будущих металлургов дизайну инновационных технологий в обработке металлов давлением	14
--	----

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ	20
--	----

Андре Луиз Араужо Куниа, Присцила Бранкинью Шавьер,

Владимир Александрович Чернобровкин

Развертывание неолиберальной политики в Бразилии: влияние крупномасштабного оценивания на систему базового образования	20
---	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ)	27
---	----

Юлия Борисовна Мелехова

Проект педагогических условий для развития рефлексивной позиции у будущих учителей инострannого языка в дистанционном обучении: теоретическая модель.....	27
--	----

II. ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ 33

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ	33
-----------------------------	----

Надежда Николаевна Макарова

«Ближний круг» И. В. Сталина: принципы кадрового отбора в 1934–1939 гг. Часть 3. Иерархическое положение советской политической элиты (Окончание)	33
--	----

Марина Николаевна Потемкина, Владимир Алексеевич Бурмистенко

Состояние физкультурно-спортивной работы в Челябинске в первые послевоенные годы (1945–1947)...	39
---	----

III. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ 45

ЯЗЫКОЗНАНИЕ	45
-------------------	----

Светлана Григорьевна Шулежкова

Неологизмы военной тематики 2020-х: отражение общероссийских ценностей.....	45
---	----

CONTENTS

Welcome speech by the Editor-in-Chief of the magazine “Humanitarian and pedagogical Research” Tatiana E. Abramzon.....	6
SECTION I. EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES	7
METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION.....	7
<i>Zalavina T. Yu., Mochelevskaya E. V.</i>	
Project Technology Role in Professional Education.....	7
<i>Baryshnikova A. M., Baryshnikov P. M., Baryshnikova Yu. V.</i>	
Teaching future metallurgists to design innovative technologies of metal working as problem solving.....	14
GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION.....	20
<i>Araujo Cunha A. L., Branquinho Xavie P., Chernobrovkin V. A.</i>	
Unfolding of Neoliberal Policies in Brazil: the impact of large-scale assessment on the basic education system	20
THEORY AND METHODS OF TRAINING AND EDUCATION.....	27
<i>Melekhova Yu. B.</i>	
The conditions of forming a reflective position of future language teachers within a digital learning landscape.....	27
SECTION II. HISTORY	33
RUSSIAN HISTORY.....	33
<i>Makarova N. N.</i>	
“Inner circle” of J. V. Stalin: Principles of Personnel Selection in 1934–1939. Part 3. The Hierarchical Position of the Soviet Political Elite. Conclusion.....	33
<i>Potemkina M. N., Burmistenko V. A.</i>	
The State of Physical Education and Sports in Chelyabinsk in the first post-war years (1945–1947)	39
SECTION III. PHILOLOGY	45
<i>Shulezhkova S. G.</i>	
Military neologisms of the 2020s: Reflection of Russian Values.....	45



*Дорогие коллеги, авторы, читатели, рецензенты журнала!
Друзья, у нас юбилей!*

Десять лет для научного издания – период, кажется, небольшой, но точно очень значимый. За это время журнал проходит путь от идеи и первых выпусков к устойчивому научному сообществу, формирует собственную репутацию и редакционные принципы. И, наверное, самое важное – находит круг своих читателей. Сегодня, отмечая первый серьезный юбилей журнала «Гуманитарно-педагогические исследования», мы на рубеже такого пути – пути последовательной, вдумчивой и профессиональной работы. Журнал задумывался и развивался как пространство научного диалога в области гуманитарных и педагогических наук. Для нас было очень важно не только представить результаты исследований, но и сохранить саму культуру научного разговора: аргументированного, корректного, открытого к дискуссии и уважительного к различным исследовательским подходам.

Журнал выходит с 2017 г. (в РИНЦ), а с 2021 г. статьям присваиваются DOI. Сегодня «Гуманитарно-педагогические исследования» – это научная площадка, объединяющая исследователей из разных регионов России и многих стран мира. География авторов широка и разнообразна, она включает Москву, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Самару, Ростов-на-Дону, Калининград, Кемерово, Новосибирск, Южно-Сахалинск, Челябинск, Магнитогорск и десятки других городов; среди зарубежных участников – ученые из Беларуси, Казахстана, Кыргызстана, Таджикистана, Узбекистана, Болгарии, Германии, Швеции, Индии, Ирана, Бразилии и др. Мы искренне ценим, что авторы выбирают наш журнал для публикации своих работ, доверяют редакции результаты многолетних исследований, научных поисков и профессионального опыта.

За каждым номером журнала стоит большая коллективная работа, труд авторов, рецензентов, членов редакционного совета, научных редакторов, корректоров, технических специалистов. Особенно хочу отметить роль рецензентов: зачастую рецензирование остается «за кадром» научной работы, но оно принципиально значимо в публикационном процессе и в научной работе в целом. Именно добросовестная экспертная оценка обеспечивает качество публикаций, научную добротность статей и профессиональный уровень издания. Спасибо всем нашим рецензентам!

В наш редакционный совет журнала входят специалисты в области филологии, педагогики, истории, психологии. Такое междисциплинарное взаимодействие позволяет сохранять широкий научный горизонт и одновременно поддерживать высокий уровень требований к исследованиям. Для нас ценно, что журнал остается пространством, где могут встретиться разные исследовательские школы, научные поколения (мы открыты и для молодых исследователей) и методологические подходы. За десять лет существенно изменился и сам академический мир. Ускорились процессы научной коммуникации, выросли требования к публикационной культуре, изменились форматы распространения знаний, появились новые исследовательские темы и вызовы. Однако при всех изменениях неизменным остается главное: ценность серьезного гуманитарного и педагогического исследования, внимательной работы с текстом, историческим источником, языком, образовательной практикой и человеком как центральным объектом гуманитарного знания. Именно поэтому для нас особенно важно сохранять баланс между академической строгостью и открытостью к новым исследовательским стратегиям. Научный журнал – это не только архив статей и индексируемых публикаций. Это пространство формирования научной среды, интеллектуальной ответственности и профессионального разговора о будущем образования, культуры, языка и общества.

Мы благодарим всех, кто был рядом с журналом в эти годы: наших авторов и читателей, рецензентов и партнеров, коллег из университетов и научных центров, молодых исследователей и признанных ученых. Благодаря вам журнал развивается, расширяет профессиональные связи и продолжает движение вперед. Десятилетие – время подвести промежуточные итоги, но еще важнее – взглянуть в будущее. Мы надеемся, что журнал и дальше будет оставаться пространством для содержательной научной дискуссии, поддержки исследовательских инициатив и профессионального сотрудничества. Пусть следующие годы принесут новые исследования, новые имена, новые научные открытия и новые формы гуманитарного знания, столь необходимые современному обществу.

С благодарностью и уважением ко всему нашему научному сообществу – с юбилеем журнала «Гуманитарно-педагогические исследования»! С верой в добро и чистыми помыслами служим делу образования!

**Главный редактор журнала «Гуманитарно-педагогические
исследования доктор филологических наук**

Татьяна Евгеньевна Абрамзон

Гуманитарно-педагогические исследования. 2026. Т. 10. № 2. С. 7–13.
Humanitarian and pedagogical Research, 2026, vol. 10, no. 2, pp. 7–13.

I. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378.147:378.314.6

doi: 10.18503/2658-3186-2026-10-2-07-13

Роль технологии проектов в профессиональном образовании

Татьяна Юрьевна Залавина¹, Елена Владимировна Мочелевская²

¹Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», Магнитогорск, Россия, tania_mgn@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0210-7963>,

²Альметьевский филиал Казанского национального исследовательского технического университета имени А. Н. Туполева – КАИ, Альметьевск, Россия, x.alena@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0829-8169>

Автор, ответственный за переписку: Татьяна Юрьевна Залавина, tania_mgn@rambler.ru

Аннотация. В статье обсуждается проектный подход в высшем образовании, что обусловлено его востребованностью в области профессиональной подготовки, формирующей как учебные, так и профессиональные компетенции студентов. Основной целью статьи стало теоретическое обоснование сущности технологии проектов в инженерном образовании, включая выявление учебных преимуществ метода проектного обучения и этапов организации проектной деятельности. В статье приведен анализ взглядов исследователей на проектно-ориентированное обучение как эффективный механизм подготовки будущего специалиста, готового к производственной деятельности в минимальные сроки после завершения обучения в вузе. Акцент делается на необходимости системного и последовательного использования технологии проектов на всем протяжении предметного обучения. Уточняется мысль о том, что обращение преподавателя к технологии проектов имеет свои учебные преимущества. Приводится пример творческого проекта «Разработка фирменного стиля Чайного магазина «ОгТЕА», успешно реализованного студентами направления подготовки 54.03.01 «Дизайн» в техническом университете. Представленный материал позволяет сделать вывод, что проектно-направленные задания и учебные проекты являются актуальными и востребованными технологиями, приближающими учебный процесс к реальным условиям выполнения профессиональных проектно-дизайнерских работ.

Ключевые слова: инженерное образование, технический вуз, практико-ориентированное обучение, метод проектов, творческий проект

Для цитирования: Залавина Т. Ю., Мочелевская Е. В. Роль технологии проектов в профессиональном образовании // Гуманитарно-педагогические исследования. 2026. Т. 10. № 2. С. 7–13. doi: 10.18503/2658-3186-2026-10-2-07-13.

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Original article

Project Technology Role in Professional Education

Tatyana Yu. Zalavina¹, Elena V. Mochelevskaya²

¹Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia, tania_mgn@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0210-7963>

²Almetyevsk branch of Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev – KAI, Almetyevsk, Russia, x.alena@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0829-8169>

Corresponding author: Tatyana Yu. Zalavina, tania_mgn@rambler.ru

Abstract. The article examines the project approach in higher education, which is widely spread in the professional training, to develop educational and professional competencies of students. The main purpose of the article was to theoretically substantiate the project technology essence in engineering education, including the identification of the educational advantages of the project-based learning method and the stages of organizing project activities. The article provides an analysis of researchers' views on project-based learning as an effective mechanism for a future

© Залавина Т. Ю., Мочелевская Е. В., 2026

specialist training, who is ready to undertake production activities directly after finishing their university education. The emphasis is on the requirement for systematic and consistent use of project technology throughout the subject learning process. It clarifies the idea that the teacher's approach to project technology has its own educational advantages. An example of the creative project "Development of the corporate identity of the Tea shop "OrTEA", successfully implemented by students of the 54.03.01 "Design" training course at the technical university, is given. The presented material allows us to conclude that design-oriented tasks and educational projects are relevant and in-demand technologies that bring the educational process closer to the real conditions for performing professional design work.

Keywords: engineering education, technical university, practice-oriented learning, project technology, creative project

For citation: Zalavina T. Yu., Mochelevskaya E. V. Project Technology Role in Professional Education, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and pedagogical Research*, 2026, vol. 10, no. 2, pp. 7–13. (In Russ.), doi: 10.18503/2658-3186-2026-10-2-07-13.

Введение

Отечественное инженерное образование на современном этапе ориентировано на актуализацию задачи подготовки специалистов, имеющих не только хорошую теоретическую основу, но и готовых к практической деятельности [1, с. 7; 2, с. 6.]. Работодатели стали активнее привлекаться к разработке основных образовательных программ технических направлений подготовки бакалавриата и магистратуры, а также к поиску и отбору ключевых подходов к формированию универсальных профессиональных компетенций. В современном инженерном образовании одну из ключевых ролей выполняет технология проектов, рассматриваемая как один из компонентов обучения, положительно влияющего на профессиональное воспитание будущих специалистов [3, с. 17].

Актуальность статьи определяется тем, что перед современным профессиональным высшим образованием ставится задача подготовить будущих специалистов к реальному производству, что невозможно сделать без практико-ориентированного обучения. Поэтому одним из перспективных направлений развития системы инженерного образования стало активное внедрение технологии проектов в обучение, ориентированного на активизацию познавательной деятельности обучающихся с целью решения конкретных практических задач, связанных с будущей профессиональной сферой.

Основной целью статьи стало теоретическое обоснование сущности технологии проектов в инженерном образовании, включая выявление учебных преимуществ метода проектного обучения и этапов организации проектной деятельности.

Новизна исследования состоит в комплексном подходе к рассматриваемой проблеме, интегрирующим современные педагогические, практико-ориентированные технологии, с применением метода проектного обучения профессиональной направленности.

Теоретическая составляющая статьи может послужить опорой для дальнейшего изучения возможностей интегрирования технологии проектов в учебный процесс для реализации наукоемких и междисциплинарных задач проектирования в контексте инженерного образования.

Методами исследования послужили теоретический анализ и синтез литературных источников по рассматриваемой проблеме, опыта проектной деятельности в образовательных системах разных вузов, метод эмпирического исследования (описание).

1. Теоретический анализ сущности технологии проектов как одной из эффективных форм организации работы с обучающимися

Проектное обучение сегодня играет ключевую роль в инженерном образовании, потому что успешно встраивается в образовательный процесс, сочетаясь с другими подходами, и положительно влияет на профессиональное воспитание будущих специалистов.

На протяжении всей истории становления и развития образовательного процесса прослеживается пристальное внимание к проектной технологии в мировой педагогической практике, в основе которой заключены развитие и воспитание креативной, самостоятельной личности, ее стремление находить творческие подходы к решению задач и применять приобретенные навыки в профессиональной деятельности.

Содержание термина «проект» (от лат. *projectus* 'продвинутый') охватывает значения «план действий», «намерение», «предложение» и представляет прототип, или идеальный образ предполагаемого или возможного объекта, состояния. Более того, термины «метод проектов» и «проектное обучение» рассматриваются учеными как тождественные [4; 5, с. 54].

Впервые метод проекта описан американским психологом и педагогом У. Килпатриком в

1918 г [6]. Современными отечественными учеными – В. В. Гузеевым [7], М. В. Клариним [8], О. С. Кругловой [9], Д. Г. Левитес [10], Е. С. Полат [11] и др. – исследуется проектно-ориентированное обучение как целостная и эффективная технология обучения, которая способствует подготовке будущего инженера к производственной деятельности.

Современная модель проектного обучения объединяет точки зрения многих исследователей: она интегрирует такие аспекты, как акцент на практическую направленность учебного процесса, актуализацию идеи непрерывного образования и развитие стремления к совершенствованию профессиональных навыков и компетенций, внедрение информационных технологий и технологических решений в образовательный процесс, высокое качество материально-технической базы, способствующее приближению учебных условий к реальным [6].

В диссертациях исследователями разработаны и обоснованы разнообразные апробированные модели проектно-ориентированного обучения специалистов технических направлений подготовки, готовых для открытого применения техническими вузами [7, с. 83].

Е. А. Матвеева разработала проект-технология, формирующую профессиональную компетентность бакалавров в профессиональной сфере прикладной биотехнологии и инженерии [12]. Исследователи А. И. Асесоров, О. И. Ган, И. М. Клименко предложили внедрить метод проекта в организацию профессиональной подготовки в сфере дизайна [8]. Ученые И. Д. Столбова, Е. П. Александрова, К. Г. Носов апробировали и описали реализацию метода проектов в организации графической подготовки дизайнеров [9, с. 23].

Сегодня спектр видов проектов для высшего профессионального образования чрезвычайно широк и охватывает научные, технические, инновационные, исследовательские или творческие направления. Ключевая задача преподавателя – помочь обучающимся сосредоточиться на четких и достижимых целях, научить студентов уделять достаточно времени планированию, рекомендовать источники получения информации и содействовать прогнозированию результатов выполнения проекта.

Принимая во внимание целесообразность организации проектной деятельности, следует придерживаться таких этапов ее реализации, как:

- формулирование сути проекта и его задач, с четким описанием проблем, которые предстоит решить, и ожидаемых итогов;
- подбор участников команды, оснащенной необходимыми знаниями и навыками для успешного решения поставленных задач;
- создание комплексного плана, включающего расписание работ, распределение ресурсов, временные рамки, определение контрольных точек и разработку мер по снижению рисков;
- практическая реализация проекта, где каждый член команды выполняет свои задачи в соответствии с назначенной ролью;
- отслеживание и управление процессом реализации проекта для обеспечения соответствия намеченным целям;
- подведение итогов проекта, включая оценку достигнутых результатов, извлечение уроков (как в образовательном, так и в профессиональном плане) и подготовку документации для дальнейшего использования опыта.

В рамках образовательных программ технических университетов студентам предлагают проекты, характеризующиеся многофункциональностью и междисциплинарностью. Эти проекты выполняют двойную функцию: они дополняют университетский курс и в то же время ориентированы на решение конкретных профессиональных задач. Участие студентов в таких проектах дает им возможность применять полученные знания и навыки в реальных производственных условиях, что способствует формированию компетенций, которые высоко ценятся на современном рынке труда. В ходе проектной деятельности студенты развивают практические навыки планирования, аналитических исследований, эффективного общения и решения проблем, непосредственно связанных с их будущей профессиональной сферой [10; 11, с. 3].

Таким образом, теоретический анализ литературных источников позволяет отметить, что многие аспекты изучения метода проектов в инженерном образовании нашли некоторое отражение в научных исследованиях современных ученых и педагогов.

Суть проектного обучения заключается в том, что учащиеся, действуя индивидуально, парами или группами самостоятельно (без участия преподавателя), погружаются в процесс решения актуальной задачи. Результатом их усилий становится создание конкретного продукта. Такой подход к построению образовательного процесса ставит во главу угла личность обучающегося, благодаря чему у студентов технического вуза развивается критическое мышление, навыки работы с информацией и

способность интегрировать знания из различных дисциплин. Проектная деятельность в профессиональной подготовке инженеров требует хорошей материально-технической базы и плодотворного сотрудничества вуза с производством: студенты многих университетов знакомятся с особенностями производства и узнают о новых технологиях еще в процессе профессиональной подготовки в вузе.

2. Опыт организации творческого проекта «Разработка фирменного стиля Чайного магазина «OrTEA» в профессиональной подготовке дизайнеров

В классификации проектов выделяется такой тип проекта, как творческий, который признается одним из эффективных методов процесса обучения, и рассматривается как самостоятельная структурная единица учебно-воспитательного процесса.

В современном дизайнерском образовании в вузе концепция проектного обучения не просто вписывается в учебный процесс, но рассматривается как определяющий вид учебной деятельности студентов направления подготовки 54.03.01 «Дизайн». Примером может служить опыт реализации данного направления подготовки в Магнитогорском государственном техническом университете им. Г. И. Носова». Проектный метод обучения способствует соответственно развитию проектного мышления, совершенствованию познавательных и художественных навыков будущего дизайнера, включая умение самостоятельно использовать приобретенные теоретические знания на практике.

Проиллюстрируем это описанием организации творческого монопроекта «Разработка фирменного стиля Чайного магазина «OrTEA»». Создание фирменного стиля входит совокупность визуальных и графических решений, формирующих узнаваемый образ компании, продукции или услуги. Фирменный стиль играет важную роль в создании имиджа предприятия, укреплении доверия со стороны клиентов и выделении бренда среди конкурентов. Грамотно разработанный фирменный стиль способствует не только привлечению внимания, но и запоминаемости, эмоциональной привязанности и формированию единой коммуникационной среды между компанией и ее целевой аудиторией. Разработка фирменного стиля требует и творческого подхода, и стратегического планирования. Он должен быть не просто красивым, но и функциональным, то есть легко воспроизводимым, универсальным и долговечным. Продуманный фирменный стиль позволяет компании выделиться на рынке, повысить лояльность потребителей и усилить свое конкурентное преимущество.

Проект выполнен индивидуально обучающимся академической группы СДб-24-4 направления подготовки 54.03.01 Дизайн ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова». Исполнитель провел многокомпонентное аналитическое исследование фирменных стилей, основных атрибутов, а также блока деловой документации десяти сайтов чайных компаний, среди которых наиболее известными являются «Унция», «МойЧай», «Русская чайная компания», «Май», «Арома Чай Кофе» и другие. Проведенный сопоставительный анализ выявил достоинства и недостатки существующих фирменных стилей, запечатленных на сайтах чайных магазинов по следующим компонентам: ассортимент и навигация, маркетинг и спецпредложения, контактность, брендированность, фокус на качестве продукта, клубная атмосфера, отзывы, обширный каталог, информация о бренде.

Целеустремленность студента в разработке и воплощении замысла дизайн-проекта позволила ему интегрировать имеющиеся знания в данной области и собственные умения и навыки. В результате творческой проектной деятельности обучающимся был разработан и представлен фирменный стиль чайного магазина «OrTEA». Авторская концепция была продемонстрирована в логотипе, визитной карточке, календаре-домике и бланке делового документа.

Фирменный стиль чайного магазина «OrTEA» разработан в зеленых и темно-фиолетовых оттенках. Зеленый цвет у многих людей ассоциируется со спокойствием и гармонией, тогда как темно-фиолетовый символизирует собой надежность и защищенность. Данная цветовая гамма, в соответствии с сутью заведения, настраивает покупателей на расслабленное, умиротворенное состояние.

Основным предметом фирменного стиля заведения был предложен чайник в виде орхидеи. Орхидея символизирует собой любовь, красоту, изысканность и утонченность, отчасти присущие чайной церемонии, к которой отсылает ключевой атрибут композиции – чайник. Выбор пал на использование образа орхидеи, потому что этот цветок считается символом спокойствия и блаженства, как нельзя кстати подходящим для чайной тематики, ведь чайные церемонии традиционно умиротворяющие и успокаивающие. Будущему дизайнеру нужно было выполнить несколько эскизов, чтобы понять, как впоследствии можно упростить форму цветка для использования в дизайне стиля. Когда концепция цветочного образа была выбрана, можно было приступить к стилизации логотипа. Было создано и перебрано множество вариантов, прежде чем был отобран из них финальный образ. Одни

варианты, например, изображение девушки с волосами в форме цветка, были отброшены из-за переизбытка деталей, так как нужно было создать что-то лаконичное и простое в исполнении. Идея с чайной кружкой с плавающей орхидеей тоже не отвечала задачам проекта. Наиболее удачным из всех визуальных решений было признано изображение чайника в виде цветка.

В процессе проектного задания студент овладел навыками технического рисунка (эскиз чайника, поиск формы чайника, поиск цветового решения), шрифтовой графики (уникальная отрисовка шрифта на логотипе); научился самостоятельно пользоваться современными информационными базами данных (анализ сайтов чайных компаний по критериям: «информация о бренде», «дизайн», «брендируемость», «ассортимент и навигация», «фокус на качество продукции» и др.); подготовил пояснительную записку к дизайн-концепту, включающую обоснование основной идеи проекта «Разработка фирменного стиля чайного магазина “OgTEA”», приемов формообразования, цвета, графической концепции и стилистики.

Таким образом, были отработаны следующие компетенции ФГОС: ПК-1 Способен выполнять задания по разработке концепт-проекта; ПК-5 Способен подготовить пояснительную записку к дизайн-концепту, включающую обоснование основной идеи проекта, культурно-исторические предпосылки эволюционного развития проектируемого вида продукции, обоснование приемов формообразования, цвета, графической концепции и стилистики.

В целом, основополагающая суть концепции фирменного стиля чайного магазина «OgTEA» заключалась в попытке настроить покупателя на необходимое настроение, при котором чайные церемонии ощущаются как нечто глубокое, отчасти сакральное. А использование метода проекта подтвердили свои учебные преимущества.

Рассматриваемый творческий проект имеет прикладное значение, так как речь идет о создании визуального продукта, решающего коммерческие и маркетинговые задачи чайного магазина «OgTEA». Данный проект стал отличной наработкой в портфолио студента. Для направления подготовки 54.03.01 «Дизайн», реализуемого в Институте строительства, архитектуры и искусства (ИСАиИ) ФГБОУ ВО «МГТУ им. Носова» важными для будущего дизайнера, прежде всего, являются технические навыки (графический дизайн, уверенная работа в профессиональных графических дизайн-программах и др.), так как именно они определяют профессиональную пригодность дизайнера (сформированные профессиональные компетенции) и оцениваются работодателями.

Заключение

Опыт, представленный в данной статье, подтверждает целесообразность использования проектного метода обучения в современном дизайнерском образовании, реализуемом в ИСАиИ ФГБОУ ВО «МГТУ им. Носова», способствующего развитию у студентов проектного мышления, совершенствованию познавательных и художественных навыков будущих дизайнеров, включая умение самостоятельно использовать приобретенные теоретические знания на практике.

Правильно организованная проектная деятельность студентов технических направлений подготовки создает благоприятные и созидательные условия для самостоятельного овладения умениями и навыками выполнения творческих проектов и научно-исследовательских работ предметной и профессиональной направленности, активизируя и стимулируя дальнейшее развитие их творческого мышления и творческих способностей.

Список источников

1. Бородин Е. А. Развитие инновационной среды вуза при формировании готовности будущих инженеров к профессиональной деятельности // Гуманитарно-педагогические исследования. 2025. Т. 9. № 1. С. 6–11. doi: 10.18503/2658-3186-2025-9-1-06-11.
2. Аверьянова Е. В., Назарова О. Л. Влияние современных образовательных трендов на качество подготовки конкурентоспособных будущих строителей // Гуманитарно-педагогические исследования. 2024. Т. 8. № 3. С. 6–14. doi: 10.18503/2658-3186-2024-8-3-6-14.
3. Кушикова А. Л., Орехова Т. Ф., Кружилина Т. В. Моделирование содержания понятия проектной культуры будущих архитекторов как профессионально значимого качества личности // Гуманитарно-педагогические исследования. 2025. Т. 9. № 3. С. 16–27. doi: 10.18503/2658-3186-2025-9-3-16-27.
4. Малюк В. И., Немчин А. М. Производственный менеджмент: учеб. пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2014. 288 с.
5. Козлова Л. С., Каюпова А. С., Мамлеев Д. Р. Проектный метод обучения как дидактическое средство развития творческой активности учащихся // Педагогическая наука и образование в диалоге со временем : сб.

- материалов IX Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти В. А. Пятина (14 июня 2024 г., г. Астрахань). Астрахань: Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева, 2024. С. 54–58.
6. Килпатрик У. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Л. : Изд-во Брокгауз-Ефрон, 1925. 164 с.
 7. Гузеев В. В. Развитие образовательной технологии. М. : Изд-во Знание, 1998. 69 с.
 8. Кларин М. В. Инновационные модели образования в зарубежных педагогических поисках. М. : Изд-во Арена, 1994. 22 с.
 9. Круглова О. С. Технология проектного обучения // Завуч. 2009. № 6. С. 15–22.
 10. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. М. : Изд-во Ин-т практ. психологии: Модэк, 1998. 288 с.
 11. Полат Е. С. Метод проектов: типология и структура // Лицейское и гимназическое образование. 2002. № 9. С. 9–17.
 12. Матвеева Е. А. Проектные технологии формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в сфере биотехнологии и инженерии // Вестник ОГУ. 2011. № 11 (130). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnye-tehnologii-v-formirovanii-professionalnoy-kompetentnosti-buduschih-spetsialistov-v-sfere-biotekhnologii-i-inzhenerii> (дата обращения: 07.04.2026).
 13. Гладкова М. Н., Ваганова О. И., Смирнова Ж. В. Технология проектного обучения в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-proektnogo-obucheniya-v-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 07.04.2026).
 14. Емельянова Н. В. Проектная деятельность студентов в учебном процессе // Высшее образование сегодня. 2011. № 3. С. 82–84.
 15. Асесоров А. И. Роль проектно-производственной деятельности в формировании профессиональной культуры студента-дизайнера // Успехи современного естествознания. 2009. № 9. С. 172–173.
 16. Столбова И. Д., Александрова Е. П., Носов К. Г. Метод проектов в организации графической подготовки // Высшее образование в России. 2015. № 8 (9). С. 22–31.
 17. Абрамова Н. С., Гладкова М. Н., Ваганова О. И. Особенности разработки оценочных материалов в условиях реализации компетентностного подхода // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-1. С. 3–9.

References

1. Borodina E. A. Razvitie innovatsionnoi sredy vuza pri formirovanii gotovnosti budushchikh inzhenerov k professional'noi deyatel'nosti [Development of the University's Innovation environment in Shaping the Readiness of Future Engineers for Professional Activity], *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and pedagogical Research*, 2025, vol. 9, no. 1, pp. 6–11. doi: 10.18503/2658-3186-2025-9-1-06-11. (In Russ.).
2. Aver'yanova E. V., Nazarova O. L. Vliyaniye sovremennykh obrazovatel'nykh trendov na kachestvo podgotovki konkurentosposobnykh budushchikh stroitelei [The Influence of Modern Educational Trends on the Training Quality of Future Competitive Builders], *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and pedagogical Research*, 2024, vol. 8, no. 3, pp. 6–14. doi: 10.18503/2658-3186-2024-8-3-6-14. (In Russ.).
3. Kushikova A. L., Orekhova T. F., Kruzhilina T. V. Modelirovaniye soderzhaniya ponyatiya proektnoi kul'tury budushchikh arkhitektorov kak professional'no znachimogo kachestva lichnosti [Modeling the Content of the Concept of Design Culture of Future Architects as a Professionally Significant Personality Quality], *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and pedagogical Research*, 2025, vol. 9, no. 03, pp. 16–27. doi: 10.18503/2658-3186-2025-9-3-16-27. (In Russ.).
4. Malyuk V. I., Nemchin A. M. Proizvodstvennyi menedzhment [Production Management]: ucheb. posobie, Saint Petersburg, Piter, 2014, 288 p. (In Russ.).
5. Kozlova L. S., Kayupova A. S., Mamleev D. R. Proektnyi metod obucheniya kak didakticheskoe sredstvo razvitiya tvorcheskoi aktivnosti uchashchikhsya [The Project-based Teaching Method as a Didactic Means of Developing students' creative activity], In *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie v dialoge so vremenem: sb. materialov IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. pamyati V. A. Pyatina (14 iyunya 2024 g., g. Astrakhan')*, Astrakhan, Astrakhanskii gosudarstvennyi universitet im. V. N. Tatishcheva, 2024, pp. 54–58. (In Russ.).
6. Kilpatrik U. H. *Metod proektov. Primeneniye celevoj ustanovki v pedagogicheskom processe* [The Project Method. The Application of the Target Setting in the Pedagogical Process], Leningrad, Izd-vo Brokgauz-Efron, 1925, 164 p. (In Russ.).
7. Guzeev V. V. *Razvitie obrazovatel'noy tekhnologii* [Development of Educational Technology], Moscow, Izd-vo Znanie, 1998, 69 p. (In Russ.).
8. Klarin M. V. *Innovatsionnye modeli obrazovaniya v zarubezhnykh pedagogicheskikh poiskakh* [Innovative Educational Models in Foreign Pedagogical Research], Moscow, Izd-vo Arena, 1994, 22 p. (In Russ.).
9. Kruglova O. S. *Tekhnologiya proektnogo obucheniya* [Project-based Learning Technology], *Zavuch*, 2009, no. 6, pp. 15–22. (In Russ.).
10. Levites D. G. *Praktika obucheniya: sovremennyye obrazovatel'nye tekhnologii* [Learning Practice: Modern Educational Technologies], Moscow, Izd-vo In-t prakt. psikhologii-Modek, 1998, 288 p. (In Russ.).
11. Polat E. S. *Metod proektov: tipologiya i struktura* [Educational Practice: Modern Educational Technologies],

Licejskoe i gimnazicheskoe obrazovanie = Lyceum and Gymnasium Education, 2002, no. 9, pp. 9–17. (In Russ.).

12. Matveeva E. A. Proektnye tekhnologii formirovaniya professional'noi kompetentnosti buduschchikh spetsialistov v sfere biotekhnologii i inzhenerii [Design Technologies in the Formation of Professional Competence of Future specialists in the field of biotechnology and engineering], *Vestnik OGU. 2011 = Vestnik of the Orenburg State University*, no. 11 (130), URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnye-tehnologii-v-formirovanii-professionalnoy-kompetentnosti-buduschih-spetsialistov-v-sfere-biotekhnologii-i-inzhenerii> (accessed 04 April 2026). (In Russ.).

13. Gladkova M. N., Vaganova O. I., Smirnova Zh. V. Tekhnologiya proektnogo obucheniya v professional'nom obrazovanii [Technology of Project Training in Professional Education], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*, 2018, no. 58-3, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-proektnogo-obucheniya-v-professionalnom-obrazovanii> (accessed 04 April 2026). (In Russ.).

14. Emel'yanova N. V. Proektnaya deyatel'nost' studentov v uchebnom protsesse [Students' Project Activity in the Educational Process], *Vysshee obrazovanie segodnja = Higher Education Today*, 2011, no. 3, pp. 82–84. (In Russ.).

15. Asessorov A. I. Rol' proektno-proizvodstvennoi deyatel'nosti v formirovanii professional'noi kul'tury studenta-dizainera [The role of Design and Production Activities in Shaping the Professional Culture of a Design Student], *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya = Advances in Current Natural Science*, 2009, no. 9, pp. 172–173. (In Russ.).

16. Stolbova I. D., Aleksandrova E. P., Nosov K. G. Metod proektov v organizatsii graficheskoi podgotovki [Projects Method in Organizing of Graphical Training], *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2015, no.8 (9), pp. 22–31. (In Russ.).

17. Abramova N. S., Gladkova M. N., Vaganova O. I. Osobennosti razrabotki otsenочnykh materialov v usloviyakh realizatsii kompetentnostnogo podkhoda [Features of the Development of Assessment Materials in the Context of the Implementation of the Competence Approach], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. 2017, no. 57-1, pp. 3–9. (In Russ.).

Информация об авторах

Залавина Т. Ю. – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова».

Мочелевская Е. В. – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры экономики машиностроения Альметьевского филиала Казанского национального исследовательского технического университета имени А. Н. Туполева – КАИ.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Zalavina T. Yu., PhD in Philology, Associate Professor of the Foreign Languages in Engineering Department, Institute of the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University.

Mochelevskaya Elena V., Ph.D. in Philology, Associate Professor of Department of Economics and Engineering, Almet'yevsk branch of Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev – KAI.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 08.04.2026; одобрена после рецензирования 29.04.2026; принята к публикации 11.05.2026.

The article was submitted 08.04.2026; approved after reviewing 29.04.2026; accepted for publication 11.05.2026

Гуманитарно-педагогические исследования. 2026. Т. 10. № 2. С. 14–19.
Humanitarian and pedagogical Research, 2026, vol. 10, no. 2, pp. 14–19.

Научная статья

УДК 378.147:669

doi: 10.18503/2658-3186-2026-10-2-14-19

Проблемное обучение будущих металлургов дизайну инновационных технологий в обработке металлов давлением

Анна Михайловна Барышникова¹, Павел Михайлович Барышников²

Юлия Викторовна Барышникова³

^{1,2,3}Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, Магнитогорск, Россия

¹anyabar@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2406-4095>

²pavelbar26@mail.ru, Author ID 122 45 47

³jvb72@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5320-4726>

Юлия Викторовна Барышникова, jvb72@mail.ru

Автор, ответственный за переписку: Юлия Викторовна Барышникова, jvb72@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается процесс обучения будущих металлургов дизайну инновационных технологий. Актуальность исследования обусловлена необходимостью введения в процесс профессиональной подготовки инновационных методов обучения, постановки технических заданий проблемного характера в современном формате, направленных на развитие умений студентов самостоятельно проектировать составляющие производственного процесса, например, материал с заданными свойствами и представлять его, то есть мыслить сложными инженерными системами. Целью исследования является описание и обобщение опыта работы по обучению студентов Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова (направление подготовки 22.04.02 «Металлургия») проектированию инновационных технологий в обработке металлов давлением. Специфика исследования определяет методологию, а именно принципы, применяемые при проведении исследования: модульного обучения, профессиональной направленности и проблемного подхода. Модули включают обучение выбору стратегии обработки материала, проектированию режимов обработки, получению требуемой структуры и свойств, экспериментальному исследованию и анализу результатов и оформлению технического задания. Проблемный подход выступает необходимым компонентом инновационного инженерного образования, поэтому каждое задание представляется как проблемное техническое задание от виртуального промышленного заказчика и воплощает принцип профессиональной направленности. Новизна исследования заключается в применении проблемных заданий в профессиональной подготовке будущих металлургов. Значимость исследования заключается в том, что описываемый авторами опыт работы способствует совершенствованию профессиональной подготовки выпускника металлургического направления, способного обеспечивать технологическое лидерство металлургической отрасли страны.

Ключевые слова: профессиональное образование, проблемное задание, проектирование инновационных технологий, модульное обучение, подготовка выпускника, металлургическое направление

Для цитирования: Барышникова А. М., Барышников П. М., Барышникова Ю. В. Проблемное на обучение будущих металлургов дизайну инновационных технологий в обработке металлов давлением // Гуманитарно-педагогические исследования. 2026. Т. 10. № 2. С. 14–19. doi: 10.18503/2658-3186-2026-10-2-14-19.

Original article

Teaching future metallurgists to design innovative technologies of metal working as problem solving

Anna M. Baryshnikova¹, Pavel M. Baryshnikov²

Yulia V. Baryshnikova³

^{1,2,3} Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia

¹anyabar@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2406-4095>

²Author ID 122 45 47, pavelbar26@mail.ru

³jvb72@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5320-4726>

Corresponding author: Yulia V. Baryshnikova, jvb72@mail.ru

© Барышникова А. М., Барышников П. М., Барышникова Ю. В., 2026.

Abstract. This article discusses the process of teaching future metallurgists how to design innovative technologies. The relevance of the study is due to the need to introduce innovative teaching methods, to set students tasks into a modern format involving them in problem solving. The aim of problem tasks is to develop students' abilities independently design a material with specificized properties, to teach them to think in terms of complex engineering systems. The purpose of the study is to describe and summarize the experience of teaching students majoring in in the field of 22.04.02 "Metallurgy" how to design innovative technologies of metal forming. The specifics of the study determine the methodology, namely the principles used in the study: modular training, professional orientation, and a problem-based approach. The modules include training in selecting a metal processing strategy, designing processing modes, obtaining the required structure and properties, conducting experimental research and analyzing the results, and creating a technical assignment. A problem-based approach is an essential component of innovative engineering education, and we present each task as a problem-based technical task of a virtual industrial customer, which also embodies the principle of professional orientation. The novelty of this research lies in the application of problem-based tasks in the professional training of future metallurgists. The significance of the research lies in the fact that the teaching experience described by the authors contributes to the training of a metallurgical graduate who can ensure the prosperity of their hometown and the technological leadership of the country's metallurgical industry.

Keywords: professional education, problem task, design of innovative technologies, modular training, metallurgical field

For citation: Baryshnikova A. M., Baryshnikov P. M., Baryshnikova Yu. V. Teaching future metallurgists to design innovative technologies of metal working as problem solving, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and pedagogical Research*, 2026, vol. 10, no. 2, pp. 14–19 (In Russ.). doi: 10.18503/2658-3186-2026-10-2-14-19.

Введение

Традиционные учебные задачи в условиях объяснительно-иллюстративного обучения учат студентов применять известные формулы к воображаемым условиям, в то время как профессиональная деятельность ставит перед инженером-технологом противоположную задачу – в трудных условиях производства предложить технологическую схему или новое технологическое решение. Для условий реального производства будущему металлургу недостаточно знания базовых технологических операций: нагрев, выдержка, прокатка, охлаждение, их цели и параметров (температура, скорость, степень деформации) и репродуктивных видов деятельности в рамках лабораторных занятий. Важно научить студентов пониманию основных принципов проектирования технологии от свойств к структуре и методам ее получения, сущности процессов, происходящих в материале на разных этапах обработки (рекристаллизация, фазовые превращения, наклеп и др.) и самостоятельному построению полной технологической цепочки дизайна материала с заданными свойствами для решения реальных производственных задач.

Кроме того, практика показывает, что невозможно подготовить студентов к решению всевозможных производственных вопросов, однако в процессе обучения в вузе представляется возможным моделировать достаточно широкий ряд проблемных задач или проблемных технических заданий. В связи с этим проблемно-ориентированное обучение студентов направления 22.04.02 «Металлургия» проектированию материалов с новыми свойствами для разрешения реальных производственных ситуаций выходит на первый план и согласуется с условиями реализации стратегии университета. Помимо традиционных лабораторных занятий по имеющимся методическим указаниям необходимо введение интерактивных методов обучения, постановка технических заданий проблемного характера в современном формате, направленных на развитие умений студентов самостоятельно проектировать составные части производственного процесса, в данном случае, материал с заданными свойствами, а также представлять его. Другими словами, необходимо формирование и развитие способности мыслить сложными инженерными системами. Вышесказанное обуславливает актуальность исследования для педагогической науки, а кроме того, способствует реализации стратегии университета в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030».

Теоретическим основанием исследования послужили работы отечественных ученых, посвященные различным аспектам профессиональной подготовки будущих инженеров. С. Гаврицков и другие авторы рассматривают проблемность как необходимый компонент инновационного инженерного образования [1]. Исследователи Л. Ф. Иконникова, К. В. Иконникова, А. С. Рафикова связывают проблемное обучение с проектной образовательной технологией, справедливо отмечая, что постановка сложной, неоднозначной ситуации и поиск путей ее разрешения находят воплощение в соответствующей (проектной) деятельности студентов [2; 3].

Другие авторы подчеркивают важность формирования проектной культуры у будущих инжене-

ров, которая объединяет гуманитарную и техническую составляющие и которая представляет собой способность и готовность проектировать студентов, создавать, оформлять и представлять результат деятельности [4]. Овладение культурой проектирования подразумевает самостоятельное планирование, исследовательскую деятельность, поиск способов решения проблемных задач. Определенный интерес для нашего исследования представляет вопрос, поставленный Е. А. Бородиной, о важности создания инновационной среды вуза, способствующей эффективной подготовке будущих металлургов [5]. Именно инновационная среда вуза и кафедры позволяет реализовывать технические проектные задания в новых форматах, характеризующиеся определённым уровнем проблемности. А. А. Мурадов, ставя вопрос обучения материаловедению на основе проблемного подхода, рассматривает способы создания проблемных ситуаций [6].

Анализ современных публикаций по теме исследования показывает, что традиционное обучение в вузе не всегда держится наравне с изменениями в области промышленности, не всегда соответствует требованиям работодателей и не всегда быстро адаптируется к меняющимся условиям труда [7; 8]. Все вышесказанное подвело нас к необходимости специальной организации процесса обучения студентов умению проектировать инновационные технологии в области обработки металлов давлением.

Результаты

Целью исследования является описание и обобщение опыта работы по обучению студентов, обучающихся по направлению 22.04.02 «Металлургия», проектированию инновационных технологий в обработке металлов давлением.

Специфика исследования определяет методологию, а именно, принципы, применяемые при его проведении. Значимыми для нас здесь являются принципы модульного обучения, профессиональной направленности и проблемного подхода.

Наше исследование предполагало создание четырех модулей:

1. Основы технологического проектирования. От технического задания к выбору стратегии обработки материала.
2. Проектирование режимов обработки. Моделирование структуры и свойств.
3. Экспериментальная апробация и методы контроля.
4. Анализ результатов, корректировка и оформление проектного задания.

Специальная организация процесса обучения в соответствии с поставленной целью исследования подразумевает такую модульную организацию лабораторных занятий, где каждое задание является проблемным техническим заданием некоего условного промышленного заказчика. Такое техническое задание носит проблемный характер: требует выявления информационного пробела (знаний, сведений, необходимых для решения вопроса), формулировки на основе проблемной ситуации самой проектной задачи, разработки стратегии ее решения. Задания подбирались таким образом, чтобы деятельность студентов была направлена на поиск решения реальной производственной проблемы.

Содержание учебного материала, подлежащего усвоению, должно быть представлено как ряд проблемных заданий, которые представляют собой особый тип исследовательских, поисковых задач, в которых какие-то элементы для их решения неизвестны студентам. Отталкиваясь от известного им, обучающиеся должны осуществить исследовательский поиск.

Представим содержание разработанных модулей.

Модуль 1. Основы технологического проектирования. От технического задания к выбору стратегии обработки материала.

Содержание: анализ технического задания, выбор материала (сталь, сплав) на основе диаграмм состояния и справочных данных, обзор вариантов обработки: горячая, теплая, холодная деформация; термическая и термомеханическая обработка.

Модуль 2. Проектирование режимов обработки. Моделирование структуры и свойств.

Содержание: расчёт критических точек и температурных интервалов обработки на основе диаграмм состояния, определение режимов нагрева и выдержки, расчёт параметров прокатки (степень, скорость деформации) с учётом рекристаллизации и наклёпа, проектирование режимов охлаждения (нормализация, ускоренное охлаждение, закалка) для управления фазовыми превращениями.

Модуль 3. Экспериментальная апробация и методы контроля.

Содержание: планирование и проведение эксперимента на лабораторном прокатном стане, проведение исследований структуры на оптическом микроскопе (подготовка микрошлифов, металлогра-

фический анализ, оценка микроструктур по нормативным документам, проведение испытаний на растяжение, анализ диаграмм «напряжение-деформация», определение твердости.

Модуль 4. Анализ результатов, корректировка и оформление проектного задания.

Содержание: сопоставление прогнозируемых и фактически полученных структуры и свойств, выявление причин отклонений и принципы корректировки технологического режима, принципы оформления технического отчета, подготовка и проведение защиты проекта для «заказчика».

Этапы работы над дизайном технологий в обработке металлов давлением обучающихся по направлению 22.04.02 «Металлургия» представляют следующий порядок организации деятельности обучающихся и преподавателей.

В рамках предпроектного анализа, студент должен корректно определить по диаграмме состояния, критические температуры и возможные структурные превращения для заданного сплава, что является основой для дальнейшего выбора режимов обработки. Точность определения данных параметров оценивается преподавателем.

Затем на основе проведенного анализа химического состава и диаграммы состояния, студент должен рассчитать и обосновать параметры нагрева (температура, время) и охлаждения (охлаждающая среда, скорость) для получения заданной структуры. Точность расчета оценивается преподавателем.

Далее в лабораторных условиях, проектная группа должна подобрать на лабораторном прокатном стане такие параметры прокатки (степень обжатия, отношение скоростей валков, межвалковый зазор), которые приведут к заданному изменению геометрии и структуры образца. Образец после прокатки должен соответствовать заданным геометрическим допускам ($\pm 5\%$).

Используя оптический микроскоп и универсальную испытательную машину, студент должен оценить результаты исследований, установив качественную и количественную связь между режимом обработки, структурой (размер зерна) и механическими свойствами (σ_B , $\sigma_{0.2}$, δ). Точность определения оценивается преподавателем.

На финальном этапе реализации проекта, при разработке отчета и подготовке презентации итогового проекта, студент должен и графически изобразить блок-схему проектирования технологии и привести конкретные примеры отраслей промышленности, где применение спроектированной им технологии является актуальным и экономически целесообразным. Требуется привести не менее 2-х релевантных примеров с кратким пояснением. Схема должна демонстрировать системное понимание проблемы и ее решения и включена в итоговый отчет как его методологическая основа.

Инновационная среда вуза позволяет проводить лабораторные работы в современном формате. В НИИ «Наносталей» и лаборатории «Механика градиентных наноматериалов им. А. П. Жилиева» ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова» имеется современное и технологичное оборудование, которое, конечно, облегчает возможность реализации проблемно-ориентированного обучения будущих металлургов проектированию инновационных материалов в обработке металлов давлением: прокатный стан, тепловизионная камера, линия пробоподготовки, оптический и стереомикроскоп и др.

Критериями оценки выполнения технического задания проблемного характера являются обоснованность теоретических расчетов и выбор методик, глубина и критичность анализа результатов, что подразумевает установление непосредственной связи между режимом обработки, структурой и свойствами материала, качество презентации и ясность изложения. Суммируются баллы за отчет (макс. 50) и защиту (макс. 50). Максимальный итоговый балл – 100. Установленный порог успешности составляет 75 % от максимума, то есть 75 баллов.

Заключение

Таким образом, мы рассмотрели актуальную проблему обучения будущих металлургов проектированию инновационных технологий в обработке материалов, которые будут готовы к вызовам будущего и будут обеспечивать и технологическое лидерство металлургической отрасли страны.

Модульное обучение показало, что студенты освоили принципы проектирования инновационной технологии – от свойств к структуре; познакомились с методами ее получения; сформировали способностью самостоятельно разрабатывать и обосновывать полную технологическую цепочку получения материала с заданными свойствами для конкретной производственной задачи; овладели умением применять разработанные или изученные технологии для решения актуальных производственных задач в машиностроении и металлургии. Сложным для них, однако, оказалось проведение сквозного проектного анализа от формулировки технического задания к прогнозу структуры и

свойств материала, также выбор адекватного метода контроля.

Перспективой развития темы настоящего исследования является разработка лабораторного практикума с полноформатными техническими заданиями, с помощью которого можно будет воссоздавать контекст профессиональной деятельности инженера-металлурга.

Список источников

1. Гаврицков С. А. Формирование профессиональных компетенций при подготовке бакалавров технологического образования в современных условиях // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2015. Т. 2. С. 83–85.
2. Иконникова Л. Ф., Иконникова К. В. Проектно-организационное обучение и проблемно-ориентированное учебное занятие // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13275> (дата обращения: 11.05.2026).
3. Рафикова А. С. Проблемно-ориентированное обучение // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 101-1. С. 152–155. DOI 10.18411/trnio-09-2023-41.
4. Барышникова Ю. В., Барышников М. П. О формировании проектной культуры студентов вуза // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования : тезисы докладов 79-й международной научно-технической конференции, Магнитогорск, 19–23 апреля 2021 г. Т. 2. Магнитогорск : Изд-во Магнитогор. гос. техн. ун-т им. Г. И. Носова, 2021. С. 367.
5. Бородин Е. А. Развитие инновационной среды вуза при формировании готовности будущих инженеров к профессиональной деятельности // Гуманитарно-педагогические исследования. 2025. Т. 9. № 1. С. 6–11. DOI 10.18503/2658-3186-2025-9-1-06-11.
6. Мурадов А. А. Проблемный метод обучения на уроках материаловедения // Проблемы науки. 2017. № 7(20). С. 76–78.
7. Новоженина Е. В. Проблемные задания как средство развития познавательных умений студентов // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. 2005. № 4. С. 126–128.
8. Чучалин А. И., Крючков Ю. Ю., Соловьев М. А. [и др.]. Проблемно-ориентированное обучение – необходимый элемент инновационного инженерного образования // Инженерное образование. 2004. № 2. С. 88–93.

References

1. Gavritskov S. Formirovanie professional'nykh kompetentsii pri podgotovke bakalavrov tekhnologicheskogo obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh [Formation of Professional Competencies in the Preparation of Bachelors of Technological Education in Modern Conditions], *Aktual'nye problemy sovremennoi nauki, tekhniki i obrazovaniya*, 2015, vol. 2, pp. 83–85. (In Russ.).
2. Ikonnikova L. F., Ikonnikova K. V. Proektno-organizatsionnoe obuchenie i problemno-orientirovannoe uchebnoe zanyatie [The Formation of a Culture of Algorithmic Thinking in the Studies on the Subject of Chemistry], *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern problems of science and education*, 2014, no. 3, URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13275> (accessed 02 April 2026). (In Russ.).
3. Rafikova A. S. Problemno-orientirovannoe obuchenie [Problem-based learning], *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*, 2023, no. 101-1, pp. 152–155. (In Russ.). DOI 10.18411/trnio-09-2023-41
4. Baryshnikova Yu. V., Baryshnikov M. P. O formirovanii proektnoi kul'tury studentov vuza [About the Formation of the Project Culture of University Students], In *Aktual'nye problemy sovremennoi nauki, tekhniki i obrazovaniya, tezisy dokladov 79-i mezhdunarodnoi nauchno-tekhnicheskoi konferentsii*, Magnitogorsk, 19–23 aprelya 2021 g. T. 2, Magnitogorsk, Izd-vo Magnitogor. gos. tekhn. un-t im. G.I. Nosova, 2021, p. 367. (In Russ.).
5. Borodina E. A. Razvitie innovatsionnoi sredy vuza pri formirovanii gotovnosti budushchikh inzhenerov k professional'noi deyatel'nosti [Development of the University's Innovation Environment in Shaping the Readiness of Future Engineers for Professional Activity], *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and pedagogical Research*, 2025, T. 9, no. 1, pp. 6–11. (In Russ.). DOI 10.18503/2658-3186-2025-9-1-06-11.
6. Muradov A. A. Problemnyi metod obucheniya na urokakh materialovedeniya [Problem-based Teaching Method in Materials Science Lessons], *Problemy nauki = Problems of Science*, 2017, no. 7(20), pp. 76–78. (In Russ.).
7. Novozhenina E. V. Problemnye zadaniya kak sredstvo razvitiya poznavatel'nykh umenii studentov [Problem-Based Tasks as a Means of Developing Students' Cognitive Skills], *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Nove obrazovatel'nye si-stemy i tekhnologii obucheniya v vuze = Izvestia VSTU*, 2005, no. 4, pp. 126–128. (In Russ.).
8. Chuchalin A. I., Kryuchkov Yu. Yu., Solov'ev M. A. [i dr.]. Problemno-orientirovannoe obuchenie – neobkhodimyi ehlement innovatsionnogo inzhenernogo obrazovaniya [Problem-based Learning is an Essential Element of Innovative Engineering Education], *Inzhenernoe obrazovanie = Engineering Education*, 2004, no. 2, pp. 88–93. (In Russ.).

Информация об авторах

Барышникова А. М. – ассистент кафедры технологий обработки материалов давлением им. М. И. Бояршинова, Институт металлургии, машиностроения и материалообработки, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова».

Барышников П. М. – магистрант направления 22.04.02 Металлургия / Инжиниринг инновационных технологий в обработке металлов давлением Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова».

Барышникова Ю. В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова».

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Baryshnikova A. M., Assistant at the Department of Materials Processing Technologies, Institute of Metallurgy, Mechanical Engineering and Materials Processing, Nosov Magnitogorsk State Technical University.

Baryshnikov P. M., Master's student of Department of Material Processing Technologies Metallurgy/ Engineering of innovative metal processing technologies Nosov Magnitogorsk State Technical University.

Baryshnikova Yu. V., Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation, Candidate of Pedagogical Sciences, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University.

The authors declare no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 08.04.2026; одобрена после рецензирования 22.04.2026;
принята к публикации 02.06.2026.*

*The article was submitted 08.04.2026; approved after reviewing 22.04.2026;
accepted for publication 02.06.2026.*

Гуманитарно-педагогические исследования. 2026. Т. 10. № 2. С. 20–26.
Humanitarian and pedagogical Research, 2026, vol. 10, no. 2, pp. 20–26.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 37.01(81)

doi: 10.18503/2658-3186-2026-10-2-20-26

Развертывание неолиберальной политики в Бразилии: влияние крупномасштабного оценивания на систему базового образования

Андре Луиз Араужо Куниа¹, Присцила Бранкинью Шавьер²,
Владимир Александрович Чернобровкин³

¹Институт образования, науки и технологии Гояно, Бразилия, aluizcunha7@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0329-7762>

²Папский католический университет Гояса, Бразилия, priscilabranquinhox@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3030-5465>

³Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Магнитогорск, Россия, chernobrov.vl@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8381-7160>

Автор, ответственный за переписку: Владимир Александрович Чернобровкин, chernobrov.vl@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется влияние неолиберальной политики на систему базового образования в Бразилии с акцентом на крупномасштабные оценочные процедуры. Начиная с 1980–1990-х годов международные организации, такие как Всемирный банк, стали задавать направление реформам образования в Латинской Америке, подчиняя сферу образования экономической логике. В Бразилии эти установки материализовались через такие системы оценивания, как SAEБ, Тест в Бразилии, PISA и IDEB, которые стали связывать качество образования с измеримыми результатами обучающихся. Подобные оценочные системы, хотя и позиционируются как инструменты обеспечения качества, порождают негативные эффекты: сужение учебного плана, иерархизацию знаний (с акцентом на чтение и математику), усиление конкуренции между обучающимися и школами, а также сужение рамок профессионализации учителей. Кроме того, логика поощрения за достигнутые результаты, в том числе привязка финансирования к показателям тестирования, усилили подчинение образования требованиям рынка труда в ущерб целостному развитию личности обучающихся. Целью настоящего исследования явился анализ ключевых положений, концепций и результатов систем крупномасштабного оценивания, осуществляющих контроль и мониторинг образовательных систем, обосновывающих необходимость переосмысления предназначения базового образования в Бразилии, его ориентацию на интеллектуальное, этическое, эстетическое, культурно-гуманистическое, социальное становление и развитие личности обучающегося, в противовес неолиберальной модели, получившей распространение в образовательной политике. Исследование опиралось на методы теоретической направленности: сравнение, теоретический анализ, противопоставление, обобщение; статистические методы с использованием аналитических приемов, основанные на сборе, обработке, анализе, интерпретации данных с целью выявления закономерностей, тенденций полученных результатов. Среди методов социологического исследования использовались социологическое наблюдение и обработка социальной информации. Базой исследования послужили международные организации крупномасштабных сопоставительных систем оценки качества образования, образовательные организации Бразилии, в особенности штата Гояс.

Ключевые слова: крупномасштабное оценивание; неолиберальная политика; система образования; цели образования; оценка образовательной системы

Благодарности: авторы выражают благодарность руководству института образования, науки и технологии Гояно, Бразилия; руководству папского католического университета Гояса, Бразилия; Институту гуманитарного образования, кафедре дошкольного и специального образования МГТУ им. Г.И. Носова за предоставление данных и оказание поддержки при написании статьи.

Для цитирования: Араужо Куниа А. Л., Бранкинью Шавьер П., Чернобровкин В. А. Развертывание неолиберальной политики в Бразилии: влияние крупномасштабного оценивания на систему базового образования // Гуманитарно-педагогические исследования. 2026. Т. 10. № 2. С. 20–26. doi:10.18503/2658-3186-2026-10-2-20-26.

© Араужо Куниа А. Л., Бранкинью Шавьер П., Чернобровкин В. А., 2026.

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

Unfolding of Neoliberal Policies in Brazil: the impact of large-scale assessment on the basic education system

André Luiz Araújo Cunha¹, Priscila Branquinho Xavie²,
Vladimir A. Chernobrovkin³

¹*Institute of Education, Science and Technology of Goiás, Goiás, Brazil, aluizcunha7@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0329-7762>*

²*Pontifical Catholic University of Goiás, Brazil, priscilabranquinox@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3030-5465>*

³*Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia, chernobrov.vl@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8381-7160>*

Corresponding author: Vladimir A. Chernobrovkin, chernobrov.vl@mail.ru

Abstract. The article analyzes the influences of neoliberal policies on Brazilian basic education, with emphasis on large-scale assessments. Since the 1980s and 1990s, multilateral organizations such as the World Bank have guided educational reforms in Latin America, subordinating education to an economic logic. In Brazil, these guidelines materialized through assessment systems such as SAEB, Prova Brasil, PISA, and IDEB, which link educational quality to measurable student performance. The research points out that such assessments, although presented as instruments for quality assurance, produce perverse effects such as curriculum narrowing, hierarchization of knowledge (with an emphasis on reading and mathematics), intensification of competition among students and schools, and teacher deprofessionalization. Moreover, the logic of rewarding results: such as tying resources to test performance; reinforces the alignment of education with labor market demands, to the detriment of students' integral development. In light of the above, the objective of this study was to analyze the key provisions, concepts, and results of large-scale assessment systems that control and monitor educational systems, substantiating the need to rethink the purpose of the basic education system in Brazil, its focus on the intellectual, ethical, aesthetic, cultural, humanistic, and social development of the student's personality, as opposed to the neoliberal model that has become widespread in educational policy. The study relied on theoretically oriented methods: comparison, theoretical analysis, contrast, and generalization; statistical methods using analytical techniques based on the collection, processing, analysis, and interpretation of data in order to identify patterns and trends in the results obtained. Among the sociological research methods, sociological observation and the processing of social information were used. The study was based on international organizations of large-scale comparative systems for assessing the quality of education, educational organizations in Brazil, particularly in the state of Goiás.

Keywords: large-scale assessment; neoliberal policies; education system; educational goals; educational system evaluation

Acknowledgments: The authors would like to thank the leadership of the Institute of Education, Science and Technology of Goiano, Brazil; the leadership of the Pontifical Catholic University of Goiás, Brazil; the Institute of Humanitarian Education, the Department of Preschool and Special Education of Nosov Magnitogorsk State Technical University for providing data and support in writing the article.

For citation: Araújo Cunha A. L., Branquinho Xavie P., Chernobrovkin V. A., Unfolding of Neoliberal Policies in Brazil: the Impact of Large-scale Assessment on the Basic Education System, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and pedagogical Research*, 2026, vol. 10, no. 2, pp. 20–26. (In Russ.), doi: 10.18503/2658-3186-2026-10-2-20-26.

Введение

Начиная с 1980–1990-х годов латиноамериканская образовательная политика страдает от неолиберальных мер, особенно в области социальной политики, направленных на защиту развития экономики в неолиберальной перспективе. В этом смысле рекомендации многосторонних организаций, включая Всемирный банк, распространяются среди стран через законы, программы и проекты, создавая впечатление, что они представляют собой потребности образовательной системы, при этом именно эти организации несут ответственность за предоставление ответов на нерешённые проблемы внутреннего контекста развивающихся стран. Таким образом, образовательная политика постепенно закрепляет схожие меры и стратегии для развивающихся стран, акцент в которых делается на всеобщем начальном образовании, децентрализации, связанной с участием гражданского общества, внедрении метрических систем оценки качества образования и успеваемости учащихся посредством масштабных оценок [1, с. 299].

Роль международных организаций в определении направления образовательной политики развивающихся стран является объектом изучения таких исследователей, как Yves Lenoir [2], José Carlos Libâneo [3; 1; 4], Claude Lessard [5] и др., которые разъясняют нам связи между наднациональными организациями и целями и задачами образования.

1. Образовательные стратегии в условиях глобализации экономик

В современной неолиберальной перспективе образование подчиняется экономизированному мировоззрению и ставится на службу эффективности индивида для усиления экономического роста посредством подготовки к конкурентному индивидуальному действию на рынке труда. В этом смысле роль школы оказывается в положении служения интересам глобализированного капитализма и новым формам социальности в современном обществе с тем, чтобы сориентировать современного обучающегося школы, который претерпевает технологические и организационные изменения в зависимости от ожиданий прибыльности, к адаптивным способностям и гибкости в труде. В этой связи, ключевыми можно назвать две сложившиеся стратегии:

1) привязать институционализированное образование к узким, прагматическим целям подготовки к труду;

2) использовать для провозглашения идей превосходства свободного рынка и свободного предпринимательства. В этом контексте изменения учебных планов, как отмечают современные исследователи, направлены на узкую подготовку к рабочему месту и принятие постулатов либерального кредо [3]. В этой связи некоторые исследования указывают на существование сложившихся двух направлений процессов глобализации и интернационализации: общая мировая образовательная культура (World Common Educational Culture) и глобально структурированная повестка для образования (Globally Structured Agenda for Education).

В Бразилии образовательные ориентиры, принятые последними правительственными указами, включают ряд действий, демонстрирующих последовательную согласованность с такой политикой, которая характеризуется централизацией, направленной на экономические и управленческие аспекты, в ущерб культурно-гуманистическим и социальным.

Крупномасштабная оценка вписывается в широкий контекст реформ бразильского образования, в свою очередь включенный в процесс реформ концепции государства в целом. В Бразилии процесс реструктуризации берет начало еще в 1990-е годы с создания системы внешней оценки образования, следуя мировой тенденции использования оценки как центра образовательной политики. По мнению португальского социолога, доктора педагогических наук, профессора Almerindo Janella Afonso, масштабная оценка играет решающую роль в процессе контроля и мониторинга образовательных систем в неолиберальной перспективе [6, с. 279]. Автор предупреждает нас, что логика капиталистической системы – это безграничная жажда прибыли и накопления. Было бы странно думать, что так называемые развитые страны имеют искреннюю заинтересованность в повышении образовательного уровня периферийных и полупериферийных стран, разве что когда это происходит в пределах, желательных и необходимых для непрерывной экспансии капиталистической системы. Таким образом, необходима квалификация рабочей силы в перспективе резервного потенциала для того, чтобы они стали новыми потребителями на глобальном рынке.

Основные масштабные оценки в Бразилии находятся в рамках обязанности государства, установленной законом, целью которой является мониторинг качества образования посредством отслеживания успеваемости обучающихся с задачей обеспечения минимальных стандартов качества. Среди основных масштабных оценок, используемых для измерения успеваемости бразильских учащихся: PISA (Programme for International Student Assessment); SAEB (National System for Basic Education Assessment); ANEB (National Assessment of Basic Education); ANRESC (National Assessment of School Performance), также известная как Brazil Test; ENEM (National High School Exam); ENCCEJA (National Exam for Certification of Competencies of Youth and Adults). Помимо упомянутых масштабных оценок, был создан IDEB (Basic Education Development Index), который показывает школьный поток и средние баллы успеваемости в масштабных оценках [7]. Отмечается, что показатели IDEB государственных школ публикуются для сообщества на табличках у входа в школы, указывая уровень успеваемости учащихся, расширяя конкурентоспособность между школами и учащимися одного региона.

Следует подчеркнуть, что объем ресурсов и инвестиций для государственных школ в некоторых штатах Бразилии, включая Гояс, обусловлен успеваемостью обучающихся в масштабных оцен-

ках. Важно упомянуть, что существуют масштабные оценки и для высшего образования, однако они не являются предметом обсуждения в данном исследовании.

2. Негативное влияние систем контроля и мониторинга знаний на формирование программ общего обязательного образования в Бразилии

Согласно Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), хотя PISA не ставит целью разработку тестов, привязанных к школьному учебному плану, как масштабная оценка, направленная на косвенный мониторинг образовательных систем, она в конечном счете влияет на образовательные системы, государственную политику и учебные планы стран-участниц оценки образования.

На примере Бразилии, в благоприятной политической обстановке, когда происходило продвижение других неолиберальных реформ, таких как реформа трудового законодательства, ухудшение условий труда и другие, была проведена реформа бразильской образовательной системы при прямом участии многосторонних организаций и бразильских предпринимателей под наблюдением членов Всемирного банка в Бразилии, где была создана новая Общая национальная учебная база (National Common Curricular Base). Она предлагает обеспечение базовых знаний, которые обучающиеся начального и среднего образовательных звеньев должны приобрести и развить за годы обучения. Реформа принесла некоторые изменения в преподавании, особенно в математике, и непосредственно демонстрирует процессы, связанные с документами PISA.

Согласно анализу Emilly Gonzales Jolandeck, Antonio Pereira и Enicéia Gonçalves Mendes, PISA стремится оценить успеваемость и навыки, приобретенные обучающимися к концу обязательного образования; она направлена на разработку набора информации для мониторинга развития знаний и навыков обучающихся, а также мониторинга образовательных систем во времени [8, с. 256]. Для Michael W. Apple и Susan Jungck внедрение этого типа внешней оценки как инструмента регулирования международными организациями оказывает прямое влияние на автономию учителей и их педагогическую практику, явным образом направляя и усиливая контроль, посредством давления на учителей, чтобы они преподавали исключительно содержание, проверяемое в стандартизированных тестах [9, с. 135]. В этом смысле внешние масштабные оценки, в конечном счете, способствуют чрезмерной интенсификации преподавательской деятельности. Педагог в той или иной степени может утрачивать свою профессиональную независимость и творчество, превращаясь в так называемый инструмент для достижения целей, навязанных извне.

Согласно исследованиям Nupolito Alvaro M. и Jorge Teixeira, как только педагогические практики направляются на поиск лучших результатов и лучших позиций в школьных рейтингах, возникает тенденция к формированию учебных планов в соответствии с оценочными матрицами систем контроля и мониторинга образования, в данном случае PISA и IDEB, что способствует разъединению и иерархизации знаний [10]. Например, дисциплины, содержание которых связано с чтением и письмом, а также математика, начинают играть центральную роль в школе, получая большую учебную нагрузку и использование школьного планирования для подготовки учащихся исключительно к масштабным оценкам, чтобы не навредить общим показателям школы. В этом аспекте другие важные аспекты в образовании начинают игнорироваться или маргинализироваться, такие, как знания о социальных и культурных составляющих обучающихся, их воспитательная, нравственно-эстетическая направленность развития, формирование индивидуальных, творческих способностей и т. д. С обучающимися обращаются как с однотипными субъектами, обладающими идентичными условиями обучения; их индивидуальностью и творческими способностями пренебрегают [11, с. 23]. Особо следует отметить прямое влияние PISA на разработку Национальной общеобразовательной базы и центральную роль IDEB как инструмента внешнего контроля. Признавая важность механизмов мониторинга и оценки образовательной системы, следует утверждать, что оценивание в образовании должно служить диагностике и развитию обучающихся, а не унификации в рамках неолиберальной модели и продуктивной логики. Сегодня назрела необходимость переосмысления предназначения школы – ее ориентации на интеллектуальное, этическое, эстетическое и социальное становление и развитие личности обучающегося, в противовес господствующей неолиберальной модели.

3. Система оценки начального образования в странах Латинской Америки как форма внешнего контроля человеческого капитала

На основе анализа действующей политики в Бразилии можно отметить стремление образовательной системы выполнять рекомендации многосторонних организаций. Как и в других, включение Бразилии на путь международных оценок имеет целью привязать развитие образования к следованию предпосылкам международной повестки, направление которой выражается в стандартах предполагаемого качества школьного образования, сводимых к воспитанию индивида, зависимого в первую очередь от производительности на рынке труда. При этом учебный план оказывается средством их реализации в процессах познания и поведения обучающихся, оценки их успеваемости, общей оценки учителей и школ, то есть своеобразным механизмом, за счет которого осуществляется внешний контроль за выполнением целей формирования человеческого капитала [3; 11].

Центральная роль политики оценки начального образования в Бразилии, а также создание индикаторов и установление целей как синонимов качества образования оказывают негативные последствия для структуры и организации учебного плана. Это видение, в отличие от обучения, защищаемого российским психологом Василием Васильевичем Давыдовым [12; 13], которое способствует развитию интеллектуальных способностей личности обучающегося, направлено на их подготовку посредством узкого запоминания содержания в традиционной логике обучения, с ориентированием по окончании начального образования – на подготовку, нацеленную исключительно на удовлетворение интересов рынка труда.

При таком подходе с доминированием зависимости образования от требований рынка труда, многие образовательные организации в регионе указывают на сложившуюся важную проблему: мы достигли определенного прогресса в доступе к образованию для каждого гражданина Бразилии, но еще недостаточно сделано для того, что чтобы гарантировать обучающимся полноценное разностороннее содержание образования. Качество образования, органически связанное с обучением, становится главным направлением образовательной политики. Вследствие этого приоритета привилегированным инструментом для измерения этого предполагаемого качества обучения становятся преобладающие крупномасштабные оценки.

Речь не идет о том, чтобы игнорировать роль и важность оценок и мониторинга образовательных систем. Однако цель такого мониторинга должна состоять и в диагностике слабых мест в обучении учащихся, которые могут иметь различные причины (социальные, социально-экономические, культурно-нравственные и т. д.). Любая модель оценки призвана предоставлять информацию, которая помогает и способствует принятию решений для размышления и разрешения существующих проблем.

Согласно исследованиям А. Б. Воронцова, оценка является необходимым элементом всего образовательного процесса. Как методолог оценочной деятельности в рамках теории развивающего обучения, А.Б. Воронцов считает, что формирующее оценивание является эффективным, если оно способствует развитию обучающегося и помогает решить ряд важных задач: спрогнозировать результат (прогностическая функция), обеспечить обратную связь, определить проблемы, дефициты, трудности в освоении способов деятельности (диагностическая функция), установить степень достижения поставленной цели и наметить следующие шаги по достижению новых результатов (корректирующая функция) [14].

В рамках процессов преподавания и обучения математике, например, эта оценка должна включать и информацию о проблемах, присутствующих в учебном процессе обучающихся, предоставлять им возможность для переориентации чисто информативной школьной практики обучения в русло более разностороннего содержания получения образования.

Заключение

Таким образом, в противоположность некоторым тенденциям деятельности международных организаций, ориентированных на культурную гомогенизацию как цивилизационный проект глобализации мира, мы стоим на позиции защиты социально справедливой школы, целью которой является популяризация и продвижение культурного разнообразия, полноценного развития личности человека и обучающегося, обеспечивающих интеллектуальное, нравственное, культурное и эстетическое функционирование системы образования, способствующих социальной справедливости и интеграции.

Сегодня необходимо переосмысление общего предназначения бразильской школы с ориентацией на полноценное гармоничное формирование и развитие личности обучающегося, в противовес получившей распространение в настоящее время неолиберальной модели.

Список источников

1. Libâneo J. C., Freitas R. A. M. M. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula // *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar* / org. J. C. Libâneo, R. A. M. M. Freitas. Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2018, P. 22–43.
2. Lenoir Y., Esquivel R., Chablé J. E., Froelich A., Jean V., Dumouchel S. L. Les finalités scolaires: clarifications conceptuelles. In: Lenoir Y., Adigüzel O., Lenoir Y., Libâneo J. C. Et Tupin F. (orgs.). *Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques* Saint-Lambert: Groupéditiions Éditeurs, 2016. P. 33–90.
3. Libâneo J. C. Finalités et objectifs de l'éducation et action des organismes internationaux au Brésil. In: Lenoir Y., Adigüzel O., Lenoir A., Libâneo J. C., Tupin F. (org.). *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint-Lambert (Quebec, Canada): Groupéditiions, 2016. P. 283–327.
4. Libâneo J. C. Entrevista com o professor José Carlos Libâneo - A educação no século XXI: para que servem as escolas? [Electronic resource] / J. C. Libâneo, L. G. Tirolí, A. R. J. Santos // *Educação em Análise*. 2025. Vol. 10. P. 1–30. URL: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/52203> (дата обращения 10.04.2026). DOI: 10.5433/1984-7939.2025.v10.52203.
5. Lessard, C. Les organisations internationales et l'éducation dénationalisée d'un apprenant perpétuel et adaptable // *Revista Educativa* : Revista de Educação. Goiânia, 2021. Vol. 24, n. 1. P. 1–37.
6. Afonso A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada // *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, 2013. Vol. 18, n. 53. P. 267–284.
7. Santos F. A., Vilalva D. M., Ferreira F. S. Implicações das avaliações em larga escala sobre a escola e o trabalho pedagógico // *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar* / org. J. C. Libâneo, R. A. M. M. Freitas. Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2018. P. 131–154.
8. Jolande E. G., Pereira A. L., Mendes L. O. R. Avaliação em larga escala e currículo: relações entre o Pisa e a BNCC // *Com a Palavra o Professor. Vitória da Conquista*, 2019. Vol. 4, n. 10. P. 245–268.
9. Apple M. W., Jungck S. You don't have to be a teacher to teach this unit: teaching, technology and control in the classroom // *Understanding Teacher Development* / ed.: M. G. Fullan, A. Hargreaves. London : Cassell, 1992. P. 20–42.
10. Hypolito A. M., Jorge T. A. OCDE, PISA e avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações // *Sisyphus : Journal of Education*. Lisboa, 2020. Vol. 8, iss. 1. P. 10–27.
11. Souza, J. E. P. Avaliação em larga escala, o senso comum, críticas e ponderações // *Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília*. Marília, 2019. Vol. 5, n. 2. P. 139–156.
12. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения : монография. М. : ИНТОР, 1996. 544 с.
13. Богуславский М. В. Психолог милостию Божией – Василий Давыдов: создателю теории развивающего обучения 95 лет // *Первое сентября: новости образования*. 2025. 11 авг. URL: <https://1sept.ru/news/2025/08/11/70631> (дата обращения 10.04.2026).
14. Воронцов А. Б. Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция. Краткое пособие по деятельности педагогике. Ч. 1. М. : Авторский клуб, 2018. 166 с.

References

1. Libâneo J. C., Freitas R. A. M. M. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula, In *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*, org. J. C. Libâneo, R. A. M. M. Freitas, Goiânia, Editora Espaço Acadêmico, 2018, pp. 22–43. (In port.)
2. Lenoir Y., Esquivel R., Chablé J. E., Froelich A., Jean V., Dumouchel S. L. Les finalités scolaires: clarifications conceptuelles. In: Lenoir Y., Adigüzel O., Lenoir Y., Libâneo J. C. Et Tupin F. (orgs.), In *Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*, Saint-Lambert, Groupéditiions Éditeurs, 2016, pp. 33–90. (In port.)
3. Libâneo J. C. Finalités et objectifs de l'éducation et action des organismes internationaux au Brésil, In: Lenoir Y., Adigüzel O., Lenoir A., Libâneo J. C., Tupin F. (org.), In *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*, Saint-Lambert, Groupéditiions, 2016, pp. 283–327. (In port.)
4. Libâneo J. C., Tirolí L. G., Santos A. R. J. Entrevista com o professor José Carlos Libâneo – A educação no século XXI: para que servem as escolas? [Electronic resource], *Educação em Análise*, 2025, vol. 10, pp. 1–30, URL: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/52203> (accessed 06 April 2026). (In port.) DOI: 10.5433/1984-7939.2025.v10.52203.
5. Lessard C. Les organisations internationales et l'éducation dénationalisée d'un apprenant perpétuel et adapta-

ble, *Revista Educativa : Revista de Educação*, Goiânia, 2021, vol. 24, no. 1, pp. 1–37. (In port.).

6. Afonso A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada, *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 2013, vol. 18, no. 53, pp. 267–284. (In port.).

7. Santos F. A., Vilalva D. M., Ferreira F. S. Implicações das avaliações em larga escala sobre a escola e o trabalho pedagógico, In *Políticas educacionais neoliberais e escola pública : uma qualidade restrita de educação escolar*, Goiânia, Editora Espaço Acadêmico, 2018, pp. 131–154. (In port.).

8. Jolande E. G., Pereira A. L., Mendes L. O. R. Avaliação em larga escala e currículo: relações entre o Pisa e a BNCC, *Com a Palavra o Professor. Vitória da Conquista*, 2019, vol. 4, no. 10, pp. 245–268. (In port.).

9. Apple M. W., Jungck S. You don't have to be a teacher to teach this unit: teaching, technology and control in the classroom, In *Understanding Teacher Development* / ed.: M. G. Fullan, A. Hargreaves, London, Cassell, 1992, pp. 20–42. (In port.).

10. Hypolito A. M., Jorge T. A. OCDE, PISA e avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações, *Sisyphus : Journal of Education*, Lisboa, 2020, vol. 8, iss. 1, pp. 10–27. (In port.).

11. Souza J. E. P. Avaliação em larga escala, o senso comum, críticas e ponderações, *Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília*, Marília, 2019, vol. 5, no. 2, pp. 139–156. (In port.).

12. Davydov V. V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya = Developmental Learning Theory*, Moscow, Publ. INTOR, 1996, 544 p. (In Russ.).

13. Boguslavskii M. V. Psikholog milostiyu Bozhiei – Vasilii Davydov: sozdatel'yu teorii razvivayushchego obucheniya 95 let [Psychologist by the Grace of God – Vasily Davydov: the Creator of the Theory of Developmental Learning is 95 years old], *Pervoe sentyabrya : novosti obrazovaniya*, 2025, 11 avg., URL: <https://1sept.ru/news/2025/08/11/70631> (accessed 04 April 2026). (In Russ.).

14. Vorontsov A. B. *Formiruyushchee otsenivanie: podkhody, sodержание, evolyutsiya. Kratkoe posobie po deyatelnosti pedagogike = Formative Assessment: Approaches, Content, Evolution. A Short Guide to Activity Pedagogy*, Ch. 1, Moscow, Avtorskii klub, 2018, 166 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Араужо Кунья А. Л. – доктор педагогических наук, директор по образованию, профессор института образования, науки и технологии Гояно, Бразилия.

Бранкинью Шавьер П. – кандидат педагогических наук, профессор Папского католического университета Гояса, Бразилия

Чернобровкин В. А. – доцент, кандидат философских наук, заведующий кафедрой дошкольного и специального образования Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова».

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Araujo Cunha A. L., Ph. D., Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiano.

Branquinho Xavier P., Ph. D., candidate Pontifical Catholic University of Goiás.

Chernobrovkin V. A., Associate Professor, Candidate of Philosophy, Head of the Department of Preschool and Special Education at the Institute of Humanitarian Education of the Nosov Magnitogorsk State Technical University.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 08.04.2026; одобрена после рецензирования 18.05.2026; принята к публикации 03.06.2026.

The article was submitted 08.04.2026; approved after reviewing 18.05.2026; accepted for publication 03.06.2026.

Гуманитарно-педагогические исследования. 2026. Т. 10. № 2. С. 27–32.
Humanitarian and pedagogical Research, 2026, vol. 10, no. 2, pp. 27–32.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ)

Научная статья

УДК 378.147:811

doi: 10.18503/2658-3186-2026-10-2-27-32

Проект педагогических условий для развития рефлексивной позиции у будущих учителей иностранного языка в дистанционном обучении: теоретическая модель

Юлия Борисовна Мелехова

*Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Магнитогорск, Россия
melehova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1146-4030>*

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование проекта педагогических условий, ориентированного на становление рефлексивной позиции у будущих преподавателей иностранного языка, которые осваивают программу с применением дистанционных технологий. Актуальность работы объясняется сменой образовательной парадигмы от знаниевой к личностно-развивающей, а также все больше развивающейся цифровизацией высшей школы. Цель предлагаемого исследования – теоретически обосновать и смоделировать целостный комплекс взаимосвязанных условий, запускающих рефлексивные механизмы в цифровой среде. Методология опирается на системный, деятельностный и рефлексивный подходы; ключевыми методами выступили теоретический анализ литературы, моделирование и педагогическое проектирование. В итоге выделены четыре условия: 1) построение цифровой системы с насыщенной рефлексивной составляющей; 2) разработка многоуровневой системы рефлексивных заданий; 3) трансформация позиции преподавателя (от транслятора знаний к организатору рефлексивной деятельности); 4) создание профессионально ориентированного сообщества будущих рефлексизирующих учителей иностранного языка. Критерием отбора послужила направленность условий на три компонента рефлексивной позиции (операционально-когнитивный, аксиологический и прогностический) в их взаимном усилении. Теоретическая достаточность и необходимость каждого условия аргументированы через анализ работ по психологии рефлексии, цифровой дидактике и дистанционному обучению. Научная новизна состоит в создании целостной теоретической модели, учитывающей специфику языкового образования и дистанционного формата образования. Практическая значимость – предложенные условия могут служить концептуальной основой при создании онлайн-курсов и программ дистанционной подготовки будущих учителей иностранных языков.

Ключевые слова: рефлексивная позиция, профессионально-ориентированная подготовка учителей иностранного языка, дистанционное обучение, цифровая среда, педагогические условия, теоретическое моделирование, онлайн-курсы

Для цитирования: Мелехова Ю. Б. Проект педагогических условий для развития рефлексивной позиции у будущих учителей иностранного языка в дистанционном обучении: теоретическая модель // Гуманитарно-педагогические исследования. 2026. Т. 10. № 2. С. 18–23. doi:10.18503/2658-3186-2026-10-2-27-32.

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND EDUCATION

Original article

The conditions of forming a reflective position of future language teachers within a digital learning landscape

Yulia B. Melekhova

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia, melehova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1146-4030>

Abstract. The article addresses the problem of developing a reflective position in students – future foreign language teachers studying in a distance format. The relevance of the study is driven by the shift of teacher education towards learner-centered models and the active digitalization of the educational process. The aim of the research is to substantiate a set of pedagogical conditions that contribute to the formation of a reflective position in linguistics

© Мелехова Ю. Б., 2026.

students in an online environment. The methodology is based on systemic and activity-based approaches, employing methods of theoretical analysis and pedagogical design. As a result, four interrelated conditions are identified: building a reflexively rich digital ecosystem, creating a system of reflective tasks of varying levels of difficulty, changing the role of the teacher (from a transmitter to a navigator), and organizing a community of practice. The scientific novelty lies in the comprehensive description of these conditions, taking into account the specifics of language education and the distance learning format. The practical significance allows the proposed conditions to be applied in the development of online courses for language majors.

Keywords: reflective position, future foreign language teachers, distance learning, digital educational environment, professional self-determination, reflective tasks

For citation: Melekhova Yu. B. The conditions of forming a reflective position of future language teachers within a digital learning landscape, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and pedagogical Research*, 2026, vol. 10, no. 2, pp. 27–32, doi: 10.18503/2658-3186-2026-10-2-27-32.

Введение

Современное педагогическое образование переживает сложный период по многим основаниям. Отказ от категоричной знаниевой парадигмы и переход к личностно-центрированным, развивающим моделям требует от будущего учителя, по мнению Л. М. Митиной, не только знаний, но и способности к постоянному самоанализу [1]. Именно рефлексивная позиция, как показывают работы И. И. Шульги [2], оказывается тем внутренним стержнем, который позволяет педагогу действовать осознанно в нестабильной, быстро меняющейся образовательной среде.

Особую остроту эта проблема приобретает при подготовке учителей иностранных языков (ИЯ), потому что учитель иностранного языка – это не только транслятор грамматических правил, но и, по справедливому замечанию В. В. Сафоновой, медиатор между культурами, организатор межкультурного диалога [3]. Рефлексии подвергаются не только методические приемы, но и ценностные установки, этнические стереотипы, собственные коммуникативные намерения в иноязычной среде. Без развитой рефлексии учитель иностранного языка подвергается риску воспроизводить шаблонные модели общения.

Одновременно с изменением целевых ориентиров происходит активная цифровизация образовательного процесса. А. В. Хуторской отмечает, что дистанционный формат из вспомогательного трансформируется в полноценную образовательную реальность, обеспечивая гибкость, доступность, возможность персонализации траектории [4]. Существуют и недостатки этого процесса. Так, А. А. Вербицкий относит к ним фрагментацию опыта, снижение эмоционального контакта, увеличение нагрузки на саморегуляцию обучающихся [5]. Нельзя игнорировать факт невозможности освоения методики преподавания ИЯ, сидя один на один перед экраном компьютера. Будущему учителю иностранного языка не с кем сверить свое понимание, не от кого получить естественную, живую реакцию. Таким образом, рефлексия будет снижаться, если ее намеренно не «катализировать», то есть не организовать процесс обучения так, чтобы стимулировать накопление и анализ личного опыта студентами в решении методических вопросов, в развитии их способности рефлексировать. Преподавателю важно подобрать и внедрить в процесс профессиональной подготовки будущих учителей ИЯ определенный внешний фактор (катализатор).

По оценкам Р. А. Есенина [6], успех цифровой трансформации образования напрямую зависит от сформированности у педагогов рефлексивных компетенций. Технологии сами по себе ничего не решают; они являются лишь инструментом. И логично предположить, что для того, чтобы инструмент заработал и положительно повлиял на развитие личности будущего учителя ИЯ, нужна продуманная методическая система. Значит, необходимо понять, каким образом следует организовать цифровое обучение, чтобы оно не подавляло, а стимулировало рефлексия.

Цель настоящего исследования – теоретически выявить и описать совокупность педагогических условий, которые могут стать базой для построения онлайн-курсов для будущих учителей ИЯ. Объект исследования – процесс обучения будущих учителей иностранного языка (направление 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), профиль Английский язык и китайский язык), очной формы обучения с использованием дистанционных технологий.

Материалы и методы

Теоретическую базу исследования составили труды: по психологии рефлексии А. А. Бизяевой [7], В. К. Зарецкого [8]; педагогике профессионального образования

Л. М. Митиной [1]; цифровой дидактике О. Г. Смоляниновой [9] и философии деятельности Г. П. Щедровицкого [10]. Мы опирались на два взаимодополняющих подхода: системный, потому что он позволяет рассматривать рефлексивную позицию как свойство личности, формирующееся под влиянием множества факторов, и деятельностный, так как в этом случае рефлексия, согласно концепции Д. А. Леонтьева [11], понимается как внутренняя активность субъекта, запускаемая особым образом поставленными задачами).

В ходе теоретического анализа научной литературы, применяя в исследовании методы систематизации, моделирования и педагогического проектирования по В. А. Ясвину [12], мы логически выявили педагогические/ психолого-педагогические условия, отталкиваясь от ключевых компонентов рефлексивной позиции и рисков дистанционного обучения. Далее эти условия мы проверяли на концептуальную совместимость с идеями, высказанными уже в научных публикациях и результатами исследований по онлайн-образованию. Например, особого внимания, с нашей точки зрения, заслуживает понятие «рефлексивный контроль», которое вводит А. М. Эдиев и рассматривает его как механизм управления учебной деятельностью студентов в цифровой среде, *позволяющий отслеживать собственные мыслительные стратегии* и корректировать их по ходу работы [13].

При разработке условий, мы, во-первых, учитывали, что каждое условие должно быть направлено на формирование всех трех компонентов рефлексивной позиции (операционально-когнитивный, аксиологический, прогностический). Во-вторых, мы приняли во внимание, что условия должны быть взаимодополняющими: техническая среда (условие первое) создает возможность развития рефлексивной позиции студентов; система заданий (условие второе) организует мыслительный процесс; роль преподавателя (условие третье) обеспечивает психологическую поддержку и образец рассуждения, а группа рефлексирующих будущих учителей ИЯ (условие четвертое) обеспечивает социальный контекст. Теоретическая достаточность такого набора условий обоснована тем, что без любого из условий, как показывает анализ рисков шаблонной коммуникации, описанных в исследованиях А. А. Вербицкого [5] О. Г. Смоляниновой [9], Г. П. Щедровицкого [10], рефлексивная активность окажется неполной: например, без группы рефлексирующих будущих учителей ИЯ как социального контекста, отчего снижается глубина самоанализа, а без изменения роли преподавателя рефлексия остается формальной.

Результаты

Под рефлексивной позицией будущего учителя иностранного языка мы, вслед за Korthagen и Vasalos [14], понимаем устойчивое личностное качество, включающее направленность на постоянный самоанализ, критическое переосмысление и последующее перепроектирование своей учебно-профессиональной деятельности, включая ее смыслы и результаты. В структуре этого качества традиционно выделяют три компонента [7]: *операционально-когнитивный* (владение приемами анализа и самоанализа); *аксиологический* (осознание своих ценностей, профессиональной ответственности); *прогностический* (умение планировать собственное развитие, корректировать траекторию). Все компоненты с нашей точки зрения должны развиваться одновременно, в противном случае рефлексивная позиция будет неполноценной: будущий учитель ИЯ может уметь анализировать, но не видеть в этом смысла или, наоборот, хотеть развиваться, но не владеть инструментами. Для большего понимания опишем каждое условие как теоретический проект.

Первым условием предлагаем создание рефлексивно насыщенной цифровой системы, которая сама по себе провоцирует рефлексия. О. Г. Смолянинова предлагает включать в такую среду три типа пространств: персональные (закрытые блоги, рефлексивные дневники, интерактивные карты прогресса); совместные (форумы для анализа, инструменты взаимного комментирования и рецензирования); накопительные (электронное портфолио, «истории обучения», панели активности с самооценкой) [9]. На цифровой платформе типа Moodle, которая является одной из самых популярных в России система управления обучением, нам представляется возможным создать: личный модуль «Reflection register», доступ к которому есть только у будущего учителя ИЯ и преподавателя дисциплины; форум «My difficulties» с конкретным шаблоном вопросов (что сделал? что чувствовал? почему принял то или иное решение?); блок «My Progress» с визуализацией выполненных рефлексивных заданий.

Однако согласимся с Е. А. Конопко и А. М. Эдиевым [15] в том, что сам по себе цифровой инструментарий не гарантирует развития рефлексии, ключевым нам видится методическое обоснование каждого элемента и его связь с конкретным действием будущего учителя ИЯ.

Вторым необходимым условием должно стать наличие системы рефлексивных заданий нарастающей сложности, включающей в себя три уровня сложности: *базовый* (описательный) – составление структурированных листов самоанализа себя, своей учебной профессионально-ориентированной деятельности, дайджестов «инсайтов», аудиокomentarиев; *аналитический* – сравнение видеозаписей собственного урока с эталонным, аналитические записки по обратной связи от однокурсников; *творческий* (проектировочный) – построение индивидуальной траектории саморазвития, разработка цифрового модуля, формирование итогового рефлексивного нарратива [16]. Допустим, студент записывает десятиминутный фрагмент своего онлайн-урока (в рамках педагогической практики). На базовом уровне он просто перечисляет, какие фразы произнес и какие действия выполнил. На аналитическом – сравнивает свою запись с записью опытного учителя, выделяя три ключевых расхождения. На творческом – перепроектирует фрагмент и в аудиодневнике объясняет, почему новые решения лучше прежних.

Мы предполагаем, что именно смена позиции (наблюдатель → аналитик → проектировщик) будет обеспечивать рост рефлексивной позиции. Проектирование виртуальной образовательной среды становится мощным фактором развития рефлексивных процессов: когда студент-будущий учитель ИЯ участвует в создании или настройке цифрового пространства, он вынужден постоянно анализировать, что работает, а что нет [17].

Описывая третье условие, стоит сфокусировать внимание на трансформации классической роли преподавателя-контролера, который должен стать теперь организатором рефлексивной деятельности. В предлагаемой нами модели преподаватель реализовывает следующие функции:

- совместная публичная рефлексия собственной профессиональной деятельности (преподаватель сам демонстрирует образцы самоанализа в онлайн пространстве с обязательной обратной связью с потенциальными будущими учителями ИЯ);
- использование побуждающих к размышлению вопросов вместо прямых оценок;
- обучение будущих учителей иностранного языка техникам одновременно критической и доброжелательной обратной связи; создание психологически безопасной атмосферы, где ошибка – это ресурс для развития.

Целесообразно привести пример возможной реализации этого условия: преподаватель начинает занятие с двухминутной рефлексии: «Что из того, что я делал на прошлом занятии, было неудачным? Как я это понял? Что изменю сегодня?». Свои ответы он фиксирует в открытом для будущих учителей ИЯ документе. Ожидается, что будущие учителя ИЯ начнут копировать этот формат сначала в личных дневниках, а затем и в групповых обсуждениях – без принуждения, через подражание.

Четвертым условием мы предлагаем создание профессионально ориентированной группы рефлексизирующих будущих учителей ИЯ. Дистанционный формат означает изоляцию. Во избежание таковой, нам видится вполне реальным создать сообщество, в котором будущие учителя ИЯ не просто выполняют рефлексивные задания в процессе изучения конкретных дисциплин, предусмотренных вузовской программой, но и систематически обсуждают свои затруднения при их выполнении, делятся своим опытом их преодоления. Такую групповую работу описывают Н. В. Кузьмина [18], Е. С. Полат и М. Ю. Бухаркина [19]. Здесь возможны групповая проектная работа, выработка общих норм сетевого этикета, использование неформальных каналов коммуникации (тематические чаты, виртуальные гостиные), регулярные встречи с действующими учителями-практиками. Один из предлагаемых нами конкретных приемов – «рефлексивная пятница». Каждую неделю будущий учитель иностранного языка публикует короткий пост о том, что его удивило или озадачило, огорчило или порадовало в собственной учебной профессионально-ориентированной деятельности. Остальные комментируют побуждающими к размышлению рефлексивными вопросами («А почему ты решил, что это проблема?», «Что было бы, если бы ты поступил иначе?»). Можно предположить, что спустя несколько месяцев такая процедура трансформируется в устойчивую привычку к рефлексии.

Обсуждение

В предлагаемой теоретической модели все четыре условия взаимодополняемы. Цифровая система предоставляет удобные «якоря» для рефлексии. Система рефлексивных заданий структурирует движение от простого к сложному. Новая роль преподавателя иностранного языка обеспечивает эмоциональную поддержку и образец для подражания. Таким образом создается среда, где рефлексия становится нормой. Такой эффект F. Korthagen и A. Vasalos назвали «рефлексивным резонансом» [14].

Нельзя отрицать, что трудностью при реализации может выступить формальное отношение будущих учителей иностранного языка к рефлексивным процедурам [10]. Наилучшим способом пре-

одоления таковой является использование рефлексии на протяжении всей профессионально-ориентированной подготовки в вузе, а не разовым эпизодом. Данная модель особенно актуальна для языкового образования, потому что преподавание языка без постоянного выхода в живую коммуникацию и без чувствительности к реакции собеседника не представляется возможным. Рефлексия должна быть смысловой: «Почему я сказал именно так?», «Что поспособствовало моему выбору того или иного задания?».

Дистанционный формат подразумевает некоторые ограничения, однако грамотно выстроенные педагогические условия эти ограничения смягчают. Перспективой дальнейшей работы может стать использование цифровой аналитики обучения, что будет способствовать индивидуализации рефлексивных заданий под конкретного студента – будущего учителя ИЯ [5]. Например, если система фиксирует, что будущий учитель иностранного языка давно не заполнял свой дневник рефлексии, можно отправить ему напоминание или продумать упрощенный формат.

Заключение

В данной статье представлен теоретический проект условий, призванных содействовать формированию рефлексивной позиции у будущих учителей иностранного языка в дистанционном формате. Не предлагая пока эмпирически проверенной методики, мы вынесли на обсуждение ее концептуальную схему, которая может быть использована при проектировании онлайн-курсов и программ для будущих учителей ИЯ. В ближайшем будущем нами планируется перейти от теоретической модели к разработке конкретного дидактического инструментария и к экспериментальной проверке.

Мы считаем, что учебные курсы, построенные с учетом описанных условий, позволят будущим учителям иностранного языка в процессе их профессиональной подготовки увереннее анализировать свои действия и с большей степенью осознанности выстраивать индивидуальную траекторию профессионального роста.

Список источников

1. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2018. 320 с.
2. Шульга И. И. Рефлексивная культура педагога в цифровую эпоху. СПб.: ЛЕМА, 2021. 188 с.
3. Сафонова В. В. Межкультурная коммуникация в языковом образовании. М.: Еврошкола, 2019. 240 с.
4. Хуторской А. В. Дидактика и методика в схемах и таблицах. М.: Народное образование, 2022. 256 с.
5. Вербицкий А. А. Цифровое обучение: проблемы и риски // Педагогика. 2021. № 4. С. 24–31.
6. Есенин Р. А. Рефлексивные компетенции педагогов СПО как фактор успешной цифровой трансформации // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 3(58). С. 128–138.
7. Бизяева А. А. Психология рефлексии. Псков: ПГПУ, 2019. 184 с.
8. Зарецкий В. К. Рефлексивно-деятельностный подход в образовании. М.: Когито-Центр, 2017. 208 с.
9. Смолянинова О. Г. Цифровая дидактика: от теории к практике. Красноярск: СФУ, 2021. 276 с.
10. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности и мышлении. М.: Изд-во РГГУ, 2016. 272 с.
11. Леонтьев Д. А. Деятельность и рефлексия: современные подходы // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 12–23.
12. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2018. 368 с.
13. Эдиев А. М. Рефлексивный контроль как средство управления процессом обучения студентов в цифровой образовательной среде вуза // Вестник Адыгейского государственного университета. 2025. № 2(358). С. 47–55.
14. Korthagen F., Vasalos A. From reflection to presence // Reflective Practice. 2020. Vol. 21. No. 6. P. 779–793.
15. Конопко Е. А., Эдиев А. М. Рефлексивный подход в цифровой образовательной среде // Дистанционные образовательные технологии: материалы X Междунар. науч.-практ. конф., Ялта, 2025 г. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2025. С. 164–166.
16. Заир-Бек Е. С. Технология развития критического мышления. СПб.: Скифия, 2020. 200 с.
17. Пикалова Е. А. Развитие рефлексивных процессов у студентов вуза на основе проектирования виртуальной среды в условиях иноязычного образования // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2013. Т. 2. № 71. С. 120–123.
18. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
19. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2020. 368 с.

References

1. Mitina L. M. *Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya* = *Psychology of work and profes-*

- sional development of teachers, Moscow, Akademiya, 2018, 320 p. (In Russ.).
2. Shul'ga I. I. *Refleksivnaya kul'tura pedagoga v tsifrovuyu ehpokhu* = *The reflexive culture of the teacher in the digital age*, Saint Petersburg, LEMA, 2021, 188 p. (In Russ.).
 3. Safonova V. V. *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya v yazykovom obrazovanii* = *Intercultural communication in language education*, Moscow, Evroshkola, 2019, 240 p. (In Russ.).
 4. Khutorskoi A. V. *Didaktika i metodika v skhemakh i tablitsakh* = *Didactics and methodology in diagrams and tables*, Moscow, Narodnoe obrazovanie, 2022, 256 p. (In Russ.).
 5. Verbitskii A. A. Tsifrovoe obuchenie: problemy i riski [Digital education: challenges and risks], *Pedagogika* = *Pedagogics*, 2021, no. 4, pp. 24–31. (In Russ.).
 6. Esenin R. A. Refleksivnye kompetentsii pedagogov SPO kak faktor uspekhov tsifrovoy transformatsii [Reflective competencies of secondary vocational education teachers as a key to successful digital transformation], *Professional'noe obrazovanie i rynek truda* = *Vocational Education and Labour Market*, 2024, vol. 12, no. 3(58), pp. 128–138. (In Russ.).
 7. Bizyaeva A. A. *Psikhologiya refleksii* = *Psychology of reflection*. Pskov, PGPU, 2019, 184 p. (In Russ.).
 8. Zaretskii V. K. *Refleksivno-deyatelnostnyi podkhod v obrazovanii* = *Reflexive activity approach in education*, Moscow, Kogito-Tsentr, 2017, 208 p. (In Russ.).
 9. Smolyaninova O. G. *Tsifrovaya didaktika: ot teorii k praktike* = *Digital Didactics: from theory to practice*, Krasnoyarsk, SFU, 2021, 276 p. (In Russ.).
 10. Shchedrovitskii G. P. *Refleksiya v deyatelnosti i myshlenii* = *Reflection in activity and thinking*, Moscow, Izd-vo RGGU, 2016, 272 p. (In Russ.).
 11. Leont'ev D. A. Deyatelnost' i refleksiya: sovremennye podkhody [Activity and reflection: modern approaches], *Voprosy psikhologii* = *Issues of Pedagogy*, 2019, no. 3, pp. 12–23. (In Russ.).
 12. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* = *Educational environment: from modeling to design*, Moscow, Smysl, 2018, 368 p. (In Russ.).
 13. Ehdiev A. M. Refleksivnyi kontrol' kak sredstvo upravleniya protsessom obucheniya studentov v tsifrovoy obrazovatel'noi srede vuza [Reflexive control as a means of managing the learning process of students in the digital educational environment of the university], *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta* = *The Bulletin of Adyge State University: Internet Scientific Journal*, 2025, no. 2(358), pp. 47–55. (In Russ.).
 14. Korthagen F., Vasalos A. From reflection to presence, *Reflective Practice*, 2020, vol. 21, no. 6, pp. 779–793.
 15. Konopko E. A., Ehdiev A. M. Refleksivnyi podkhod v tsifrovoy obrazovatel'noi srede [Reflective approach in the digital educational environment], In *Distsionnye obrazovatel'nye tekhnologii: materialy X Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.*, Yalta, 2025 g. Simferopol, IT "Arial", 2025, pp. 164–166. (In Russ.).
 16. Zair-Bek E. S. *Tekhnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya* = *Critical thinking development technology*, Saint Petersburg, Skifiya, 2020, 200 p. (In Russ.).
 17. Pikalova E. A. Razvitiye refleksivnykh protsessov u studentov vuza na osnove proektirovaniya virtual'noi sredy v usloviyakh inoyazychnogo obrazovaniya [Development of reflexive processes in university students based on the design of a virtual environment in the context of foreign language education], *Aktual'nye problemy sovremennoi nauki, tekhniki i obrazovaniya* = *Actual Problems of Modern Science, Technology and Education*, 2013, vol. 2, no. 71, pp. 120–123. (In Russ.).
 18. Kuz'mina N. V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* = *Professionalism of the Personality of a Teacher and a Master of Vocational Training*, Saint Petersburg, Nestor, 2014, 192 p. (In Russ.).
 19. Polat E. S., Bukharkina M. Yu. *Sovremennye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* = *Modern pedagogical and information technologies in the education system*, Moscow, Akademiya, 2020, 368 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Мелехова Ю. Б. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова».

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author

Melekhova Yu. B., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Linguistics and Translation, Nosov Magnitogorsk State Technical University.

The author declares no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 15.04.2026; одобрена после рецензирования 30.04.2026; принята к публикации 05.05.2026.

The article was submitted 15.04.2026; approved after reviewing 30.04.2026; accepted for publication 05.05.2026.

II. ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

Научная статья

УДК 94(470)“1934/1939”

doi:10.18503/2658-3186-2026-10-2-33-38

«Ближний круг» И. В. Сталина: принципы кадрового отбора в 1934–1939 гг. Часть 3. Иерархическое положение советской политической элиты (Окончание)

Надежда Николаевна Макарова

*Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, Магнитогорск, Россия,
<https://orcid.org/0000-0003-1662-0338>*

Аннотация. Изучение политических элит традиционно остается популярной темой. Особый интерес вызывают политические элиты и лидеры эпохи сталинизма. В научной литературе утвердился термин «ближний круг» И. В. Сталина, который представлял собой верхушку советской политической элиты, привилегированной группы, занимавшей руководящие позиции во властных структурах, непосредственно участвовавших в принятии решений, связанных с использованием власти. Все представители советской политической элиты 1934–1939 гг. являлись сталинскими выдвиженцами, которые попали в высшие и средние эшелоны партийно-государственного аппарата. По своему конкретному составу сталинское окружение – переменная величина, подвижное сообщество сталинских соратников, в разной степени преданных вождю, что, в конечном счете, и определяло их иерархическое положение. Именно об «ближнем круге» пойдет речь в данной статье. Чтобы приблизиться к пониманию проблемы необходимо проанализировать состав политической элиты по биографическим параметрам, рассмотреть партийно-государственную деятельность и сферу компетенции каждого представителя «ближнего круга», изучить семейное положение и качество быта советской высшей номенклатуры, исследовать взаимоотношения между представителями политбюро, показать причастность к репрессиям и выявить стратегии выживания представителей сталинского окружения. В целом, иерархическое положение высшей номенклатуры определялось преданностью И. В. Сталину и теми критериями, которые он предъявлял к своим соратникам: давние дружеские взаимоотношения, профессиональная компетентность, волевые качества, физическая выносливость и трудоспособность, причастность к репрессиям, наличие в биографии «темных пятен», исполнительность. Не все в окружении вождя смогли пройти подобный отбор.

Ключевые слова: история сталинизма, политбюро, политическая элита, кадровая политика, «ближний круг» И. В. Сталина

Для цитирования: Макарова Н. Н. «Ближний круг» И. В. Сталина: принципы кадрового отбора в 1934–1939 гг. Часть 3. Иерархическое положение советской политической элиты (Окончание) // Гуманитарно-педагогические исследования. 2026. Т. 10. № 2. С. 33–38. doi:10.18503/2658-3186-2026-10-2-33-38.

II. HISTORY

RUSSIAN HISTORY

Original article

“Inner circle” of J. V. Stalin: Principles of Personnel Selection in 1934–1939. Part 3. The Hierarchical Position of the Soviet Political Elite. Conclusion

Nadezda N. Makarova

Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; makarovanadia@mail.ru

Beginning in 4/2024, Continuation in 2/2025

Abstract. The study of political elites has traditionally remained a popular topic. The political elites and leaders of the Stalinist era are of particular interest. In the scientific literature, the term “inner circle” of J. V. Stalin was established, representing the top of the Soviet political elite, a privileged group that occupied leadership positions in power

© Макарова Н. Н., 2026.

structures directly involved in decision-making related to using the power. All representatives of the Soviet political elite 1934–1939 were Stalin's nominees who found their way into the highest and middle echelons of the party and state apparatus. In terms of its specific composition, Stalin's entourage is a variable quantity, that is, a mobile community of Stalin's comrades-in-arms, loyal to the leader to varying degrees, which ultimately determined their hierarchical position. It is the "inner circle" that will be discussed in this article. To get closer to understanding the problem, it is necessary to analyze the political elite composition according to biographical parameters, consider the party and state activities and the sphere of competence of each "inner circle" representative, study the marital status and quality of life of the Soviet higher nomenklatura, examine the relationship between representatives of the Politburo, show involvement in repression and identify survival strategies of representatives of Stalin's circle. In general, the hierarchical position of the highest nomenklatura was determined by devotion to J. V. Stalin and the criteria that he presented to his comrades: long-standing friendly relationships, professional competence, strong-willed qualities, physical endurance and ability to work, involvement in repressions, the presence of "dark spots" in the biography, sense of duty. Not everyone around the leader was able to pass such a selection.

Keywords: history of Stalinism, Politburo, political elite, personnel policy, "inner circle" of J. V. Stalin

For citation: Makarova N. N. "Inner circle" of J. V. Stalin: Principles of Personnel Selection in 1934–1939. Part 3. The Hierarchical Position of the Soviet Political Elite. Conclusion, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* = *Humanitarian and pedagogical Research*, 2026, vol. 10, no. 2, pp. 33–38. (In Russ.) doi:10.18503/2658-3186-2026-10-2-33-38.

Начало в № 4/ 2024 г., продолжение в № 2/2025 г.

1. Требования И. В. Сталина к соратникам

Идеальные характеристики номенклатурного работника были обнародованы И. В. Сталиным еще на XII съезде партии: это люди, умеющие осуществлять директивы, понимать их и проводить в жизнь [1]. На совещании хозяйственников 1931 г. он призвал не бояться выдвигать способных беспартийных [2]. Л. М. Каганович вспоминал, что И. В. Сталин «ценил людей по работе» и подходил ко всем политически: как человек работает, чего он стоит [3]. Своих ближайших соратников И. В. Сталин определял не как друзей, а как руководящую группу, исторически сложившуюся в борьбе с оппортунизмом [1, с. 210]. Руководители разных уровней, в соответствии с дореволюционной традицией, постоянно перемещались для того, чтобы не обзавестись лишними, по мнению центра, связями. Как только начался террор, И. В. Сталин открыто заявил о своей решимости проводить политику привлечения в партию широких масс трудящихся. Характерно, что важнейшие кадровые вопросы в повестку дня не вносились, а обсуждались в неопределенно-многозначительном разделе «разное». Еще одной принципиальной чертой кадровых решений И. В. Сталина было его настойчивое и в основном успешное стремление добиться раскаяния провинившегося, осуждения им своих «ошибок». Кроме того, любое смещение И. В. Сталин готовил кулуарно. Происходило снятие с должности на очередном партийном форуме якобы случайно. В этом случае при появлении на трибуне «жертвы» неожиданно возникали колкие реплики с мест, негодующие выкрики и тому подобное при демонстративном молчании И. В. Сталина, который лишь присоединялся к общественному мнению. К тому же И. В. Сталин, становясь старше, омолаживал руководство. Открыто о необходимости кадрового омоложения политбюро И. В. Сталин заявил на февральско-мартовском пленуме 1937 г.

Требования к соратникам делились на три категории. К первой категории были требования к личности: в окружении И. В. Сталина должны были быть люди, обладающие сильной волей, самообладанием, выдержкой, сговорчивостью и лояльностью к нему; умеющие контролировать свои эмоции, даже если родственники подвергались репрессиям. Вторую категорию составляли важные качества для организатора – исполнительность, инициативность и подчинение воле лидера. И. В. Сталин ценил динамичность, смелость и увлеченность работой [4]. Главным требованием для новичков во время большого террора было овладение «большевизмом» – понимание политики и умение преодолевать препятствия. Главной целью кадровой политики И. В. Сталина было правильное назначение людей на должности и контроль за их деятельностью. Он отметил несколько категорий работников, которых нужно было увольнять: чиновники, клерки, бывшие заслуженные личности, которые стали влиятельными и честные болтуны [1]. Третья категория требований касалась внешности и физической формы. Физическое состояние имело большое значение. В период 1934–1939 гг. многие члены политбюро были серьезно больны. Как только член политбюро переставал работать по состоянию здоровья, он устранился. Важность отбора по критериям внешнего облика подтверждается, например, тем, что в 1930 г., Л. М. Каганович сбрил свою бороду по совету И. В. Сталина. Вождя раздражали высокие люди, поэтому почти все представители ближнего круга были ниже него [4].

2. Формирование «ближнего круга» и взаимоотношения внутри политбюро

И. В. Сталин был знаком со многими членами политбюро задолго до прихода к власти. Их дружба началась до революции и оказала большое влияние на политические решения в последующие годы. А. И. Микоян встретился с И. В. Сталиным в 1919 г. и был назначен секретарем Юго-Восточного бюро ЦК по его рекомендации. В том же году В. М. Молотов познакомил И. В. Сталина с Л. М. Кагановичем, который проявил себя как человек с высоким административным потенциалом. Н. С. Хрущев познакомился с вождем в 1930 г. через Н. С. Аллилуеву. С С. М. Кировым, вероятно, они были знакомы с октября 1917 г. [5]. Знакомство с С. В. Косиором состоялось в 1920 г. Первая встреча А. А. Жданова и И. В. Сталина состоялась в 1926 г. С Л. П. Берией И. В. Сталин не был знаком до 1931 г., но увидел в нем перспективного человека. К 1934 г. все члены «ближнего круга» уже знали друг друга.

И. В. Сталин сохранял верных соратников, выбирая их в качестве опоры для борьбы за власть еще в 1920-х годах. Все члены политбюро были назначены И. В. Сталиным на высокие посты из-за личных отношений. Он предпочитал иметь рядом людей, которые были скомпрометированы политически, например, К. Орджоникидзе был дворянином, М. И. Калинин был скомпрометирован Н. Д. Кондратьевым, а Н. И. Ежов склонялся к «рабочей оппозиции», у Л. М. Кагановича был арестован брат [6]. Это позволяло легче управлять ими.

В политбюро были и дружеские отношения, и профессиональные конфликты. Особенно близки были М. И. Калинин и А. А. Андреев. Последний поддерживал дружеские отношения с Г. К. Орджоникидзе. Н. С. Хрущев был дружен с Л. М. Кагановичем, который его поддерживал. Конфликтовали члены политбюро часто из-за ведомственных интересов, например, В. М. Молотов и Г. К. Орджоникидзе спорили о промышленности. Наркоматы постоянно сталкивались с противостоянием руководства СНК СССР и Госплана. И. В. Сталин активно разжигал споры, используя принцип «разделяй и властвуй» [4].

3. Популяризация личностей И. В. Сталина и соратников

Для того чтобы достичь успеха в политике, необходимо было быть популярным в партии и обществе. Члены политбюро начали создавать культ личности И. В. Сталина с конца 1920-х гг. В 1929 г. генсек И. В. Сталин отметил свой 50-летний юбилей, что послужило поводом для публикации статей в «Правде» от известных политиков, в которых прославлялся лидер. На XVII съезде ВКП(б) в 1934 г., А. И. Микоян много раз упоминал имя И. В. Сталина, выделяя его как важного лидера партии. К. Е. Ворошилов также был упомянут, но в меньшей степени. С. М. Киров назвал Сталина «лучшим кормчим». На XVIII съезде в 1939 г. лидером по количеству упоминаний вождя (64 раза!) стал Л. М. Каганович.

Члены политбюро были популяризированы через распространение их портретов, стихов и песен о них. Их фамилии присваивались названиям городов и заводов: в 1935–1936 гг. прошли массовые переименования в честь известных политических деятелей [7]. И. В. Сталин поощрял создание культов личности своих соратников – К. Е. Ворошилова, М. И. Калинина, С. М. Кирова, В. В. Куйбышева и Н. И. Ежова.

Для популяризации использовались историко-партийная наука, искусство, литература и кинематограф. Создавались фильмы с выстроенным образом И. В. Сталина, такие как «Ленин в октябре», «Человек с ружьем», «Ленин в 1918 году» Художник А. М. Герасимов был награжден Сталинской премией за создание картины «Сталин и Ворошилов в Кремле», где доминировали канонические образы вождей. Некоторые советские поэты, например, Н. С. Тихонов, А. И. Безыменский и Джамбул возвеличивали членов политбюро в своих стихах. Пропаганда затрагивала все сферы культуры [31].

4. Репрессии в политбюро: жертвы и соучастники

После убийства С. М. Кирова в 1934–1939 гг. в политбюро произошли изменения. И. В. Сталин использовал это событие в своих интересах, сокращая сроки следствия до 10 дней по делам о террористических актах. В 1935 г. был принят закон о наказании родственников изменников Родины [8]. Каждый член политбюро участвовал в репрессиях, найдено 383 списка с их резолю-

циями на 44 тыс. человек. Сталин подписал 362 списка, Молотов – 373, Ворошилов – 195, Каганович – 191, Жданов – 177 [8].

Л. М. Каганович одобрил аресты тысяч работников, его письма с санкциями на арест заполнили пять томов. В. М. Молотов провел выступление о последствиях деструктивной деятельности, высказав на февральско-мартовском пленуме 1937 г. требование о повышении уровня репрессий. К. Е. Ворошилов активно поддерживал шпиономанию в армии, по данным архива КГБ, он дал более 300 санкций на арест командиров [9]. П. П. Постышев – один из руководителей чистки на Украине – был в числе трех человек, которые выносили смертные приговоры. С. В. Косиор принимал активное участие в организации массового притеснения на территории Украины. В период 1936–1938 гг. Н. С. Хрущев одобрял аресты, в результате чего было репрессировано более 55 тыс. человек в Москве и области, а также 106 тыс. человек на Украине. А. И. Микоян руководил комиссией по расследованию дела Н. И. Бухарина и А. И. Рыкова, проводил операции по очистке в Армении и утверждал аресты в своем отделе [10].

Н. И. Ежов играл важную роль в массовых репрессиях по приказу И. В. Сталина, он руководил проверкой документов и следствием по делу С. М. Кирова. В 1937 г. он издал приказы с установленными лимитами о репрессиях, в числе которых были аресты немецких подданных и бывших кулаков. По одному из приказов планировалось арестовать 258 950 человек. Весной 1938 г. И. В. Сталин потерял доверие к Н. И. Ежову, что привело к его аресту в апреле 1939 г. [11].

В политбюро стали жертвами репрессий Г. К. Орджоникидзе и Я. Э. Рудзутак: первый покончил с собой, второй был расстрелян. П. П. Постышев и Р. И. Эйхе были расстреляны в 1938 и 1940 гг. соответственно. С. В. Косиор и В. Я. Чубарь расстреляны в 1939 г. Г. И. Петровский потерял власть, а члены его семьи стали жертвами репрессий. Пострадали родственники и других членов политбюро: арестовали жен М. И. Калинина, А. А. Андреева, В. М. Молотова (П. С. Жемчужина), а также братьев и родственников И. В. Сталина [12; 13].

И. В. Сталин использовал репрессии против своих близких для проверки и контроля верности своих союзников. Чистка в политбюро была проведена для укрепления личной власти вождя. В результате остались надежные старые члены, декоративные фигуры и энергичные новички [4].

Заключение

Структура сталинского «ближнего круга» включала привилегированную группу высокопоставленных чиновников, которые участвовали в принятии решений о власти. Состав окружения менялся, иерархия определялась степенью преданности каждого члена И. В. Сталину. В период 1934–1939 гг. в политбюро входили: А. А. Андреев, Л. П. Берия, К. Е. Ворошилов, Н. И. Ежов, А. А. Жданов, Л. М. Каганович, М. И. Калинин, С. М. Киров, С. В. Косиор, В. В. Куйбышев, А. И. Микоян, В. М. Молотов, Г. К. Орджоникидзе, Г. И. Петровский, П. П. Постышев, Я. Э. Рудзутак, Н. С. Хрущев, В. Я. Чубарь, Н. М. Шверник, Р. И. Эйхе.

Жизнь каждого из них была удивительна и одновременно типична для своего времени. Их социализация была нарушена, формирование личности проходило в сложных условиях. В результате войн и политической борьбы они стали склонны к диктату и насилию, готовыми безжалостно выполнить любые задачи. Несмотря на то, что сталинские соратники были из низших слоев, они активно занимались самообразованием. Национальность и социальное происхождение не имели значения для И. В. Сталина, поэтому его окружали люди разных этносов и социальных групп.

Женам советской элиты не нужно было соответствовать особым требованиям по социальному статусу или национальности. Многие из них имели высокий уровень образования. Их семейная жизнь была важнее карьеры и заработка мужей. В 1930 гг. в кремлевском кругу существовали строгие правила воспитания и образования для детей и женщин; поддерживался ряд традиций. Несмотря на существование системы брачных договоров, кремлевские семьи в основном жили счастливо, заключая браки по любви.

Власть в Советском Союзе привела к изменению потребностей и интересов политбюро и их семей, появился новый тип работника – номенклатурщик. В то время как страна выходила из руин, руководство жило на государственном обеспечении, пользуясь роскошью, что привело к коррупции. Отказ от благ вызывал гнев вождя, поэтому старые большевики были вынуждены приспособиться к новым условиям. В целом требования И. В. Сталина к своим соратникам можно сформулировать в следующих характеристиках:

- 1) следования основным принципам и указаниям лидера;

- 2) умение быстро воспринимать и эффективно воплощать любую идею в жизнь, достигая успеха в выполненной задаче;
- 3) отсутствие проблем с вождем в прошлом и невладение излишней информацией о его ранней карьере начинающего революционера;
- 4) проявление лояльности и покорности лидеру;
- 5) наличие деловых качеств;
- 6) умение поддерживать хорошие, но не слишком близкие отношения с коллегами, чтобы не вызывать подозрений в сговоре.

В Политбюро были конфликты из-за ведомственных интересов и позиций советских лидеров. И. В. Сталин поддерживал споры, чтобы ослабить единство членов.

Члены политбюро, руководимые И. В. Сталиным, решали вопросы, не всегда входившие в их компетенцию. Власть номенклатуры была под контролем вождя, который использовал перестановки и репрессии для подчинения своей воле, потому что установившиеся связи и группы союзников вокруг партийных лидеров не могли быть разрушены лишь перестановками.

Несмотря на полную зависимость номенклатуры от вождя, ее власть не иссякала совсем. За годы работы старые кадры притерлись друг к другу, установили достаточно прочные контакты между собой. Но И. В. Сталин сделал все, чтобы лишить их политической самостоятельности и сохранить свою репутацию.

Пропаганда и популяризация личностей сталинских соратников в 1934–1939 гг. играли важную роль в утверждении их во власти. Создавались культы личностей, которые становились ритуальным элементом общественной жизни. Использовались различные средства для увеличения популярности, такие как историко-партийная наука, искусство, литература и СМИ. Кроме того, началась волна переименований географических и других значимых для экономики объектов в честь советских лидеров.

«Ближний круг» И. В. Сталина был его опорой, но также создал основу для деспотизма и репрессий. В политбюро остались самые надежные и деловые люди, а также декоративные фигуры и выдвиженцы. И. В. Сталин избавлялся от отрешенных от власти не только административно, но и физически, считая их опасными.

Предпочтение при назначении своих соратников на высшие посты в государстве вождь отдавал личной преданности и дружбе. «Результативность» действий подчиненных И. В. Сталин ценил превыше всего, причем результат достигался за счет волевого начала, нажима, умения добиваться выделения необходимых ресурсов. Для формирования сплоченности коллектива важна не только общность различных социальных характеристик, но и высокая степень совпадения их мнений, оценок, установок и позиций по отношению к явлениям и событиям наиболее значимым для всего коллектива. При этом единство и солидарность работников должно наблюдаться и в трудовой деятельности, и в часы досуга. Однако мы видим, что сталинские соратники часто спорили именно по вопросам профессиональной деятельности. Авторитарное руководство И. В. Сталина формировало в «ближнем круге» отношения взаимной подозрительности и отрицательно сказывалось на общем климате в коллективе. Наличие у партийного или государственного работника недостатков, известных И. В. Сталину, позволяло достаточно легко им манипулировать, подчинять воле вождя. Все в сталинском окружении принимало участие в репрессиях. Сопротивляться соучастию в подобной деятельности означало ставить свою жизнь и жизни своих родственников под удар. Именно поэтому в сталинском окружении в 1934–1939 гг. уже были в основном послушные исполнители, хотя не лишённые ума и организаторских способностей.

Список источников

1. Андреев А. А. Воспоминания, письма. М. : Политиздат, 1985. 336 с.
2. Антонов-Овсеенко А. Берия. М. : АСТ, 1999. 480 с.
3. Баландин Р. Клубок вокруг Сталина. Заговоры и борьба за власть в 1930 годы. М. : Вече, 2002. 432 с.
4. Бережков В. Рядом со Сталиным. М. : Вагриус, 1999. 448 с.
5. Куйбышев В. В. Избранные статьи и речи. 1931–1934. М. : Гос. изд-во политической литературы, 1944. 320 с.
6. Павлова И. В. Роберт Эйхе // Вопросы истории. 2000. № 1. С. 70–88.
7. Смирнова Т. Советская повседневность, народное творчество и массовая культура в 1920–1930 гг. // Историк и художник. 2005. № 2. С. 62–78.
8. Тумшис М. ВЧК. Война кланов. М. : АСТ, 2004. 432 с.
9. Громов Е. Сталин: власть и искусство. М. : Республика, 2003. 448 с.

10. Чуев Ф. 140 бесед с Молотовым. М. : Терра, 1996. 528 с.
11. Чуев Ф. Так говорил Каганович. Исповедь сталинского апостола. М. : Отечество, 1992. 256 с.
12. Камов Б. Смерть Николая Ежова // Юность. 1993. № 8. С. 27–34.
13. XVII съезд ВКП(б). Стенографический отчет. М. : Партиздат, 1934. 736 с.

References

1. Andreev A. A. *Vospominaniya, pis'ma = Memoirs, Letters*, Moscow, Politizdat, 1985, 336 p.
2. Antonov-Ovseenko A. *Beriya = Beria*, Moscow, AST, 1999, 480 p.
3. Balandin R. *Klubok vokrug Stalina. Zagovory i bor'ba za vlast' v 1930 gody = The Tangle Around Stalin. Conspiracies and Power Struggles in the 1930s*, Moscow, Veche, 2002, 432 p.
4. Berezhkov V. *Ryadom so Stalinyim = Next to Stalin*, Moscow, Vagrius, 1999, 448 p.
5. Kuibyshev V. V. *Izbrannye stat'i i rech'i. 1931–1934 = Selected articles and speeches*, Moscow, Gos. izd-vo politicheskoi literatury, 1944, 320 p.
6. Pavlova I. V. Robert Eihike [Robert Eiche], *Voprosy istorii*, 2000, no. 1, pp. 70–88.
7. Smirnova T. *Sovetskaya povsednevnost', narodnoe tvorchestvo i massovaya kul'tura v 1920–1930 gg.* [Soviet Everyday Life, Folk Art and Mass Culture in the 1920s and 1930s], *Istoriik i khudozhnik = Historian and artist*, 2005, no. 2, pp. 62–78. (In Russ.).
8. Tumshis M. *VCHK. Voina klanov = The Cheka. War of the Clans*, Moscow, AST, 2004, 432 p. (In Russ.).
9. Gromov E. *Stalin: vlast' i iskusstvo = Stalin: Power and Art*, Moscow, Respublika, 2003, 448 p. (In Russ.).
10. Chuev F. *140 besed s Molotovym = 140 Conversations with Molotov*, Moscow, Terra, 1996, 528 p. (In Russ.).
11. Chuev F. *Tak govoril Kaganovich. Ispoved' stalinskogo apostola = That's what Kaganovich Said. Confessions of a Stalinist apostle*, Moscow, Otechestvo, 1992, 256 p. (In Russ.).
12. Kamov B. *Smert' Nikolaya Ezhova [The Death of Nikolai Yezhov]*, *Yunost' = Youth*, 1993, no. 8, pp. 27–34. (In Russ.).
13. *XVII s'ezd VKP(b). Stenograficheskiy otchet = Seventeenth Congress of the AUCP(b), January 26–February 10, 1934: Stenographic Report*, Moscow, Partizdat, 1934, 736 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Макарова Н. Н. – доцент, кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова.
Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author

Makarova N. N., Associate Professor, Candidate of History, Associate Professor at the Global history, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU)
The author declares no conflicts of interests

*Статья поступила в редакцию 31.03.2026; одобрена после рецензирования 04.04.2026;
 принята к публикации 15.04.2026.
 The article was submitted 31.03.2026; approved after reviewing 04. 04.2026;
 accepted for publication 15.04.2026.*

Гуманитарно-педагогические исследования. 2026. Т. 10. № 2. С. 39–44.
Humanitarian and pedagogical Research, 2026, vol. 10, no. 2, pp. 39–44.

Научная статья
УДК 94(470.5):796
doi:10.18503/2658-3186-2026-10-2-39-44

Состояние физкультурно-спортивной работы в Челябинске в первые послевоенные годы (1945–1947)

Марина Николаевна Потемкина¹, Владимир Алексеевич Бурмистенко²

^{1,2}Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
Магнитогорск, Россия

¹mpotemkina@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-7056-1258>

²mr.burmistenko00@mail.ru, <http://orcid.org/0009-0002-8012-6238>

Автор, ответственный за переписку: Марина Николаевна Потемкина, mpotemkina@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу развития физической культуры и спорта в Челябинске в первые послевоенные годы (1945–1947). На основе делопроизводственной документации, материалов городской периодической печати рассматривается процесс восстановления спортивной жизни в крупном промышленном центре, который в годы войны был одним из главных arsenалов страны. Особое внимание уделяется роли военного отдела горкома ВКП(б) как координирующего и контролирующего органа в сфере спортивного воспитания. В статье показано, как через систему добровольных спортивных обществ, организацию профсоюзно-комсомольских кроссов, спартакиады и пропаганду нормативов ГТО государство стремилось сделать спорт массовым и идеологически направленным. На примере челябинского металлургического завода показана реконструкция повседневных практик спортивного воспитания заводчан, фиксируются как достижения (тысячи участников кроссов, победы в городских первенствах), так и системные проблемы (нехватка инфраструктуры, кадров, финансирования). Можно полагать, что 1945–1947 годы стали начальным этапом, в ходе которого спорт превращался из средства предармейской подготовки в обязательную, контролируемую государством систему, в которой были задействованы тысячи горожан.

Ключевые слова: спорт, Челябинск, военный отдел горкома ВКП(б), физкультурно-спортивная работа, ГТО, добровольные спортивные общества, газета «Челябинский металлург»

Для цитирования: Потемкина М. Н., Бурмистенко В. А. Состояние физкультурно-спортивной работы в Челябинске в первые послевоенные годы (1945–1947) // Гуманитарно-педагогические исследования. 2026. Т. 10. № 2. С. 39–44. doi:10.18503/2658-3186-2026-10-2-39-44.

Original article

The State of Physical Education and Sports in Chelyabinsk in the first post-war years (1945–1947)

Marina N. Potemkina¹, Vladimir A. Burmistenko²

^{1,2}Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia

¹mpotemkina@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-7056-1258>

²mr.burmistenko00@mail.ru, <http://orcid.org/0009-0002-8012-6238>

Corresponding author: Marina N. Potemkina, mpotemkina@mail.ru

Abstract. This article analyzes the development of physical culture and sports in Chelyabinsk during the immediate post-war years (1945–1947). Basing on administrative documentation and materials from the local periodical press, the article examines the process of restoring sports life in a major industrial center that served as one of the country's primary arsenals during the war. Particular attention is paid to the role of the military department of the Chelyabinsk City Committee of the All-Union Communist Party (Bolsheviks) [VKP(b)] as a coordinating and controlling body in the sphere of physical education and sports training. The article demonstrates how, through the system of voluntary sports societies, the organization of trade union and Komsomol cross-country races, Spartakiads, and the promotion of the GTO (Ready for Labour and Defence) standards, the state sought to make sports mass-oriented and ideologically directed. Using the Chelyabinsk Metallurgical Plant as a case study, the research reconstructs the everyday practices of physical education among plant workers, highlighting both achievements (thousands of participants in cross-country races, victories in city championships) and systemic challenges (a lack of infrastructure, personnel, and funding). The study concludes that the period of 1945–1947 marked the initial stage in the transformation of sports from a means

© Потемкина М. Н., Бурмистенко В. А., 2026

of premilitary training into a mandatory, state-controlled system that engaged thousands of urban residents.

Keywords: physical culture, post-war recovery, Chelyabinsk, voluntary sports societies, GTO standards, VKP(b), everyday practices, Soviet sports history, newspaper "Chelyabinsk Metallurg", industrial center

For citation: Potemkina M. N., Burmistenko V. A. The State of Physical Education and Sports in Chelyabinsk in the first post-war years (1945–1947), *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and pedagogical Research*, 2026, vol. 10, no. 2, pp. 39–44. (In Russ.). doi:10.18503/2658-3186-2026-10-2-39-44.

Введение

Первые послевоенные годы стали для Советского Союза временем перехода к мирной жизни. Процесс восстановления спорта, перестраиваясь на мирный лад, прошёл через непростой, но важный путь развития. Этот исторический опыт напрямую связан с современностью. В наши дни спорт в России по-прежнему считается одним из главных направлений социальной сферы. Правительство Российской Федерации своим распоряжением от 24 ноября 2020 г. закрепило Стратегию развития спорта в стране до 2030 года [1]. Документ нацелен на то, чтобы сделать спортивную отрасль более привлекательной с экономической точки зрения, обеспечить честность соревнований, развивать связи с международными партнерами, а также улучшать систему подготовки спортсменов – от образования до медицинского и материально-технического обеспечения. Кроме того, государство активно продвигает спорт среди населения с помощью возрожденного по инициативе Президента Российской Федерации комплекса ГТО. Главная задача этой программы – привлечь людей разного возраста к активному образу жизни и укрепить их здоровье. Сопоставляя далекое прошлое с тем, что государство делает для спорта сегодня, мы отчетливо видим пройденный путь: от этапа выживания и восстановления к продуманной системе поддержки массового спорта.

Принято выделять два периода в рамках отечественной историографии. Как отмечает А. Б. Суник, автор первой в СССР диссертации по историографии спорта, в советский период данное направление не являлось приоритетным: вопросы историографии разрабатывались эпизодически, а труды носили преимущественно нормативный и идеологический характер, обосновывая партийно-государственные доктрины – от сталинского тезиса о воспитании физически здорового поколения до доктрины «развитого социализма», где спорт высших достижений трактовался как инструмент «спортивной дипломатии» в качестве доказательства превосходства социализма [2, с. 8–10]. В постсоветский период в связи с утратой идеологического давления и рассекречивания архивных документов выросло число исследований в области спортивной тематики. Издаются исследования о профессионализации советского спорта, примером которых является публикация Е. Ю. Зубковой и А. И. Куприянова [3]. Об истории спортивной пропаганды написаны работы Е. А. Истягиной-Елисеевой [4; 5]. Т. В. Сарычева в своем исследовании подчеркивает, что, несмотря на значительные разрушения и экономические трудности послевоенного времени, в Западной Сибири удалось в короткие сроки восстановить и даже расширить сеть спортивных объектов, что стало возможным благодаря централизованному планированию и активному участию местных сообществ [6]. М. Г. Сотников, в свою очередь, отмечает, что восстановление спортивной базы в Сталинграде шло параллельно с общим возрождением города; особое внимание уделялось массовому спорту, который рассматривался как средство социальной реабилитации и патриотического воспитания, а к началу 1950-х годов удалось не только восстановить довоенный уровень, но и превзойти его по ряду показателей [7]. В своих работах А. В. Сперанский акцентирует внимание на международном измерении проблемы: послевоенный период стал временем триумфа советского спорта на мировой арене; успехи в легкой атлетике, гимнастике, хоккее и других видах спорта не только укрепили престиж страны, но и превратились в инструмент «мягкой силы» в условиях холодной войны; государство активно поддерживало развитие спорта высших достижений, рассматривая его как часть идеологического противостояния с Западом [8]. Следует отметить труды челябинского исследователя В. Н. Новосёлова [9] по истории спорта в Челябинске в 1920–1930-е годы, создавшего фактологическую базу для дальнейших исследований. Таким образом, в литературе обозначены три взаимосвязанных направления анализа: региональное восстановление инфраструктуры, социально-реабилитационная функция массового спорта и геополитическая роль спорта высших достижений. Анализ историографии показал, что развитие советского спорта в первые послевоенные годы изучено фрагментарно и недостаточно полно.

Целью работы является анализ состояния физкультурно-спортивной работы в г. Челябинске в 1945–1947 гг. Выбор данного города для исследования обоснован тем, что Челябинск – крупный промышленный город с численностью населения 417,3 тысячи человек на 1 января 1946 г. [10].

В годы Великой Отечественной войны Челябинск стал одним из крупнейших тыловых арсеналов страны, заслужив неофициальное название «Танкоград». Город внес весомый вклад в оснащение Красной Армии боевой техникой и вооружением, а также в подготовку квалифицированных военных кадров для фронта.

Материалы и методы

Источниковую базу исследования составила делопроизводственная документация органов власти и местного управления, хранящаяся в Объединенном государственном архиве Челябинской области, а также материалы периодической печати, представленные публикациями газеты «Челябинский Рабочий» за 1945 год и «Челябинский металлург» за 1947 г., позволяющие увидеть не только плановые показатели и повседневную практику спортивной работы, но и реальную динамику проблемы.

Методологическая основа данного исследования обусловлена применением историко-системного метода, давшего возможность представить физкультурно-спортивную сферу как иерархическую структуру государственного управления и социальной политики, позволяющую выявить взаимосвязи между ее элементами, зафиксировать системные проблемы и взаимодействие ее с внешней средой в условиях послевоенного восстановления народного хозяйства [11].

Результаты

В первые послевоенные годы физическая культура продолжала пониматься как военный фактор и средство воспитания защитника Родины. Оборонные нормативы (ГТО – «Готов к труду и обороне», БГТО – «Будь готов к труду и обороне», ПВХО – «Противовоздушная и противохимическая оборона») служили измерителем физической подготовленности населения. Физкультурно-спортивная работа включала как секционные занятия, так и массовые мероприятия. Показательным примером пропагандистского освещения спорта стали публикации газеты «Челябинский рабочий» весной 1945 г. В одной из заметок о проведении традиционной эстафеты подчеркивалось, что ни в одном виде соревнований не имеет такого значения *«спаянность коллектива»*, как в эстафете, и лучших результатов добились *«физкультурники танкового училища»*. Газета не просто информировала о событиях, а формировала идеологические установки, пропагандируя массовость, коллективизм и связь физической культуры с обороной страны [12].

Главным органом управления физкультурно-спортивной работой был Всесоюзный комитет по делам физической культуры и спорта при СНК СССР (с 1946 года – при Совете министров СССР), созданный в 1936 г. и просуществовавший до 1953 г. На местах этому комитету подчинялись областные, городские, районные комитеты по делам физической культуры и спорта. Так, в городе Челябинске в составе горисполкома действовал городской комитет по делам физкультуры и спорта. Комитет осуществлял контроль за военно-физической подготовкой в учебных заведениях, руководство спортивными обществами, организацию массовых соревнований и подготовку кадров. Управленческий механизм отдела основывался на сочетании плановых начал и жесткого контроля. В условиях однопартийного идеологизированного режима военный отдел Челябинского горкома ВКП(б) выступал главным координатором физкультурно-спортивной деятельности в городе. Инструкторы горкома регулярно проводились выездные проверки на местах. В 1946 г. такие проверки охватили школы, техникумы, вузы, добровольные спортивные общества [13, л. 5]. По итогам проверок проводились расширенные совещания, где вырабатывались меры по устранению недостатков. К организации физкультурно-спортивной работы на предприятиях и учебных заведениях были вовлечены профсоюзные организации и комсомол.

Ключевым звеном военно-физической подготовки являлась система образования. Секционной работой в школах занимались 4153 человека. Согласно данным, к декабрю 1946 г. школьники участвовали в городских и республиканских соревнованиях: по гимнастике (8044 чел.), лыжам (7068 чел.), легкоатлетическом кроссе (4346 чел.) [13, л. 18].

К 1946 г. в городе функционировали 21 добровольных спортивных обществ, или ДСО, («Динамо», «Спартак», «Трактор», «Локомотив», «Буревестник» и др.) и 58 физкультурных коллективов. ДСО – это организации, объединявшие спортсменов по производственному или ведомственному принципу. Численность членов таких спортивных обществ за 1946 г. выросла с 10610 до 11344 человек, а общее количество занимающихся физкультурой достигло 23 171 человека. В целом же по городу, включая взрослое население, студентов и учащихся системы трудовых резервов, этот показатель достигал 17 990 человек [13, л. 22]. Городской комитет по делам физкультуры и спорта провел за 1946 год 62 массовых мероприятия с участием 202 450 человек. Среди них – первенство города по

футболу (90 команд, парад физкультурников (10 750 участников) [13, л. 30–32]. Наличие проблем было связано с отсутствием достаточного количества спортивных сооружений («до сих пор нет катков на заводах <...> не отремонтированы спортивные сады, не начато строительство детских спортивных сооружений»), слабым медицинским контролем и дефицитом квалифицированных физкультурных работников (из 152 штатных работников лишь 5 имели высшее образование) [13, л. 30–32]. Челябинск в 1945–1947 гг. демонстрировал следующую картину: с одной стороны, нарастала массовость занятий спортом и ужесточался контроль, с другой – остро не хватало инфраструктуры и квалифицированных кадров. В главу угла пятилетнего послевоенного плана была поставлена задача восстановления промышленности, поэтому финансирование строительства спортивных объектов обеспечивалось по остаточному принципу.

Для ритмичного функционирования спортивных секций и важное значение имело обеспечение школ и секций квалифицированными физкультурными кадрами. К декабрю 1946 года в городе насчитывалось 152 штатных физкультурных работника. Для повышения квалификации проводились семинары (охвачено 606 человек), окончили курсы инструкторов 46 человек. С 1 марта 1946 г. начала работу спортивная школа, в которую принято 319 человек. С марта по декабрь 1946 года школа подготовила 75 разрядников [13, л. 30–32]. Несмотря на количественные успехи, существовали и системные проблемы: слабый контроль районных комитетов за ДСО; невыполнение планов по подготовке значкистов; недостаточное внимание к физвоспитанию в учебных заведениях; слабый медицинский контроль; неудовлетворительное состояние спортивных баз; низкая собираемость членских взносов.

Рассмотрим пример спортивного воспитания горожан на примере Челябинского металлургического завода и их тиражируемой газеты «Челябинский металлург» за 1947 год. Изучение показывает, что спорт на заводе развивался как системное явление. Главная задача заключалась в вовлечении широких слоев трудящихся в регулярные занятия физкультурой. Основной формой стали профсоюзно-комсомольские кроссы, которые проводились зимой, летом и осенью. Например, в лыжном кроссе в феврале участвовало более 4 тысяч человек, из них 3 573 выполнили нормы ГТО. Осенний кросс за несколько дней собрал около 2 тысяч участников [14, с. 2]. Важно отметить, что непосредственными организаторами спортивной работы на заводе выступали комсомольские и профсоюзные ячейки. Именно они отвечали за формирование команд, подачу заявок и контроль за явкой участников. Также в статьях газеты неоднократно публикуется критика секретарей цехбюро ВЛКСМ и физоргов за пассивность «Неудовлетворительно идёт дело в спортобществе «Смена». Недопустимо, что, например, Сталинский район, где имеются крупные заводские коллективы, не выставляет пока ни одной команды для участия в эстафете» [Там же], что подтверждает: спорт являлся зоной персональной ответственности низовых партийных структур.

При заводе создавались постоянные команды по хоккею, футболу, волейболу, боксу и стрельбе. Они регулярно участвовали в городских первенствах, и с каждым разом их результаты улучшались. В феврале 1947 г. хоккейная команда завода выиграла первенство города, забив в ворота соперников 7 шайб и пропустив всего 3 [15, с. 2]. Футбольная команда за первый круг заняла 5-е место, а во втором поднялась на 3-е место среди десяти городских команд. в октябре 1947 года [14, с. 2]. Это говорит о формировании полноценной соревновательной культуры.

Важным нововведением стали общезаводские спартакиады. Они объединяли бег, прыжки, метание гранаты, стрельбу, велогонки и игры. Например, на спартакиаде 3 августа 1947 г. работник ТЭЦ Крицин пробежал 100 метров за 13 секунд, а член коллектива ТЭЦ Коржииков метнул гранату на 52 метра [16, с. 2]. Такие соревнования выполняли роль смотра готовности цехов. Через газету открыто называли отстающих – упоминались прокатный, коксохимический и другие цеха, которые не подали заявки [17, с. 2]. На основании изложенного, можно сказать, что спорт был инструментом социальной ответственности в виде обязательного участия трудовых коллективов.

При этом любое спортивное событие имело идеологическую направленность. Кроссы и спартакиады приурочивались к годовщинам Советской Армии или Октябрьской революции. В текстах передаётся информация, что физкультурники «демонстрируют свою безграничную преданность товарищу Сталину» и рапортуют о своих успехах партии [14], [15].

Вместе с тем в газете фиксировались и серьезные проблемы: строительство футбольного поля и спортивных площадок затягивалось, что, как признавалось в статье, «мешает вовлечению в ряды физкультурников широких масс молодежи» [18, с. 2]. Не хватало баскетбольной команды и секции гимнастов. Некоторые цеха, такие как прокатный и термический, вообще не подали заявки на участие в летней спартакиаде [16].

Для людей, переживших войну, спорт имел особое значение. Он был не только средством восстановления здоровья, но и символом возвращения к мирной жизни. В этом смысле заводская газета

фиксировала не просто спортивные результаты, а психологическое переключение страны с войны на созидание.

Заключение

Таким образом, исследование показало, что 1945–1947 годы стали для Челябинска начальным этапом превращения спорта в обязательную, контролируемую государством систему. Ключевая роль в этом процессе принадлежала военному отделу горкома ВКП(б), который через добровольные спортивные общества, кроссы, спартакиады и нормативы ГТО стремился сделать спорт массовым и идеологически направленным. На примере Челябинского металлургического завода зафиксированы как достижения (тысячи участников, победы в первенствах), так и системные проблемы (нехватка инфраструктуры, кадров, финансирования).

Опыт Челябинска показывает, что в послевоенные годы спорт переставал быть из элементов подготовки к военной службе и как в послевоенной стране формировались отношения между государством и обществом в сфере физической культуры.

Список источников

1. Распоряжение Правительства РФ от 24.11.2020 № 3081-р «Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 30.03.2026).
2. Суник А. Б. Очерки отечественной историографии истории физической культуры и спорта. М.: Советский спорт, 2010. 615 с.
3. Зубкова Е. Ю., Куприянов А. И. Профессионализация советского спорта в условиях Холодной войны (1946–1959) // Российская история. 2020. № 1. С. 143–159.
4. Истягина-Елисеева Е. А., Бариевникова Е. Е. История спортивной пропаганды в СССР в период 1945–1991 гг. // Вестник спортивной науки. 2015. № 3. С. 54–57.
5. Истягина-Елисеева Е. А. Особенности пропаганды физической культуры и спорта в СССР в 1918–1940 гг. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 7/2. С. 16–19.
6. Сарычева Т. В. Восстановление материально-технической базы физической культуры и спорта в Западной Сибири в послевоенный период (конец 1940-х гг.) // Теория и практика физической культуры. 2013. № 12. С. 14–17.
13. Объединенный государственный архив Челябинской области (ОГАЧО). Ф. П–288. Оп. 10. Д. 244. Л. 1–27.
7. Сотников М. Г. Восстановление и развитие материально-технической базы системы физической культуры и спорта Сталинградской области в 1943–1953 гг. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 5 (158). С. 210–215.
8. Сперанский А. В. Советский спорт в послевоенные годы: выход на мировую арену // Уральский исторический вестник. 2022. № 3 (76). С. 170–178.
9. Новосёлов В. Н., Шубарина Л. В., Семёнов В. М. Спорт на Южном Урале. 1930 годы. Челябинск: Уральская Академия, 2006. 288 с.
10. ОГАЧО. Ф. Р-485. Оп. 17. Д. 113. Л. 3.
11. Потемкина М. Н. Теория и методология истории: учеб. пособие. 2-е изд. М.: РИОР: ИНФРА-М, 2015. 198 с.
12. Челябинский рабочий: орган Окружного комитета ВКП(б), Окрисполкома и Горсовета. 1945. № 75 (7777). 17 апреля.
14. Челябинский металлург: орган парткома, завкома и заводоуправления Челябинского металлургического завода. 1947. № 71 (265). 11 октября.
15. Челябинский металлург. 1947. № 13 (207). 22 февраля.
16. Челябинский металлург. 1947. № 56 (250). 6 августа.
17. Челябинский металлург. 1947. № 49 (243). 10 июля.
18. Челябинский металлург. 1947. № 52, (246). 20 июля.

References

1. *Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24.11.2020 № 3081-r "Ob utverzhdenii Strategii razvitiya fizicheskoi kul'tury i sporta v Rossiiskoi Federatsii na period do 2030 goda"* = Russian Government Order No. 3081-r of November 24, 2020, "On Approval of the Strategy for the Development of Physical Culture and Sports in the Russian Federation through 2030", Ofitsial'nyi internet-portal pravovoi informatsii. URL: <http://pravo.gov.ru> (accessed 30 March 2026). (In Russ.).
2. Sunik A. B. *Ocherki otechestvennoi istoriografii istorii fizicheskoi kul'tury i sporta* = Professionalization of

Soviet sports during the Cold War (1946–1959), Moscow, Sovetskii sport, 2010, 615 p. (In Russ.).

3. Zubkova E. Yu., Kupriyanov A. I. Professionalizatsiya sovetskogo sporta v usloviyakh Kholodnoi voiny (1946–1959) [Professionalization of Soviet Sport in the Conditions of the Cold War (1946–1959)], *Rossiiskaya Istoriya*, 2020, no. 1, pp. 143–159. (In Russ.).

4. Istyagina-Eliseeva E. A., Barienikova E. E. Istoriya sportivnoi propagandy v SSSR v period 1945–1991 gg. [The History of Physical Education and Sports Propaganda in USSR during 1945–1991], *Vestnik sportivnoi nauki = Sports Science Bulletin*, 2015, no. 3, pp. 54–57. (In Russ.).

5. Istyagina-Eliseeva E. A. Osobennosti propagandy fizicheskoi kul'tury i sporta v SSSR v 1918–1940 gg. [Features of propaganda of physical culture and sports in the USSR in 1918–1940], *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki = Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*, 2018, no. 7/2, pp. 16–19. (In Russ.).

6. Sarycheva T. V. Vosstanovlenie material'no-tekhnicheskoi bazy fizicheskoi kul'tury i sporta v Zapadnoi Sibiri v poslevoennyyi period (konets 1940-kh gg.) [Restoration of the material and technical base of physical culture and sports in Western Siberia in the post-war period (late 1940s)], *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury = Theory and Practice of Physical Culture*, 2013, no. 12, pp. 14–17. (In Russ.).

13. *Ob"edinennyi gosudarstvennyi arkhiv Chelyabinskoi oblasti = United State Archive of the Chelyabinsk region (OGACHO)*, coll. P-288, aids 10, fol. 244, pp. 1–27. (In Russ.).

7. Sotnikov M. G. Vosstanovlenie i razvitie material'no-tekhnicheskoy bazy sistemy fizicheskoy kul'tury i sporta Stalingradskoy oblasti v 1943–1953 gg. [Restoration and Development of the Material and Technical Base of the Physical Culture and Sports System of the Stalingrad Region in 1943–1953], *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2021, no. 5 (158), pp. 210–215. (In Russ.).

8. Speranskiy A. V. Sovetskii sport v poslevoennyye gody: vykhod na mirovuyu arenu [Soviet Sports in the Post-war Years: Entering the World Arena], *Ural'skiy istoricheskii vestnik = Ural Historical Journal*, 2022, no. 3 (76), pp. 170–178. (In Russ.).

9. Novoselov V. N., Shubarina L. V., Semenov V. M. *Sport na Yuzhnom Urale. 1930 gody = Sports in the South Urals. 1930s*, Chelyabinsk, Ural'skaya Akademiya Publ., 2006, 288 p. (In Russ.).

10. OGACHO, coll. R-485, aids 17, fol. 113, p. 3. (In Russ.).

11. Potemkina M. N. *Teoriya i metodologiya istorii: ucheb. posobie = Theory and methodology of history: textbook*, 2nd ed., Moscow, RIOR, INFRA-M Publ., 2015, 198 p. (In Russ.).

12. *Chelyabinskiy rabochiy = Chelyabinsk Worker*. Regional social and political newspaper, 1945, no. 75 (7777), 17 April. (In Russ.).

14. *Chelyabinskiy metallurg = Chelyabinsk Metallurgist*: organ of the party committee, factory committee and factory management of the Chelyabinsk Metallurgical Plant, 1947, October 11, no. 71 (265). (In Russ.).

15. *Chelyabinskiy metallurg = Chelyabinsk Metallurgist*, 1947, February 22, no. 13 (207). (In Russ.).

16. *Chelyabinskiy metallurg = Chelyabinsk Metallurgist*, 1947, August 6, no. 56 (250). (In Russ.).

17. *Chelyabinskiy metallurg = Chelyabinsk Metallurgist*, 1947, July 10, no. 49 (243). (In Russ.).

18. *Chelyabinskiy metallurg = Chelyabinsk Metallurgist*, 1947, July 20, no. 52 (246). (In Russ.).

Информация об авторах

Потемкина М. Н. – доктор исторических наук, профессор кафедры Всеобщей истории Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова

Бурмистенко В. А. – аспирант кафедры Всеобщей истории Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors

Potemkina M. N., Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of World History, Nosov Magnitogorsk State Technical University.

Burmistenko V. A. postgraduate, Department of World History, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 16.04.2026; одобрена после рецензирования 09.05.2026; принята к публикации 11.06.2026.

The article was submitted 16.04.2026; approved after reviewing 09.05.2026; accepted for publication 11.06.2026.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 81'373.43
DOI:10.18503/2658-3186-2026-10-2-45-50

Неологизмы военной тематики 2020-х: отражение общероссийских ценностей

Светлана Григорьевна Шулежкова

Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова, Магнитогорск, Россия, shulezhkova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0314-6721>

Аннотация. Проблема масштабной неологизации русского языка в первой четверти текущего столетия, особенно в военном дискурсе, является весьма актуальной. Это обновление связано не только с проведением Россией специальной военной операции, но и с обострением международной обстановки и непрекращающимися вооруженными конфликтами, происходящими на разных континентах. Ускорение обновления лексико-фразеологического фонда обеспечивается цифровизацией, охватывающей все сферы жизнедеятельности человечества, и с оформляющейся на планете единой коммуникативной системой. Автор доказывает, что новые языковые единицы военной тематики возникают не только благодаря заимствованиям, но и в результате мощного стремления граждан России к слово- и фразеотворчеству на основе собственных языковых ресурсов. При использовании приемов описательного, сравнительно-сопоставительного и лингвокультурологического методов лингвокультурологического методов, в статье анализируется несколько тематических групп неологизмов военного дискурса, в том числе сверхсловные наименования новых видов вооружений и новых форм ведения боевых действий; названия воюющих подразделений и необычных войсковых операций; позывные участников вооруженного противостояния, а также рожденные в окопах и блиндажах языковые единицы, отражающие фронтовой быт и моральный дух сражающихся. Особый акцент делается на ценностных ориентирах, которыми отмечено множество неологизмов этого сложного времени, в том числе лозунгов и призывов. Представленные материалы могут быть использованы при создании словарей неологизмов первой четверти XXI века, а также в процессе преподавания русского языка студентам гуманитарных вузов и учащимся общеобразовательных школ России.

Ключевые слова: вооруженный конфликт, неологизм, военный дискурс, общероссийские ценности, лозунги, девизы

Для цитирования: Шулежкова С. Г. Неологизмы военной тематики 2020-х: отражение общероссийских ценностей // Гуманитарно-педагогические исследования. 2026. Т. 10. № 2. С. 45–50, doi:10.18503/2658-3186-2026-10-2-45-50

LINGUISTICS

Original article

Military neologisms of the 2020s: Reflection of Russian Values

Svetlana G. Shulezhkova

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia, shulezhkova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0314-6721>

Abstract. The issue of neologization of the Russian language in the first quarter of the current century, particularly within military discourse, is highly relevant. This lexical renewal is linked not only to Russia's special military operation but also to the escalation of international tensions and armed conflicts across various continents. The acceleration of neologization is driven by the digitalization that permeates all aspects of human life and the emerging global communication system. The author proves that the renewal of the Russian military lexico-phraseological fund occurs not only through borrowings but also as a result of a strong drive among Russian citizens for word and phrase creation based on native linguistic resources. Employing descriptive, comparative, and linguoculturological methods, the author analyzes several thematic groups of military neologisms, including multi-word units: names for new types of weapons,

© Шулежкова С.Г., 2026.

new forms of warfare, designations for warring units, military operations, participants in armed conflicts, as well as language units born in trenches and dugouts that reflect frontline life and the morale of soldiers. Special attention is paid to the value orientations embedded in many of these neologisms, including slogans and calls to action. The presented materials can be used in creating dictionaries of 21st-century neologisms and in teaching Russian to university and school students across Russia.

Keywords: armed conflict, neologism, military discourse, all-Russian values, slogans, mottos

For citation: Shulezhkova S. G. Military neologisms of the 2020s: Reflection of Russian Values, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and pedagogical Research*, 2026, vol. 10, no. 2, pp. 45–50. (In Russ.), doi:10.18503/2658-3186-2026-2-45-50.

Введение

Появление неологизмов в любом языке обусловлено теми процессами, которые происходят в жизни его носителей, ибо язык активно реагирует на важнейшие события, переживаемые обществом. Революции, войны, климатические катастрофы, выдающиеся достижения в разных науках, смены режимов, государственные перевороты, великие открытия всегда сопровождаются появлением неологизмов. Как пишет В. М. Мокиенко, «нацеленность на описание собственно новых процессов», характеризующих языковые системы славянских языков, «делает такое исследование заманчивым своей сосредоточенностью на неологии как достаточно широком пространственном и временном явлении, возможностью хронологически, тематически и функционально очертить и оценить это новое на всём пространстве» [1, с. VII]. Ничего удивительного нет в том, что неологизмы активнее всего начинают появляться в тех областях жизнедеятельности носителей языка, которые сильнее всего влияют на их душевный настрой, на образ жизни, на благосостояние их семей и окружающих. А потому неологизмы не могут не отражать аксиологических основ зарождающихся новых языковых средств. В 2017 г., когда цифровизация охватила Евразию (что сказалось на состоянии всех славянских языков), выдающийся польский славист Войцех Хлебда выпустил 9-й том польско-русского словаря «Podręczny idiomatycon polsko-rosyjski» [2], где описал неологизмы эпохи цифровизации. Ссылаясь на работы ряда лингвистов, в том числе на S. Turkie, профессор Хлебда дал глубокую и точную оценку ментальным процессам, которые отразились на огромном количестве неологизмов, появившихся в русском и польском языках: «Интернет перестал быть для нас просто средством (инструментом) для работы или развлечения: он стал местом, к которому мы приносим свою идентичность, выстраиваем по временам новую личность, отличающуюся от той, которую мы имеем в реальности» (перевод с польского наш) [3, с. 10–11]. Можно приводить бесчисленное количество работ, свидетельствующих о том, как русский язык, реагирует на изменения, происходящие в стране, высвечивая одновременно глубокие ментальные перемены, характеризующие состояние общества.

Во время начавшейся в 2022 г. специальной военной операции (СВО) «... русский язык вновь показал свою жизнеспособность, умение отвечать на вызовы времени. Мы наблюдаем появление большого количества новых слов, а также актуализацию их в языке, перехода из пассивного в активный словарь ряда слов и выражений, характерных для прошлых эпох. Кроме того, поскольку в центре внимания оказались военные действия, часть узкоспециальной лексики, представленной в профессиональной коммуникации военнослужащих, перешла в общее употребление», – пишет Е. И. Голованова [4, с. 80].

1. Факторы и пути возникновения неологизмов СВО

Действительно, специальная военная операция, идущая уже 4-й год, стала катализатором рождения в русском государственном языке множества неологизмов как однословных, так и сверхсловных. Длящееся более двух месяцев военное противостояние между Соединенными Штатами и Ираном тоже порождает новые слова и выражения (напр., *фетва (аятоллы) Хаменеи* – ‘клятва не применять атомного оружия’, *дать фетву* – ‘поклониться в чем-либо’), а угроза применения ядерного оружия оказалась настолько реальной, что в прессе появилась новая аббревиатура – *ЯО*.

Военные конфликты всегда вызывают ускоренное развитие в технической сфере, которое неизбежно сопровождается терминологическим «взрывом», и в этой сфере русский язык активно впитывает в себя единицы из американизированного варианта английского языка. Однако в условиях военного противостояния обострение чувства патриотизма и национальной гордости стихийно порождает стремление у граждан к языкотворчеству на основе родного языка. Корпус неологизмов, вызревающий на фоне специальной военной операции, ярко демонстрирует ценностные ориентиры граждан многонациональной России, исторически сложившиеся, но обретшие новое дыхание, когда возникла угроза целостности государства и его суверенитета. Это признание равенства всех людей, независимо

от их национальности, вероисповедания и социального статуса; соборность, проявляющаяся в коллективизме, товариществе, взаимной поддержке; любовь к большой Родине и родному дому; семейные ценности; готовность отдать жизнь «за други своя».

Сфера употребления неологизмов военной тематики в современных условиях не ограничивается военным дискурсом. Появившись в технических лабораториях, на оборонных предприятиях, в репортажах военкоров, выступлениях военных экспертов или на линии реального столкновения с противником, эти неологизмы проходят «обкатку» в армейских штабах, в реальных боевых условиях и в редкие часы передышки между боями. Попадая в военные сводки, рассчитанные на граждан всей страны, они выходят за пределы военного дискурса и «обживаются» в языковой системе, занимая в ней свое достойное место.

2. Классификационные группировки неологизмов военной тематики

Тематически неологизмы, возникшие в военном дискурсе, можно разделить на несколько групп. К наиболее многочисленным из них относятся названия новых видов вооружений и ранее не применявшихся форм ведения боевых действий; наименования сражающихся на российской стороне подразделений и позывные участников вооружённых столкновений; неологизмы, характеризующие фронтовой быт в условиях современной войны; нелестные обозначения и самих противников, и их действий по отношению к мирному населению, а также лозунги и девизы.

Самой многочисленной среди неологизмов военной тематики оказалась группа наименований новых видов оружия: *барражирующие боеприпасы, дрон-камикадзе, безэкипажная машина, самоходный миномёт, дрон-разведчик, беспилотник самолётного типа, робототехнический комплекс «Лягушка»* и пр. Многокомпонентные наименования новых видов вооружения в боевой обстановке сразу приобретают сокращённые названия – аббревиатуры (*беспилотный летательный аппарат – БПЛА, зенитно-ракетный комплекс – ЗРК, ручной противотанковый пулёмёт – РПП, самозарядный карабин Симонова – СКС*). Аббревиатуры активно используются не только участниками боевых действий, но и журналистами. Вот как пишет в своём очерке о фронтовом братстве известный военкор Дм. Стешин: «*Вечером к нам на позицию, в обвалившуюся пятиэтажку, пришел паренек из соседнего БПЛА-расчёта. Он знал, что мы не откажем в помощи. Его мавик уронил вражеский РЭБ, а вечером, “по-серому”, надо снабжать раненого бойца, который получил осколок в ногу и на 14 дней застрял в каком-то блиндаже <...> В ходе боя, к сожалению, наш боец был отрезан от основной группы, потому что противник массово применил FPV-дроны, артиллерия ударила, начала чужая пехота подходить*» [6, с. 4]. К названиям-аббревиатурам нередко добавляются краткие, «родные» имена. Так, самозарядную винтовку Токарева, наряду с аббревиатурой СВТ, ласково называют *Светой*; почти у каждой зенитной установки, помимо сокращённого названия ЗУ и прозвища *Зушка*, существует и личное «имя»: *Ведьма* («*потому что вредная и летающая. Прикрывает колонну бронетехники, все время перемещается и уничтожает воздушные цели*» [9]; САУ – самоходная артиллерийская установка получила прозвище «*Вредина*» («*потому что вредная <...> ломается часто*» [Там же]). БПЛА(а) – беспилотные летающие аппараты – называют *птичками*. Имена дают не только боевым машинам, но и ручному оружию: «*Многие парни называют личное оружие именами своих девушек – “Маши”, “Наташа”, “Глаша”, – рассказал разведчик из ЛНР с позывным “Лютый”. Когда автомат в руках, то вроде как и родная душа рядом*» [Там же].

Специальная военная операция потребовала кардинального изменения тактики ведения боевых действий, отказа от многолюдных *лобовых атак* и *штурмов* с впереди идущими танками. Гораздо эффективней оказалось работать филигранно, четко, так, чтобы было меньше потерь, а уровень ответственности каждого бойца и взаимодействия с другими участниками боевой операции был выше. Не случайно подготовка новобранцев для СВО включает выработку *боевого слаживания* (см. об этом: [10]).

Терминологический арсенал военного дискурса пополнился сверхсловными неологизмами, называющими новые способы ведения боевых действий: *активная оборона, артиллерийская дуэль, дистанционное минирование, контрбатарейная борьба, ракетный дождь, тактика оперативного окружения, сработать на опережение*. К ним присоединились и разговорные обороты: *дать ответку* – «отреагировать на огонь со стороны противника», *перепхать артой* – «подвергнуть массированному обстрелу вражеские позиции», *пускать птички* – «отправлять в сторону врага разведывательные или поражающие дроны», *сжимать в мешок* – «окружать», *идти на стиль* – «штурмовать» (малыми группами), *работать на передке* – «сражаться на линии боевого соприкосновения», *двигать по-серому* – «действовать в сумерках», *рвать гусянку* – «обездвиживать танки» и пр.

Вначале стихийно, а потом и на законных основаниях, во время специальной военной операции

подразделениям, названным официально по номерам, стали даваться «говорящие» имена по разным основаниям – идеологическим, религиозным, социальным, историческим или географическим. Так возникли наименования *Батальон «Русь»*, *Батальон Александра Невского*, *Батальон имени ‘Сорока мучеников севастиийских’*, *Всевеликое войско Донское*, *ЧВК «Вагнер»* и пр. [10]. Касается это, прежде всего, 52 добровольческих подразделений, созданных в 33 регионах Российской Федерации и составляющих значительную часть воинов на российско-украинском фронте: *БАРС* (Боевой армейский резерв специальный); *Московский «соборинский» полк*; батальон имени Героя Советского Союза В. Ф. Маргелова «*Батя*»; татарстанские батальоны «*Алга*» и «*Тимер*»; осетинский батальон «*Алания*»; отряд «*Шторм-Осетия*»; казачьи батальоны «*Терек*», «*Кубань*», «*Енисей*» имени атамана Захария Чепеги, «*Ермак*», «*Таврида*»; бригада «*Дон*»: волгоградский батальон «*Бессмертный Сталинград*»; чеченские бригады «*Терек*» и «*Ахмат*»; *ОРБ* (отдельный гвардейский разведывательный батальон) «*Спартак*»; *ДШРг* (диверсионно-штурмовая разведывательная группа «*Русич*» и др.

Нельзя не заметить некоторых особенностей, заметно отличающих регламентированный состав группировки российских войск на СВО от структуры Советской Армии периода Великой Отечественной войны. Во-первых, вместе с регулярными военными и добровольческими подразделениями в специальной военной операции принимают участие казачьи батальоны; во-вторых, легально сегодня на фронте могут нести свою службу и священники основных российских конфессий.

За время проведения СВО появилось немало новых названий (и однословных, и сверхсловных) самих участников военного противостояния. Они определяют профессиональную специализацию каждого бойца. Назовем лишь некоторые из них: *авиаштурмовики*, *дроноводы*, *операторы БПЛА*, *ополченцы первой волны*, *лётчики малого неба*, *стрелковцы*, *мотострелки* и др. Что же касается ВСУ (военных сил Украины), помимо нейтральных названий типа *украинцы*, *украинские подразделения*, *военнослужащие ВСУ* и пр., когда описываются зверства, которые творили представители *незалежной* во время оккупации русских населенных пунктов, то обычно используются именованья, отмеченные негативной окраской: *бандеровцы*, *вэсэушники*, *укронацисты*, *украинские националисты*, *неонацисты*, *азовцы* (члены националистической организации, запрещённой в РФ), *белые ангелы* (лица, специализировавшиеся на насильственном изъятии детей из донбасских и луганских семей при эвакуации населения).

Новым явлением для российских вооруженных сил и для русского языка следует признать также стихийно возникшее и ставшее практически обязательным наличие у каждого воина СВО позывного. Количество позывных настолько велико (в нашей коллекции их около полутора тысяч), и так много они могут сказать о тех, кто сражается сегодня, отстаивая независимость России и наши нравственные идеалы, что позывные нуждаются в специальном исследовании. Здесь позволим себе привести лишь небольшой отрывок из репортажа А. Долгарёвой, где герои – молодые ребята с «говорящими» позывными: «– А я “*Валькирий*”, – хмурится круглолицый парнишка. – Когда получил этот позывной, мне 19 было, и азарт штурмовать. Многого тогда не понимал. Называют его, конечно, “*Валькирией*” – мужская форма звучит очень уж непривычно. Сейчас ему 23. Начинал в десанте, в 2022. В первом бою мальчишка, как учили, закинул в блиндаж противника термобарический боеприпас, потом гранату, потом сам влетел туда с автоматом – положил троих <...> Тогда командир и дал Саше позывной “*Валькирия*”. Залетал в Херсон, дрался в Артёмовске (Бахмут), где пришлось схлестнуться с 3-й отдельной штурмовой бригадой ВСУ, больше известной как “*Азов*” <...> Под Волчанском прошлой осенью провёл три месяца на боевой задаче – пил воду из луж, исхудал. Был ранен. С напарником “*Барсом*”, ненамного его старше, они прикрывали друг друга. То “*Валькирия*” уводил дрон от раненого “*Барса*”, то “*Барс*” – от “*Валькирии*”, когда тому тоже прилетело» <...> “*Мультик*” – ровесник “*Валькирии*”, но, в отличие от него, только прибыл на полигон после долгих попыток попасть на СВО. Рассказывает: – Друзья уходили, и я принял решение, что должен идти защищать Родину, а не сидеть на гражданке и радоваться жизни <...> Почти вся эта группа спецназа – молодые мальчишки, которые тем не менее уже больше года воюют на Красноармейском (Покровском) направлении. “*Тигр*” и “*Цезарь*” сдружились особенно еще в учебке в Сибирь» [11].

3. Лозунги и девизы как фактор закрепления ценностей в неологизмах

Те, кто сражается сегодня на западных рубежах нашей Родины, хорошо знают, за что и за кого они воюют, и какие ценности защищают. Наиболее определенно это видно по лозунгам и девизам, которые либо родились во время СВО, либо актуализировались из военно-публицистического арсенала прошлого России, которая неоднократно подвергалась военным угрозам: «Известно, что именно язык выступает в качестве основного инструмента идеологии, с помощью которого осуществляется

воздействие на массовое сознание» [12, с. 6]. Ключевым жанром концентрированного идеологического воздействия на массы как раз и являются лозунги и девизы. В России, пережившей многочисленные войны, «лозунговый арсенал и визуальные атрибуты» армии целенаправленно «формировались с опорой на исторический опыт, накопленный в условиях необходимости готовить и поддерживать боевой дух воинов-защитников Отечества» [13, с. 132]. Но специальная военная операция – это не просто жестокое военное противостояние врагов. В ней друг против друга оказались родственные славянские народы. Россия вступила в войну, чтобы защитить подвергшееся на Украине дискриминации русское население Донбасса и Луганщины. За спиной Украины стоит фактически вся западная Европа. Так что российские подразделения сражаются не только за свободу и право своих братьев говорить по-русски и исповедовать православную веру, но и за собственное право жить в соответствии со своими цивилизационными ценностями, которые основаны на любви к родной земле, к ближнему, на почитании родителей, на уважении к человеку труда и на милосердии; на верности присяге и долгу.

Когда война идет между людьми, которые когда-то находились в одном и том же государстве и могут говорить на одном и том же языке, каждый участник боевых действий, защищающий интересы России, должен быть уверен, что на его стороне ПРАВДА. Потому лозунги и девизы, рожденные в условиях СВО, так часто содержат лексемы с корнем *прав-*: *Наше дело правое!*; *За нами правда!*; *Сила в правде!* И вполне понятно, почему с самой высокой частотностью в наши дни и в средствах массовой коммуникации, и в телевизионных передачах, и в военных репортажах мы вновь слышим сформулированный в первые дни Великой Отечественной войны В. М. Молотовым афоризм, ставший лозунгом Советской Армии: *Наше дело правое. Враг будет разбит. Победа будет за нами!*

Масса лозунгов и девизов, используемых в связи событиями на западных рубежах нашей страны, открыто называют ценности, во имя которых российские воины сражаются и готовы жертвовать своей жизнью. Это патриотизм, проявляющийся не только в любви ко всей России, но и к своей малой Родине; ощущение единства армии со всем народом; готовность к выполнению воинского долга; надежда на твердую поддержку тыла; верность долгу и чувство товарищества; уверенность в победе: *Мы – Россия!*; *За нами Россия, за нами страна!*; *Мы вместе с Россией!*; *За Родину! За Россию!*; *Пока мы едины, мы непобедимы!*; *Чем крепче тыл, тем крепче фронт!*; *Никто, кроме нас!*; *Русские своих не бросают!*; *Невыполнимых задач нет!* и пр.

Новым явлением в лозунговом арсенале можно признать формулы религиозного содержания. В армию вернулся православный девиз, когда-то широко использовавшийся непобедимым российским полководцем А. В. Суворовым: *С нами Бог!* Параллельно с этим девизом на фронте можно услышать и мусульманский клич *Аллах акбар!* Это неудивительно: плечом к плечу в СВО сражаются представители разных национальностей и конфессий (христиане, мусульмане, буддисты и даже язычники).

Заключение

Специальная военная операция продолжается, спокойнее не становится международная обстановка, и в данной работе затронуты далеко не все пласты неологизмов военной тематики, родившихся в 20-годы текущего столетия. Перед лингвистами стоит задача исследовать неологизмы, связанные с волонтерской деятельностью, развернувшейся в России после начала СВО; с административной и восстановительной хозяйственной деятельностью в освобожденных регионах, постоянно подвергающихся со стороны ВСУ террористическим атакам и вынужденных защищаться от дронов, атакующих с неба, от «подарков»-мин, оставленных бандеровцами на земле. Последствия этой войны оставляют свои следы не только в сердцах выживших бойцов, но и в русском лексико-фразеологическом фонде.

Список источников

1. Мокиенко В. М. О фразеологических неологизмах // Новая русская фразеология. Opole: Uniwersytet Opolski, 2003. С. VII–XXVI.
2. Chlebda. W. Podręczny idiomatycon polsko-rosyjski. Koncepcja całości I redakcja zeszytu. T. 9. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2017. 377 s.
3. Chlebda W. Słownikowy opis zwrotu cyfrowego. Podejście pierwsze // Podręczny idiomatycon polsko-rosyjski. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2017. S. 9–28.
4. Голованова Е. И. Изменения в лексике и грамматике русского языка под влиянием специальной военной операции // Русский язык и языки народов России: проблемы взаимодействия, перспективы развития: сборник материалов научной конференции (19-20 ноября 2025 г.). Магнитогорск: Изд-во Магнитогорского государственного университета им. Г. И. Носова. С. 79–85.

5. Стешин Дм. Батальон воевал за своего «Маэстро» всеми дронами, минами, вареньем и борщом // Комсомольская правда, 24.03.2026.
6. Демченко В. Пуля «Привет», машина «Шалун» и огнемёт «Буратино» // Комсомольская правда, 25.01.2023.
7. Кубатьян Г. Калмык «Кубинец» и грузинский князь учат казаков воевать // Комсомольская правда, 30.01.2024.
8. Кубатьян Г. От «Вредины» до «Ведьмы»: Почему на СВО дают имена боевой технике // Комсомольская правда, 10.17.2024.
9. Стешин Дм. Назвали батальон в честь святых – и тяжелых потерь нет // Комсомольская правда, 10.02.2023.
10. Ерошкин А. Слаживание. Охота на слова // Проза.ру. URL: <https://proza.ru/2022/10/26/1000> (дата обращения: 10.08.2024).
11. Долгарева А. Как воюют зумеры // Комсомольская правда, 20.03.2026.

References

1. Mokienko V. M. O frazeologicheskikh neologizmakh [On Phraseological Neologisms], In *Novaya russkaya frazeologiya*, Opole, Uniwersytet Opolski, 2003, pp. 7–26. (In Russ.).
2. Chlebd. W. *Podręczny idiomatyczny polsko-rosyjski. Koncepcja całości i redakcja zeszytu* [Handy Polish-Russian Idiomatikon. The concept of the whole and editing of the volume], t. 9, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2017, 377 p. (In Polish).
3. Chlebd. W. Słownikowy opis zwrotu cyfrowego. Podejście pierwsze [A Lexicographic Description of the Digital Turn. The first approach], *Podręczny idiomatyczny polsko-rosyjski*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2017, pp. 9–28. (In Polish).
4. Golovanova E. I. Izmeneniya v leksike i grammatike russkogo yazyka pod vliyaniem spetsial'noi voennoi operatsii [Changes in the Vocabulary and Grammar of the Russian Language under the Influence of a Special Military Operation], In *Russkii yazyk i yazyki narodov Rossii: problemy vzaimodeistviya, perspektivy razvitiya: sbornik materialov nauchnoi konferentsii = The Russian language and the languages of the peoples of Russia: problems of interaction, development prospects: (19-20 noyabrya 2025 g.)*, Magnitogorsk, Izd-vo Magnitogorskogo gosudarstvennogo universiteta im. G. I. Nosova, pp. 79–85. (In Russ.).
5. Steshin Dm. Batal'on voeval za svoego "Maestro" vsemi dronami, minami, varen'em i borshchom [The Battalion Fought for its "Maestro" with all Drones, Mines, Jam, and Borscht], *Komsomol'skaya Pravda = Komsomolskaya Pravda*, 24.03.2026. (In Russ.).
6. Demchenko V. Pulya "Privet", mashina "Shalun" i ognemet "Buratino" ["Hello" Bullet, "Rascal" Car, and "Buratino" Flamethrower], *Komsomol'skaya Pravda = Komsomolskaya Pravda*, 25.01.2023. (In Russ.).
7. Kubat'yan G. Kalmyk "Kubinetsts" i gruzinskii knyaz' uchut kazakov voevat' [Kalmyk "Cuban" and Georgian Prince Train Cossacks for War], *Komsomol'skaya Pravda = Komsomolskaya Pravda*, 30.01.2024. (In Russ.).
8. Kubat'yan G. Ot "Vrediny" do "Ved'my": Pochemu na SVO dayut imena boevoi tekhnike [From "Vredina" to "Vedma": Why Military Equipment is Given Names in the Special Military Operation Zone], *Komsomol'skaya Pravda = Komsomolskaya Pravda*, 10.17.2024. (In Russ.).
9. Steshin Dm. Nazvali batal'on v chest' svyatykh – i tyazhelykh poter' net [Named a Battalion after the Saints—and There are no Heavy Casualties], *Komsomol'skaya Pravda = Komsomolskaya Pravda*, 10.02.2023. (In Russ.).
10. Eroshkin A. Slazhivanie. Okhota na slova [Harmonization. Hunting for Words], *Proza.ru*. URL: <https://proza.ru/2022/10/26/1000> (data ob-rashcheniya: 10.08.2024). (In Russ.).
11. Dolgareva A. Kak voyuyut zumery [How Zoomers Fight], *Komsomol'skaya Pravda = Komsomolskaya Pravda*, 20.03.2026. (In Russ.).

Информация об авторе

Шулежкова С. Г. – доктор филол. наук, профессор каф. русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации МГТУ им. Г. И. Носова.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author

Shulezhkova S. G., Doctor of Philology, Professor, Department of the Russian Language, General Linguistics and Mass Communication, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU).

The author declares no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 05.05.2026; одобрена после рецензирования 20.05.2026; принята к публикации 25.05.2026.

The article was submitted 05.05.2026; approved after reviewing 20.05.2026; accepted for publication 25.05.2026.