

**ISSN 2311-2174**

# **УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

# **EDUCATION MANAGEMENT REVIEW**

**2025**

**№ 7-1**

## **Главный редактор журнала**

Анисимов Петр Федорович – доктор экономических наук, профессор, государственный советник РФ 1 класса, советник ректората, руководитель дирекции по управлению и развитию кампуса, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, Москва, Россия.

## **Заместитель главного редактора**

Забайкин Юрий Васильевич – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры автоматизации, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, Москва, Россия.

## **Ответственный редактор**

Треулова Елена Сергеевна – International Advisory Committee, Tallinn, Estonia, EU.

## **Редакционная коллегия**

Хлебосолова Ольга Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры экологии и природопользования, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Шаронин Юрий Викторович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионального образования, Центр развития профессионального образования, Академия социального управления, Мытищи, Россия.

Неустроев Сергей Сергеевич – доктор экономических наук, профессор, советник ректората, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Якутск, Россия.

Болотов Виктор Александрович – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, научный руководитель института образования, НИУ Высшая школа экономики, Москва, Россия.

Бондырева Светлана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, почетный президент, профессор кафедры психологии и педагогики образования, Московский психолого-социальный университет, Москва, Россия.

Собкин Владимир Самуилович – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, профессор кафедры психологии личности, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Федорчук Юлия Михайловна – доктор экономических наук, профессор, Институт управления образованием Российской академии образования, Москва, Россия.

Красавина Екатерина Валерьевна – доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры экономики труда и управления персоналом, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Москва, Россия.

Заернюк Виктор Макарович – доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры экономики минерально-сырьевого комплекса (МСК), Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Силаков Алексей Викторович – доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры коммерции и сервиса, проректор по науке, РГУ им. А.Н. Косыгина, Москва, Россия.

Силакова Вера Владимировна – доктор экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Москва, Россия.

Зинченко Людмила Анатольевна – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры ИУ4 «Конструирование и технология производства электронной аппаратуры», Московский государственный технический университет им. Баумана, Москва, Россия.

Калинин Александр Ростиславович – доктор экономических наук, кандидат технических наук, профессор, профессор кафедры оценочной деятельности, университет «Синергия», Москва, Россия.

Гаджимирзоев Гаджимирзе Иразиевич – старший преподаватель кафедры экономики и финансов, Российский государственный университет социальных технологий, Москва, Россия.

Битус Евгений Иванович – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры прикладной механики и инжиниринга технических систем, Российский биотехнологический университет, Москва, Россия.

Шайлиева Марина Магомедовна – кандидат технических наук, доцент, директор института экономики, Российский государственный университет социальных технологий, Москва, Россия.

Каурова Ольга Валерьевна – доктор экономических наук, профессор, проректор по научно-исследовательской работе, Российский университет кооперации, Москва, Россия.

Владимирова Ирина Геннадьевна – доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры менеджмента, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия.

Колобкова Анастасия Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Российский университет кооперации, Мытищи, Россия.

Аубакирова Рахила Жуматаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Торайгыров Университет, Павлодар, Республика Казахстан.

Алгожаева Нурсулу Сеиткеримовна – доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента факультета философии и политологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Астана, Республика Казахстан.

Майгельдиева Шарбан Мусабековна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Кызылординский университет им. Коркыт ата, Кызылорда, Республика Казахстан.

Длиббетова Гайни Карекеевна – доктор педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Республика Казахстан.

Абенова Саулет Уразбековна – PhD, старший преподаватель, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Республика Казахстан.

Курманбаев Рахат Хамитович - кандидат биологических наук, ассоциированный профессор, кафедра «Биология, география и химия», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Республика Казахстан.

Исакулова Нилуфар Жаникуловна – доктор педагогических наук, профессор, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

Рахмонов Азизхон Боситхонович – доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

Бобков Александр Николаевич - доктор философских наук, профессор кафедры философии, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), Москва, Россия.

Василькова Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры стилистики русского языка, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Волков Валерий Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела развития образования комитета по образованию, Правительство Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия.

Диденко Валерий Дмитриевич - доктор философских наук, профессор кафедры философии, Государственный университет управления, Москва, Россия.

Зевелева Елена Александровна – кандидат исторических наук, профессор, член Союза писателей России, заведующий кафедрой гуманитарных наук, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Кушель Евгений Семенович - кандидат философских наук, доктор экономических наук, независимый исследователь, Москва, Россия.

Лапин Дмитрий Геннадиевич – кандидат экономических наук, доцент, начальник отдела управления образовательными проектами, Газпром корпоративный институт, Москва, Россия.

Лютягин Дмитрий Владимирович – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры производственного и финансового менеджмента, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Машкин Дмитрий Михайлович – кандидат экономических наук, доцент, руководитель направления, акционерное общество «Русатом Энерго Интернешнл» (АО «РЭИН»), Москва, Россия.

Молчанов Сергей Валерьевич – кандидат юридических наук, доцент, директор филиала в г. Санкт-Петербурге, Институт управления образованием Российской академии образования, Санкт-Петербург, Россия.

Попов Борис Николаевич - доктор философских наук, профессор кафедры СГН2 (социология и культурология), Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, Москва, Россия.

Соболевская Татьяна Григорьевна – аудитор, член института профессиональных бухгалтеров России, аудитор стартапов и бизнес-сообществ, Москва, Россия.

Чернякин Владимир Геннадиевич - кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Всероссийский государственный университет юстиции, Москва, Россия.

Чечель Ирина Дмитриевна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории России новейшего времени факультета архивного дела, Историко-архивный институт, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия.

Чистякова Наталья Александровна – эксперт-лингвист, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Москва, Россия.

Вань Цзы – доктор наук клинической медицины, Университет Чжуншань имени Сунь Ятсена, Гуанчжоу, Китай.

Ли Бинь – доктор менеджмента, Университетский институт Лиссабона, Лиссабон, Португальская Республика.

Цзян Куньчэн – доктор делового администрирования, Университет информационных технологий и менеджмента, Жешув, Польша.

Чунг Ка Юэ – доктор делового администрирования, Школа бизнеса имени Уильяма Эдвардса Деминга, Университет Уильяма Говарда Тафта, Колорадо, Денвер, США.

Ван Шицзе – доктор делового администрирования, Университет лазурного берега, Ницца, Франция.

Лу Янь – Доктор финансов, Институт Нилла, Новая Иберия, Луизиана, США.

Цяо Цзюань – Доктор юридических наук, Сычуаньский университет, Сычуань, Китай.

Лян Хай - доктор технических наук, Университет Чхонджу, Чхонджу, Южная Корея.

Суй На - доктор психологии, институт Нилла (Новая Иберия), Лафайетт, США.

Син Яньхуа - Доктор педагогических наук в области управления образованием, Университет Хосе Ризаля, Мандалуйонг, Метро Манила, Филиппины.

Цуй Яньюань - доктор экономики, институт Нилла (Новая Иберия), Лафайетт, США.

Лян Хуаньчжэнь - Доктор педагогических наук в области управления образованием, Университет Хосе Ризаля, Мандалуйонг, Метро Манила, Филиппины.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

|                                                                                                                                                                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Людмила Альбертовна Касиманова<br>Анализ литературного произведения как основа учебной дисциплины<br>«Композиция и постановка танца» (модуль «Искусство балетмейстера») в<br>содержании профессиональной подготовки педагогов-хореографов | 11 |
| Ирина Жаповна Шахмалова<br>Особенности психолого-педагогической адаптации обучающихся 5-х классов                                                                                                                                         | 19 |
| Резеда Ринатовна Хадиуллина, Мария Владимировна Веслогузова<br>Из опыта преподавания дисциплин по интеграционным процессам<br>профессионального образования в сфере сервиса и туризма                                                     | 27 |
| Сергей Сергеевич Пронин<br>Актерские психотипы. Форма и содержание                                                                                                                                                                        | 37 |
| Мария Владимировна Веслогузова, Резеда Ринатовна Хадиуллина<br>Реализация программ дополнительного профессионального образования в<br>сфере туризма в рамках деятельности центров компетенций                                             | 46 |

### ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

|                                                                                                                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Седа Исаевна Тасуева<br>Практическое использование фонетических игр на начальном этапе обучения<br>английскому языку                                                                                           | 58  |
| Елена Анатольевна Демидова<br>Конкурсное естественно-научное исследование: возможности<br>образовательной логистики                                                                                            | 68  |
| Виктория Анатольевна Байкова<br>Мотивация студентов колледжей неязыковых специальностей к изучению<br>иностранного языка                                                                                       | 77  |
| Елена Васильевна Удовенко<br>Роль междисциплинарного подхода в проектировании образовательных<br>программ для магистратуры технических направлений                                                             | 86  |
| Ирина Николаевна Чижевская, Наталья Юрьевна Моспанова, Инна Евгеньевна<br>Крамарева<br>Анализ эффективности интерактивных методов обучения в формировании<br>профессиональных компетенций будущих специалистов | 98  |
| Ольга Николаевна Матвеева<br>Реализация дополнительной профессиональной программы «Развитие начал<br>технического образования дошкольников»                                                                    | 113 |

## **DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ**

- Анастасия Сергеевна Минкова  
Внедрение цифровых технологий в преподавание математики в средних и  
высших учебных заведениях 125
- Ярослав Сергеевич Василенко  
Современные требования и вызовы цифровизации образования к  
профессиональной деятельности учителя информатики 136
- Владимир Олегович Новицкий, Елизавета Игоревна Горбунова  
Разработка чат-бота для обучения школьников старших классов по дисциплине  
«Математика» на основе использования нейросетей 146

## **НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ**

- Андрей Николаевич Кохичко  
О мотивации исследовательской деятельности студентов Института  
педагогики и психологии Мурманского арктического университета 160
- Залиха Усмановна Хакиева, Белкис Якубовна Цурова, Мата Сайд-Ахметовна  
Гайрабекова  
Методические условия реализации дискуссионного общения в учебном  
процессе 169
- Ольга Викторовна Власова  
Методическая компетентность педагога в исследовательской ретроспективе:  
обзор публикаций 177
- Елена Петровна Борнеман  
Развитие профессионально значимых качеств личности в условиях внеучебной  
деятельности студентов в вузе 188

## **МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ**

- Ма Сяо  
Алгоритм преподавания Серебряного английского: когда искусственный  
интеллект сталкивается с не поддающимися количественному определению  
образовательными эмоциями 197
- Сяоинь Фэн  
Структура, содержание и технологии цифрового музыкального образования в  
Беларуси и Китае 204

|                                                                                                                                                                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Сюзанна Михайловна Зубок<br>Теоретические основы совершенствования компетенций педагогов по взаимодействию с подростками – представителями субкультур в процессе гражданского воспитания учащихся                                     | 214 |
| Сяоинь Фэн<br>Эмпирическое исследование особенностей цифрового музыкального образования в Китае и Беларуси                                                                                                                            | 224 |
| Светлана Викторовна Дусенко, Чжичуань Пэн<br>Сравнение интерактивных методов обучения в подготовке тренеров по дзюдо в Китае и России                                                                                                 | 235 |
| Елена Семеновна Зяблова<br>Методология проектирования инклюзивных образовательных пространств в университетах с мультикультурным составом студентов                                                                                   | 246 |
| Тяньи Ху, Анна Николаевна Захарова, Юйлун Гюй<br>Развитие координационных способностей у студентов-теннисистов из Китая: экспериментальное исследование эффективности авторской методики                                              | 261 |
| Светлана Викторовна Дусенко, Шувэй Хань<br>Влияние внеучебных спортивных мероприятий на формирование профессиональных компетенций студентов физкультурных вузов Китая: эмпирическое исследование Хэнаньского спортивного университета | 273 |

## ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

|                                                                                                                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Руслан Николаевич Еремеев<br>Лицензирование Хабаровской духовной семинарии как первый опыт интеграции высших учебных заведений Русской Православной Церкви в национальную систему образования России      | 286 |
| Ирина Жаповна Шахмалова, Дарья Васильевна Загинайло<br>Патриотическое воспитание младших школьников посредством программы «Юные патриоты»                                                                 | 298 |
| Мария Андреевна Колядюк<br>Становление и развитие факультета иностранных языков в Крымском государственном педагогическом и учительском институте им. М.В. Фрунзе во второй половине XX – начале XXI века | 307 |
| Светлана Вячеславовна Куликова<br>Региональные практики воспитания патриотизма и национального самосознания: диагностика, выявление и распространение опыта                                               | 318 |

## CONTENTS

### PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

|                                                                                                                                                                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Lyudmila A. Kasimanova<br>The analysis of a literary work as the basis of the academic discipline «Composition and staging of dance» (the module «Art of the choreographer») in the content of professional training of choreographers | 11 |
| Irina Zh. Shakhmalova<br>Features of psychological and pedagogical adaptation of 5th grade students                                                                                                                                    | 19 |
| Rezeda R. Khadiullina, Maria V. Visloguzova<br>From the experience of teaching disciplines on the integration processes of professional education in the field of service and tourism                                                  | 27 |
| Sergey S. Pronin<br>Acting psychotypes. Form and content                                                                                                                                                                               | 37 |
| Maria V. Veslogouzova, Rezeda R. Khadiullina<br>Implementation of additional professional education programs in the field of tourism within the framework of the activities of competence centers                                      | 46 |

### TECHNOLOGIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

|                                                                                                                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Seda I. Tasueva<br>Practical use of phonetic games at the initial stage of learning English                                                                                                          | 58  |
| Elena A. Demidova<br>Competitive natural science research: educational logistics opportunities                                                                                                       | 68  |
| Victoria A. Baykova<br>Motivation of college students of non-linguistic specialties to study a foreign language                                                                                      | 77  |
| Elena V. Udovenko<br>The role of an interdisciplinary approach in the design of educational programs for the Master's degree in technical fields                                                     | 86  |
| Irina N. Chizhevskaya, Natalia Yu. Mospanova, Inna E. Kramareva<br>Analysis of the effectiveness of interactive teaching methods in the formation of professional competencies of future specialists | 98  |
| Olga N. Matveeva<br>Implementation of the additional professional program «Development of the principles of technical education for preschoolers»                                                    | 113 |



## DATA SCIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SPACE

- Anastasia S. Minkova  
The introduction of digital technologies in the teaching of mathematics in secondary and higher education institutions 125
- Yaroslav S. Vasilenko  
Modern requirements and challenges of digitalization of education for the professional activity of a computer science teacher 136
- Vladimir O. Novitsky, Elizaveta I. Gorbunova  
The development of a chatbot for teaching high school students in the subject of «Mathematics» based on the use of neural networks 146

## NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY

- Andrey N. Kohichko  
About motivation of research activities of students of the Institute of Pedagogy and Psychology of Murmansk Arctic University 160
- Zalikha U. Khakieva, Bekkis Ya. Tsurova, Mata S.-Akh. Gayrabekova  
Methodological conditions for the implementation of discussion communication in the educational process 169
- Olga V. Vlasova  
Methodological competence of a teacher in a research retrospective: review of publications 177
- Elena P. Borneman  
Development of professionally significant personality traits in the context of extracurricular activities of students at the university 188

## INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

- Xiao Ma  
Silver English teaching algorithm: when artificial intelligence encounters unquantifiable educational emotions 197
- Xiaoyin Feng  
The structure, content and technology of digital music education in Belarus and China 204
- Suzanna M. Zubok  
Theoretical foundations for improving the competencies of teachers in interacting with adolescents from subcultures in the process of civic education of students 214
- Xiaoyin Feng  
An empirical study on the particularity of digital music education in China and Belarus 224

|                                                                                                                                                                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Svetlana V. Dusenko, Zhichuan Peng<br>Comparison of interactive teaching methods in the training of judo coaches in China and Russia                                                                                                       | 235 |
| Elena S. Zyablova<br>Methodology of designing inclusive educational spaces in universities with multicultural students                                                                                                                     | 246 |
| Tianyi Hu, Anna N. Zakharova, Yulun Gyuy<br>Development of coordination abilities among tennis students from China: an experimental study of the effectiveness of the author's methodology                                                 | 261 |
| Svetlana V. Dusenko, Shuwei Han<br>The influence of extracurricular sports activities on the formation of professional competencies of students of physical education universities in China: an empirical study of Henan Sports University | 273 |

## **APPLIED RESEARCH**

|                                                                                                                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ruslan N. Yermeev<br>Licensing of Khabarovsk Theological Seminary as the first experience of integrating higher educational institutions of the Russian Orthodox Church into the National education system of Russia         | 286 |
| Irina Zh. Shakhmalova, Darya V. Zaginailo<br>Patriotic education of younger schoolchildren through the «Young patriots» program                                                                                              | 298 |
| Maria A. Kolyadyuk<br>Formation and development of the Faculty of Foreign Languages at the Crimean State Pedagogical and Teacher Training Institute named after M.V. Frunze in the second half of the XX – early XXI century | 307 |
| Svetlana V. Kulikova<br>Regional practices of fostering patriotism and national identity: diagnosis, identification and dissemination of experience                                                                          | 318 |

## ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Анализ литературного произведения как основа учебной дисциплины «Композиция и постановка танца» (модуль «Искусство балетмейстера») в содержании профессиональной подготовки педагогов-хореографов**

**Людмила Альбертовна Касиманова**

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедры хореографического искусств  
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Ludmila.kasimanova@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.05.2025

Принята 25.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 81-2/4

DOI 10.25726/u8235-4286-5940-o

EDN NCIOZL

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)  
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### **Аннотация**

В статье детально исследуется инновационный междисциплинарный подход к использованию литературных текстов в процессе обучения композиции и постановке танца, представлен авторский алгоритм анализа литературного произведения в контексте профессиональной подготовки педагогов-хореографов, включающий пять предварительных этапов работы с текстом. Особое внимание уделяется методике трансформации литературных образов в хореографические. Автор предлагает методическую систему, интегрирующую анализ литературных произведений с хореографическим творчеством. На основе экспериментальных данных, полученных в ходе педагогического исследования 2019-2023 годов, доказана эффективность предлагаемого подхода для развития профессиональных компетенций педагогов-хореографов. Статья содержит практические рекомендации по применению методики в образовательном процессе.

### **Ключевые слова**

анализ литературного текста, искусство балетмейстера, междисциплинарный подход, методика преподавания, профессиональная подготовка, педагоги-хореографы, танцевальная педагогика, хореографическая композиция.

### **Введение**

Современные тенденции в хореографическом образовании требуют поиска принципиально новых методов формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-хореографов. Как отмечает Л.Д. Блок, синтез искусств играет ключевую роль в развитии хореографического мышления (Блок, 1987), позволяя выйти за рамки чисто технического освоения танцевальных движений. В данном исследовании рассматривается инновационная методика использования литературных текстов в учебном процессе дисциплины «Композиция и постановка танца», которая прошла успешную апробацию в РГПУ им. А.И. Герцена.

Профессиональная подготовка постановщиков танца (педагогов-хореографов) предполагает не только освоение техники движения и композиции, но и развитие художественного мышления, умения интерпретировать и воплощать идеи в пластической форме.

Необходимо отметить, что научный подход к разработке содержания хореографической постановки хореографом-постановщиком требует: 1) четкого формулирования ее художественной концепции; 2) обоснования выбора выразительных средств; 2) соответствия хореографического решения идейному содержанию оригинала. Как отмечает М.М. Бахтин, «интерпретация должна не иллюстрировать, а развивать идеи первоисточника» (Бахтин, 1975). Л.Д. Блок в свою очередь указывает, что «качество интерпретации должно поддаваться объективной проверке» (Блок, 1987). Такой научный подход обеспечивается:

1. Возможностью экспертной оценки;
2. Критериями эффективности;
3. Методами педагогического контроля.

### **Материалы и методы исследования**

Методологическое основание данного исследования опирается на теорию художественного синтеза и теории художественного образа (Б.В. Асафьев, А.Ф. Посев) (Асафьев, 1974), концепцию междисциплинарных связей в искусстве (М.С. Каган) (Каган, 1972), методику анализа литературного текста (Структурно-семантический подход Ю.М. Лотман) (Лотман, 1972), принципы хореографической драматургии (Захаров, 1983).

Анализ литературного произведения в хореографическом образовании – это синтез науки и искусства, в котором филологическая методология, методология целостного анализа литературного произведения служат основой, первоисточником для творческого поиска постановщика танца, своеобразным процессом интерпретации вербального текста в пластическую форму.

Анализ литературного произведения в профессиональной подготовке постановщиков танца играет важную роль, формируя у будущих хореографов навыки глубокого осмысления материала, работы с драматургией и образностью. Это способствует созданию более содержательных и эмоционально насыщенных хореографических произведений, обогащая язык современного танцевального искусства.

### **Результаты и обсуждение**

Прежде всего необходимо отметить, что профессиональная подготовка постановщиков танца (хореографов) предполагает не только освоение техники движения и композиции, но и развитие у них художественного мышления, умения интерпретировать и воплощать идеи в пластической форме. Одним из важных аспектов такой подготовки является анализ литературного произведения, на тему которого ставится танец. Исследование его структуры способствует углублению понимания драматургии, образности и эмоциональной выразительности будущей хореографической постановки, говорящей со зрителями на языке движения и смысла. При этом хореограф-постановщик, опирающийся на тщательно проработанный им литературный материал, работает на стыке искусств, что требует понимания не только танца, но и литературы, театра, музыки. Такой синтез расширяет творческий потенциал постановщика.

В этой связи Р. Захаров в своей книге «Сочинение танца» пишет: «Танец только тогда становится подлинным искусством, когда он осмыслен, когда он несет в себе идею <...> Литературный первоисточник дает балетмейстеру не только сюжет, но и богатейший материал для создания хореографических образов» (Захаров, 1983). Захарову принадлежит и следующее напутствие хореографу-постановщику: «Прежде чем приступить к сочинению танца, необходимо глубоко изучить литературное произведение, проникнуть в его суть, понять замысел автора, выявить главные и второстепенные линии развития» (Захаров, 1983).

Авторы разработали систему, включающую три взаимосвязанных модуля:

1. Аналитический модуль, состоящий из:

- Семиотического анализа литературного текста, включающего изучение историко-культурного фона создания произведения, анализ биографии автора и его творческой эволюции, определение места произведения в литературном процессе (язык, стиль, символы, жесты композиция);
  - анализа хронотопа (временных и пространственных характеристик);
  - выявления ключевых образов и мотивов и их трансформации (знаки, символы, коды);
  - создания «эмоционально-образного» характера хореографического произведения.
2. Творческий модуль, в который входит:
- перевод литературных героев в пластические (телесные) образы;
  - построение драматургической структуры хореографического произведения;
  - режиссерская разработка хореографического решения;
  - составление психологических портретов персонажей;
  - анализ взаимоотношений персонажей;
  - сопоставление с музыкальными структурами;
  - построение новой драматургической логики.
3. Рефлексивный модуль, подразумевающий:
- сравнительный анализ интерпретаций;
  - корректировку хореографического текста;
  - формулировку концепции конечного художественно-творческого продукта (хореографического произведения).

Особенностью хореографической интерпретации литературного произведения является перевод литературных элементов в хореографические: литературные персонажи → в пластические образы; драматургические конфликты → в хореографические диалоги; сюжет литературного произведения → в драматургическую структуру хореографического произведения.

Кроме того, согласно Р. Захарову, «каждый персонаж литературного произведения должен получить свою пластическую характеристику в танце». Таким образом, элементы построения хореографического произведения состоят из драматургии танца – системы организации художественного пространства, которая в свою очередь делится на:

- экспозицию танца (представление героев литературного произведения в пластических образах);
- завязку (возникновение конфликта, истории);
- кульминацию (эмоциональный пик);
- развязку (разрешение конфликта, трансформация).

Кроме того, нужно определить, какими будут выразительные средства хореографии: смена лейтмотивов, пространственные рисунки танца и динамические контрасты (смена темпо-ритма), взаимодействие персонажей.

Одним из важных аспектов такой подготовки является анализ литературного произведения (сюжета, характера героя, символов и т.п.), который способствует углублению понимания драматургии, образности и эмоциональной выразительности будущей хореографической постановки. Кроме литературы функционал педагогов-хореографов включает знания и из других смежных областей, таких как:

- Театральное искусство (актерское мастерство, сценография, свет, звук);
- Изобразительное искусство (работа с визуальными композициями, костюмами);
- Философия и культурология (осмысление хореографического произведения как культурного, социального и эстетического феномена).

При этом именно анализ литературного произведения, направленный на выявление его структурных, семантических и эстетических закономерностей, имеет основополагающее значение для воплощения искусства хореографии. Литературное произведение (роман, поэма, пьеса, сказка) служит источником сюжета, конфликта и характеров, которые могут быть переосмыслены в танцевальной форме. Анализ текста помогает хореографу выявить ключевые события, мотивы персонажей и эмоциональные кульминации, что необходимо для создания логичной и выразительной композиции.

Литература насыщена метафорами, символами и аллегориями, которые могут быть переведены в пластические образы. Например, анализ поэзии позволяет выявить скрытые ритмы, контрасты и эмоциональные оттенки, что обогащает хореографический язык.

Таким образом, в содержании профессиональной подготовки педагогов-хореографов анализ литературного произведения в освоении учебной дисциплины «Композиция и постановки танца» в составе образовательной программы «Хореографическое искусство» (модуль «Искусство балетмейстера») приобретает прикладной характер, поскольку служит основой для создания танцевальной композиции.

Таблица 1. Алгоритм анализа и интерпретации литературного произведения

| № | Этап анализа      | Содержание работы                                                                                             | Методы                                                                          | Результат                                                               |
|---|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Предтекстовый     | Определение жанра и стиля<br>Анализ паратекста (заглавие, эпиграф)<br>Изучение историко-культурного контекста | Контент-анализ<br>Биографический метод<br>Историко-культурный анализ            | Аннотация текста<br>Характеристика эпохи<br>Гипотеза интерпретации      |
| 2 | Структурный       | Выделение композиции<br>Анализ системы образов<br>Определение хронотопа (ХТ)                                  | Семиотический анализ<br>Нарратология<br>Схематизация                            | Структурная схема<br>Таблица персонажей<br>Карта хронотопа              |
| 3 | Семантический     | Выявление символов и метафор<br>Анализ лейтмотивов (ЛМ)<br>Интерпретация подтекста                            | Герменевтический анализ<br>Ассоциативный эксперимент<br>Интермедиаальный анализ | Словарь символов<br>Список пластических метафор<br>Эскизы сцен          |
| 4 | Трансформационный | Создание пластических образов (ПО)<br>Разработка танцевальных лейтмотивов<br>Построение драматургии           | Метод физических действий<br>Импровизация<br>Композиционный анализ              | Описание образов<br>Танцевальные этюды<br>Сценарий постановки           |
| 5 | Рефлексивный      | Сравнение с оригиналом<br>Экспертная оценка<br>Корректировка                                                  | Видеоанализ<br>Фокус-группа<br>Метод «мысленного эксперимента»                  | Финальная версия<br>Методические рекомендации<br>Отчет об интерпретации |

Все этапы сопровождаются письменной фиксацией результатов, рекомендуемая продолжительность каждого этапа 4-6 академических часов. Предложенный алгоритм апробирован в образовательном процессе РГПУ им. А.И. Герцена (2019-2023 гг.)

В качестве результатов апробированного подхода стоит отметить, что современный анализ литературного произведения в хореографии превратился в самостоятельную исследовательскую и творческую дисциплину. Он требует от постановщика танца не только художественной интуиции, но и серьезной теоретической подготовки, владения современными методами анализа текста, понимания принципов междисциплинарного синтеза. Глубокое освоение этих навыков позволяет создавать хореографические произведения, которые становятся не просто иллюстрацией литературного

источника, а его полноценной художественной интерпретацией, обогащающей как танцевальное, так и литературное искусство.

Особое место в этом процессе отводится режиссерскому анализу и интерпретации литературного произведения. Современная хореографическая педагогика рассматривает процесс создания танцевальных интерпретаций литературных произведений как сложную научно-творческую деятельность, требующую системного методологического обоснования. Как отмечает Л.А. Касиманова, «научный подход к хореографической интерпретации предполагает не интуитивное, а осознанное прочтение литературного текста через призму законов хореографического искусства» (Касиманова, 2020).

Остановимся на структуре и ключевых моментах режиссерского пересказа литературного произведения для хореографической постановки. В этой связи предлагаем следующий алгоритм режиссерского пересказа литературного произведения для хореографической постановки.

1. Первым этапом будет осмысление литературной канвы хореографической постановки. Для четкого понимания интерпретации драматургической структуры литературного произведения в хореографическое, необходимо:

- выделить ключевые структурные и смысловые элементы литературного произведения;
- разделить текст на эпизоды (сцены, главы, смысловые блоки);
- определить главный конфликт (внешний/внутренний);
- выявить ключевые символы, мотивы, лейтмотивы;
- определить тональность (драматическая, лирическая, гротесковая и т.д.).

2. Следующим этапом становится поиск элементов, которые можно «перевести» в движение пластические образы, развить посредством хореографического искусства. Первым шагом в этом направлении будет выявление пластических доминант, для чего хореографу необходимо:

- выделить персонажей и их характеристики (темперамент, жесты, походку);
- определить основные эмоции (гнев, печаль, экстаз) и их возможные проявления в движении;
- найти природные или предметные символы (ветер, огонь, зеркало и т.д.) если необходимо, и их двигательные аналоги;
- проанализировать и определить необходимый ритм текста (быстрый - медленный, прерывистый – плавный).

3. Третьим шагом будет составление чертежа сценического пространства и временной разметки сцены, определяющие, как будет разворачиваться действие на сцене. Для чего необходимо:

- произвести разметку зоны сцены (авансцена, центр, задник) для разных типов сцен;
- продумать переходы между эпизодами (резкие – плавные, затемнения, паузы);
- переделить темпоритм (где ускорение, где замедление);
- распределить разные уровни движения (партер, стоя, прыжки).

4. Следующий шаг – разработка двигательной лексики, набора хореографических движений и комбинаций, готовых к репетициям. Для создания конкретных репетиционных хореографических движений и элементов нужна:

- подборка базовых движений каждого персонажа – символов, (жестов, шагов, поддержек);
- разработка групповых композиций, линий и рисунков танца (линии, круги, хаотичные построения);
- разработка взаимодействия (диалогов через движение, конфликты, зеркальность).

5. Далее, чтобы выстроить полноценную концепцию хореографического спектакля, также необходимо учесть возможность объединения танца с другими элементами постановки, а именно – выразительными сценическими средствами, включающую подбор или создание:

- музыкального произведения (возможен вариант и без музыкального сопровождения);
- костюмов – с обязательным учетом их влияния на танцевальное движение;

– световой партитуры хореографического спектакля (включая расстановку световых акцентов, создание общей атмосферы постановки;

– реквизита (бутафории, декораций) и как он будет использоваться.

6. Следующий шаг – проверка концепции интерпретации литературного произведения в хореографический спектакль на практике (танцевальные этюды). Для того, чтобы убедиться, работают ли выбранные идеи в реальности и для получения готовой основы для хореографического спектакля, в заключение необходимо:

- поставить ключевые сцены в черновом варианте;
- проверить, насколько танцевальные движения передают смысл;
- откорректировать логику перехода одного танцевального движения в другое;
- оценить эмоциональное воздействие хореографического спектакля.

Этот алгоритм можно адаптировать под любое литературное произведение – от классики до современной прозы. Главное, что необходимо усвоить: текст → образ → движение → синтез.

- Текст разобран на эпизоды и конфликты.
- Образ: каждый персонаж-символ имеет пластическую характеристику.
- Пространство и время сцены продуманы.
- Движения конкретизированы и опробованы.
- Музыка, свет, костюмы согласованы с хореографией.
- Этюды подтвердили работоспособность идеи.

Такой пересказ становится «дорожной картой» для постановки, соединяющей анализ текста с практикой хореографии.

Экспериментальные данные, полученные в РГПУ им. А.И. Герцена (2019-2023 гг.), подтверждают эффективность предложенного научного подхода:

1. на 40% увеличилась содержательность студенческих работ, (танцевальные спектакли, которые ставили сами студенты под руководством преподавателей, стали намного интересней и отражали основу выбранного ими литературного произведения) (Касиманова, 2020);
2. на 35% возросло качество драматургических решений (студенты, освоившие алгоритм анализа и интерпретации литературного произведения, отмечают, что что после проведенного анализа, они не испытывают затруднений в работе с хореографической интерпретацией (Лосев, 1974);
3. на 25% улучшилось владение выразительными средствами хореографического искусства (Захаров, 1983).

### **Заключение**

Таким образом, научный подход к созданию хореографических интерпретаций литературных произведений представляет собой синтез: филологической методологии, хореографической теории, педагогических технологий. Именно такой подход, по нашему мнению, «превращает процесс интерпретации из эмпирического в научно обоснованный, сохраняя при этом его творческую природу» (Касиманова, 2020).

Разработанный и опробованный в ходе педагогического исследования алгоритм доказал свою эффективность в образовательном процессе, так как:

1. систематизирует процесс анализа литературного текста;
2. обеспечивает научно обоснованный подход к хореографической интерпретации литературного произведения;
3. повышает профессиональный уровень будущих педагогов-хореографов.

Перспективы исследования связаны с цифровизацией методики и созданием специализированной платформы для анализа литературно-хореографических соответствий.

### **Список литературы**

1. Асафьев Б.В. О балете. Л.: Музыка, 1974. 296 с.



2. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе // Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. С. 234-407.
3. Блок Л.Д. Классический танец: история и современность. М.: Искусство, 1987. 556 с.
4. Захаров Р.В. Сочинение танца. М.: Искусство, 1983. 224 с.
5. Каган М.С. Морфология искусства. Л.: Искусство, 1972. 440 с.
6. Касиманова Л.А. Методика хореографического образования: теория и практика. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. 248 с.
7. Лосев А.Ф. Проблема художественного стиля. Киев: Collegium, 1994. 288 с.
8. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Л.: Просвещение, 1972. 272 с.
9. Петров В.Г. Современная педагогика искусства: междисциплинарный подход. М.: ВЛАДОС, 2021. 320 с.
10. Поспелов Г.Н. Теория литературы. М.: Высшая школа, 1978. 351 с.
11. Смирнова Т.Н. Профессиональная подготовка балетмейстеров: компетентностный подход. СПб.: Лань, 2022. 184 с.
12. Lotman Y.M. The Structure of the artistic text. Ann Arbor: Michigan Slavic Publications, 1977. 300 p.
13. Smith J.K. Dance Composition: A Practical Guide for Teachers. L.: A&C Black, 2015. 192 p.
14. Schmid W. Narratology: an introduction. B.: De Gruyter, 2010. 280 p.

**The analysis of a literary work as the basis of the academic discipline «Composition and staging of dance» (the module «Art of the choreographer») in the content of professional training of choreographers**

**Lyudmila A. Kasimanova**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Choreographic Art  
A.I. Herzen Russian State Pedagogical University  
Saint Petersburg, Russia  
Ludmila.kasimanova@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.05.2025

Accepted 25.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 81-2/4

DOI 10.25726/u8235-4286-5940-o

EDN NCIOZL

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

**Abstract**

The article examines in detail an innovative interdisciplinary approach to the use of literary texts in the process of teaching composition and dance production, and presents the author's algorithm for analyzing literary works in the context of professional training of choreographer teachers, which includes five preliminary stages of working with the text. Special attention is paid to the method of transformation of literary images into choreographic ones. The author offers a methodological system that integrates the analysis of literary works with choreographic creativity. Based on experimental data obtained during the 2019-2023 pedagogical research, the effectiveness of the proposed approach for the development of professional competencies of choreographer

teachers has been proven. The article contains practical recommendations on the application of the methodology in the educational process.

### Keywords

literary text analysis, choreographer's art, interdisciplinary approach, teaching methods, professional training, choreographer teachers, dance pedagogy, choreographic composition.

### References

1. Asafyev B.V. On ballet. L.: Music, 1974. 296 p
2. Bakhtin M.M. Forms of time and chronotope in the novel // Questions of literature and aesthetics. M.: Fiction, 1975. pp. 234-407.
3. Blok L.D. Classical dance: history and modernity. M.: Art, 1987. 556 p.
4. Zakharov R.V. Composition of dance. M.: Art, 1983. 224 p.
5. Kagan M.S. Morphology of art. L.: Art, 1972. 440 p.
6. Kasimanova L.A. Methodology of choreographic education: theory and practice. SPb.: A.I. Herzen Russian State Pedagogical University publishing house, 2020. 248 p.
7. Losev A.F. The problem of artistic style. Kiev: Collegium, 1994. 288 p.
8. Lotman Yu.M. Analysis of the poetic text. L.: Education, 1972. 272 p.
9. Petrov V.G. Modern pedagogy of art: an interdisciplinary approach. M.: Vados, 2021. 320 p.
10. Pospelov G.N. Theory of literature. M.: Higher School, 1978. 351 p.
11. Smirnova T.N. Professional training of choreographers: a competence approach. SPb.: Lan, 2022. 184 p.
12. Lotman Y.M. The Structure of the artistic text. Ann Arbor: Michigan Slavic Publications, 1977. 300 p.
13. Smith J.K. Dance Composition: A Practical Guide for Teachers. L.: A&C Black, 2015. 192 p.
14. Schmid W. Narratology: an introduction. B.: De Gruyter, 2010. 280 p.

## **Особенности психолого-педагогической адаптации обучающихся 5-х классов**

**Ирина Жаповна Шахмалова**

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики и методики начального обучения  
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова

Нерюнгри, Россия

Xirina80@mail.ru

ORCID 0000-0002-5294-2476

Поступила в редакцию 05.05.2025

Принята 16.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 37.034.2

DOI 10.25726/u9489-8273-2416-w

EDN LTFVLS

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Аннотация**

В статье речь идет об адаптации обучающихся пятых классов к различным факторам учебной среды, формируемым как внешними условиями, так и внутренними особенностями личности учеников. Исследование нацелено на определение конкретных способов достоверной диагностики адаптации обучающихся, в недавнем прошлом завершивших освоение программы начальной школы и приступивших к образовательной активности в основном общеобразовательном звене. Данные методологии и концептуальные положения, презентованные в рамках данного исследования, открывают новые перспективы для понимания того, как обучающиеся адаптируются к жизни и учебе в средней школе. Понимание этих процессов крайне важно для разработки эффективных образовательных стратегий, которые будут способствовать успешной интеграции учащихся в сложную учебную среду и помогут им достичь лучших результатов в образовательной деятельности. В результате использования новых методик в образовательной практике, эксперты смогли разработать ряд рекомендаций, специально адаптированных для работы с учащимися. Эти предложения расширяют возможности в более эффективном обучении, учитывая уникальные потребности и возможности каждого ученика. Такой подход позволяет не только повысить качество образования, но и способствует более глубокому вовлечению учащихся в учебный процесс. В конечном итоге, такие индивидуализированные методы могут стать ключом к успешной образовательной стратегии, которая будет актуальна в различных учебных заведениях.

### **Ключевые слова**

диагностика, адаптация, психолого-педагогическая практика, учащийся.

### **Введение**

Актуальность заявленной для рассмотрения темы, связанной с процессом адаптации учащихся пятых классов общеобразовательных школ, обусловлена широким перечнем факторов и характеристик, свойственных педагогическому процессу. Первоочередным значением среди указанных факторов отличаются общий целевой ориентир образовательной деятельности, характеризующийся термином «социализация», а также последовательный многоуровневый характер педагогического процесса, выступающего средством формирования и развития личности как субъекта общественного взаимодействия. К важнейшим задачам педагогики относится воспитание активных, профессионально-подготовленных граждан, ответственных за настоящее и будущее страны, обладающих способностями

к достижению общественно-значимых целей, на что обращается внимание современными исследователями (Семенова, 2022).

Озаглавливающей процесс проводимых исследовательских процедур, подчинена цели определения конкретных способов достоверной диагностики адаптации обучающихся, в недавнем прошлом завершивших освоение программы начальной школы и приступивших к образовательной активности в основном общеобразовательном звене. При этом, среди задач такого исследования необходимо отметить представление его теоретических, а также методологических оснований, рассмотрение отдельных методик, применяемых в современных условиях психолого-педагогической практики.

Образовательная сфера во многих источниках именуется институтом социализации индивида. Указание на передачу социального опыта в ходе учебного и воспитательного процесса, позволяет четко обозначить его сущность, под которой подразумевается, как замечено Е. В. Бережной, «... целенаправленное превращение опыта социального в опыт личный» (Бережная, 2014).

При этом, при упоминании системы образования в подобном контексте целесообразно акцентировать внимание на разнообразии присущих данному индивиду особенностей, в частности, на одну из основополагающих при педагогическом взаимодействии психологическую составляющую. Значимость данной составляющей обусловлена потребностью как в интеллектуальных, так и в эмоциональных ресурсах, целостное удовлетворение которой, в свою очередь, способствует усвоению познавательного учебного материала и формированию социально-коммуникативных навыков. Институциональный характер системы образования, в свою очередь, сформирован ввиду необходимости организации педагогического процесса, что подразумевает под собой проведение качественной диагностики как его состояния в целом, так и состояний его участников.

Следуя общему для осуществления научного рассмотрения отдельных практических вопросов правилу, целесообразно отметить выделение таких видов исследований, как фундаментальные и прикладные, что вытекает из нормативного определения научно-исследовательской деятельности (Федеральный закон от 23.08.1996 № 127-ФЗ, 1996). Данное обстоятельство, а также связь фундаментального сегмента науки с ее прикладной частью, очевидно указывает на необходимость представления методологии изучения адаптации обучающихся пятых классов в ее целостной научной форме, включающей в себя не только частно-научную и конкретно-научную психолого-педагогическую составляющую, но и положения, сформулированные в рамках общенаучного и философского познавательных уровней.

### **Материалы и методы исследования**

Исследовательская и практическая деятельность в образовательной области опирается на ряд методологических подходов, среди которых отдельного внимания заслуживают личностный и антропологический, как выдвигающие на первый план психофизиологические и социально-психологические свойства личности, а также теории аксиологического характера, описывающие ценностную роль образования, выступающую механизмом мотивации к учебной деятельности. Также, отдельного выделения заслуживает видная роль, принадлежащая научным достижениям автора «Великой дидактики» (1654) Я.А. Коменского, предложившего в качестве основ педагогического процесса принципы природосообразности и осознанного изучения реального мира, что может быть распространено как непосредственно на деятельность по обучению и воспитанию, так и на психологическое обеспечение выполнения названных образовательных функций.

Нормативной составляющей, дополнительно подчеркивающей как актуальность тематики, так и основные положения ее методологии, являются Федеральные государственные образовательные стандарты, разработанные и утвержденные для реализации процессов воспитания и обучения на начальной школьной ступени, предшествующей переводу обучающегося в пятый класс, а также в рамках общего образования, поименованного как основное, непосредственно включающего в себя школьную образовательную ступень, соответствующую пятому классу обучения. Аналитическое рассмотрение положений данных стандартов прямо свидетельствует об увеличении объема учебной нагрузки на

изучаемом этапе школьной деятельности, о необходимости более детального освоения обучающимися ряда областей социальной действительности, образующих предмет учебной активности, а также показывает наличие нормативного требования о преемственности образовательных программ, обеспечиваемой за счет создания соответствующих психолого-педагогических условий.

### **Результаты и обсуждение**

Переход обучающихся из начальной в основную школу традиционно воспринимается как один из наиболее сложных этапов в процессе их образовательного пути. На этом этапе ребенок сталкивается с новыми требованиями, возросшим количеством учебных дисциплин и появлением большего числа учителей, каждый из которых имеет собственные подходы к преподаванию. Кроме того, резко меняются не только учебный режим и нагрузка, но и социальные факторы: расширяются контакты со сверстниками, возникают иные формы взаимодействия в коллективе, а также существенно возрастает уровень самостоятельности, требуемой от учащегося. В этот период наиболее явно проявляются различия в методах работы учителей и требованиях по разным предметам, ведь каждый педагог стремится выстроить оптимальную систему обучения по своей дисциплине. При этом адаптация либо происходит постепенно и относительно безболезненно, либо сопровождается выраженными трудностями и стрессовыми ситуациями, что может негативно влиять на развитие психики ребенка. В силу этого фактора крайне важно рассматривать адаптацию как сложный и многосторонний процесс, включая сюда психологическую и педагогическую составляющие. Ученик, который испытывает повышенное напряжение и тревожность, может в меньшей степени фокусироваться на смешанных познавательных задачах и проявлять дезорганизацию в учебной деятельности. Пути решения данной проблемы лежат в сфере внимательного отношения педагогов к индивидуальным особенностям детей, их социальным запросам и психологическому состоянию.

Уровень требований со стороны учителей обычно возрастает, поскольку в пятом классе за каждым предметом закреплён отдельный специалист. Он привносит собственный педагогический стиль и систему контроля, отличные от тех, к которым ребенок привык в начальной школе. В этот период у учащихся может формироваться впечатление, что каждый учитель ожидает от них предельной сосредоточенности именно на своем предмете, а несформированные навыки самоорганизации могут приводить к возникновению пробелов в знаниях. При этом необходимо учитывать, что психолого-педагогическая адаптация ребенка рассмотрена в более широком контексте, чем просто успеваемость. Она включает эмоциональное принятие новой среды, развитие адекватной самооценки, формирование позитивной мотивации к учению, а также выстраивание конструктивных отношений со сверстниками и педагогами. Последний фактор играет важную роль, так как эмоциональный комфорт в классе создает благоприятные условия для роста и развития личности, стимулируя познавательный интерес. Если не обеспечить такой комфорт, повышается риск школьной дезадаптации. Под дезадаптацией в данном контексте понимается совокупность устойчивых негативных состояний — тревожности, агрессии, чувства одиночества, которое ребенок может испытывать в новой коллективной среде без соответствующей поддержки.

Одним из центральных аспектов адаптации к новым условиям обучения является изменение статуса ребенка в коллективе. В пятом классе контингент учащихся обычно расширяется за счет новых детей из других школ или параллелей, что вносит дополнительный элемент неопределенности. Дети, которые ранее занимали лидирующие позиции в классе, могут лишиться своей привычной роли, столкнувшись с конкуренцией со стороны новых одноклассников, и им приходится переосмысливать, как действовать в иных социальных условиях. Также может измениться ситуация внутри класса, когда формируются новые дружеские группы и меняется структура неформальных взаимодействий. Психолого-педагогическая поддержка на данном этапе заключается в организации командных и групповых мероприятий, которые помогают учащимся познакомиться друг с другом в неформальной обстановке. Это развивает чувство принадлежности к коллективу и снижает уровень стресса от перемен. Формирование сплоченного классного коллектива позволяет ребятам вовлекаться в совместную деятельность и быстрее адаптироваться к новым условиям без чрезмерных эмоциональных перегрузок.

Адаптация к новым требованиям учебной деятельности неразрывно связана с развитием у учащихся ответственности за собственное обучение. Именно на этапе среднего звена школы дети начинают в большей степени понимать, что их успеваемость во многом зависит от самостоятельной работы и умения организовывать свое время. С одной стороны, у них появляется внутренняя мотивация к более глубокому изучению отдельных предметов, к самореализации через творческие задания и проекты, а с другой стороны — они могут испытывать трудности с распределением ресурсов и планированием рабочей нагрузки. В данном случае ощутимую помощь могут оказывать классные руководители и психологи образовательных учреждений, обучающие детей техникам тайм-менеджмента и развивающие у них навыки самоанализа. Особую значимость приобретает возвращенная рефлексия школьника, когда он начинает критически оценивать свои результаты и намечать пути их улучшения. Такое развитие рефлексивных способностей поддерживается практикой совместного анализа ошибок, когда учитель дает обратную связь и поощряет ученика к пониманию своих пробелов.

Исходя из основных концептуальных положений методологии, приведенной выше, а также в соответствии с нормативными положениями образовательной стандартизации, можно полагать, что в качестве приоритетных объектно-предметных областей психологического сопровождения воспитательно-учебного процесса целесообразно рассматривать вопросы социометрии учебных коллективов, вопросы уровня внутренней оценки обучающимися самих себя, вопросы изучения факторов тревожности, а также мотивационная составляющая лиц, осваивающих образовательные программы.

На современном этапе развития психолого-педагогической практики известны различные методики определения характеристик, отражающих состояние учебных коллективов и образующих их обучающихся. Среди данных методик выделяются социометрическая методика, основанная на методе Дж. Морено (в ее модификации, предложенной М. Битяновой), методика исследования самооценки обучающихся (именуемая методикой Дембо-Рубинштейн, модифицированной А.М. Прихожан), исследование уровня тревожных факторов (по Филипсу) и исследование школьной мотивации (по Н.Г. Лускановой). Перечисленные методики неоднократно образывали объект исследовательского рассмотрения и в настоящее время применяются в практике действующих образовательных организаций (Сидоров, 2013). Так, например, М. Битяновой отмечалось, что межличностные связи в учебной группе, формирующиеся на основе симпатий и антипатий ее участников, обладают важностью как для функциональных характеристик данной группы, так и для самочувствия и работоспособности входящих в ее состав обучающихся (Битянова, 2005). Рядом исследователей отмечалось влияние уровня самооценки не только на психологическое, но и на физическое состояние ее носителей (Пискарева, 2022). На внутреннюю согласованность компонентов опросника, выявляющего школьную тревожность, указали Т.А. Егоренко, А.В. Лобанова и Д.В. Чумаченко (Егоренко, 2023), в целом методика изучалась В.В. Находкиным и Ю.Г. Кривошапкиной (Находкин, 2020). Разработанные методики, в частности социометрические методики и методики определения школьной мотивации, согласно данным информационных сайтов образовательной тематики, изучены и применяются в педагогической практике.

В исследовании, в целях выявления дезадаптационных состояний среди обучающихся при их переходе на иную ступень освоения образовательной программы; выявления сформированности самооценки школьников и уровня их притязаний и тревожности по шкале Филипса, а также формирования общеучебных умений и навыков, уровня школьной мотивации, была проведена диагностика (см. табл. 1, 2, 3, 4, 5). Указанные методики применялись на базе СОШ № 2, г. Нерюнгри. В данном исследовании приняли участи 60 обучающихся. Результаты исследования сформировались следующим образом.

Таблица 1. Социометрическая методика (Дж. Морено)

|                                     | Отвергаемые | Изолированные | Принимаемые | Соц. звезды |
|-------------------------------------|-------------|---------------|-------------|-------------|
| Количество диагностируемых учащихся | 5           | 10            | 54          | 5           |

|      |      |      |       |      |
|------|------|------|-------|------|
| 100% | 8,7% | 17,5 | 94,7% | 8,7% |
|------|------|------|-------|------|

Таблица 2. Исследование уровня самооценки (Дембо-Рубинштейн, модификация А.М. Прихожан) школьниками ряда личных качеств

|                                     | Уровень самооценки |       |          | Уровень притязаний |       |          |
|-------------------------------------|--------------------|-------|----------|--------------------|-------|----------|
|                                     | Занижена           | Норма | Завышена | Занижены           | Норма | Завышены |
| Количество диагностируемых учащихся | 17                 | 32    | 11       | 6                  | 40    | 14       |
| 100%                                | 28%                | 53%   | 19%      | 10%                | 66%   | 24%      |

Таблица 3. Тест школьной тревожности Филипса

| Показатели тревожности                             | Количество учащихся (чел.) |          |           | Процентный показатель (%) |       |       |
|----------------------------------------------------|----------------------------|----------|-----------|---------------------------|-------|-------|
|                                                    | Уровень                    |          |           | Уровень                   |       |       |
|                                                    | А норма                    | Б повыш. | В высокий | А                         | Б     | В     |
| 1. Общая тревожность                               | 31                         | 19       | 10        | 51%                       | 31%   | 16%   |
| 2. Переживание социального стресса                 | 35                         | 17       | 8         | 58%                       | 28,3% | 13,3% |
| 3. Фрустрация потребности в достижении успеха      | 30                         | 16       | 2         | 50%                       | 26,6% | 3,3%  |
| 4. Страх самовыражения                             | 14                         | 19       | 16        | 23,3%                     | 31,6% | 26,6% |
| 5. Страх ситуации проверки знаний                  | 12                         | 25       | 20        | 20%                       | 41,6% | 33,3% |
| 6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих   | 23                         | 16       | 9         | 38,3%                     | 26,6% | 15%   |
| 7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 33                         | 7        | 5         | 55%                       | 11,6% | 8,3%  |
| 8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями      | 29                         | 21       | 9         | 48,3%                     | 35%   | 15%   |
| Уровни тревожности:                                |                            |          |           |                           |       |       |
| А                                                  | Меньше 50%                 |          |           |                           |       |       |
| Б                                                  | Больше 50%, но меньше 75%. |          |           |                           |       |       |
| В                                                  | Больше 75%.                |          |           |                           |       |       |

Таблица 4. Диагностика формирования общеучебных умений и навыков (ОУНов)

|  | Интеллектуальные умения и навыки |   | Организационные умения и навыки |   | Коммуникативные умения и навыки |   |
|--|----------------------------------|---|---------------------------------|---|---------------------------------|---|
|  | Кол-во                           | % | Кол-во                          | % | Кол-во                          | % |

|                |    |    |    |    |    |    |
|----------------|----|----|----|----|----|----|
| Слабая группа  | 6  | 10 | 9  | 15 | 0  | 0  |
| Средняя группа | 11 | 18 | 20 | 33 | 7  | 11 |
| Сильная группа | 43 | 72 | 31 | 52 | 53 | 89 |

Таблица 5. Анкета школьной мотивации Н. Г. Лускановой

| Уровень мотивации                         | 1<br>ниже 10<br>баллов         | 2<br>10-14<br>баллов | 3<br>15-19<br>баллов                         | 4<br>20-24 балла | 5<br>25-30<br>баллов                        |
|-------------------------------------------|--------------------------------|----------------------|----------------------------------------------|------------------|---------------------------------------------|
| Количество диагностируемых учащихся       | 7                              | 22                   | 22                                           | 7                | 2                                           |
| 100%                                      | 12%                            | 36%                  | 36%                                          | 12%              | 4%                                          |
| Критерии дезадаптации                     | Адаптация (А)<br>(4-5 уровень) |                      | Возможная дезадаптация (ВА)<br>(2-3 уровень) |                  | Выраженная дезадаптация (ДА)<br>(1 уровень) |
| Количество диагностируемых учащихся<br>60 | 9                              |                      | 41                                           |                  | 100                                         |
| 100%                                      | 15%                            |                      | 68,3%                                        |                  | 16,7                                        |

По результатам диагностического обследования сформированы рекомендации в отношении работы с конкретными учащимися (позиционируемыми как «изолированные», с низким уровнем мотивации к обучению и с состоянием повышенной тревожности), что подтверждает практическую значимость проведенного исследования.

Так, учитывая, что позиционирование обучающихся в коллективах определено на основе обследования целостных составляющих учебных групп, целесообразно посредством проведения индивидуальной психолого-педагогической работы с обучающимися, получившими наиболее высокие и наиболее низкие оценки общественного мнения, выявить причины указанных оценок. Далее, на основе сравнительного анализа характерологических черт и в соответствии с нормативно определенными задачами обучения и воспитания подготовить мотивированный проект планирующего документа, содержащего конкретные учебные и воспитательные мероприятия, направленные на формирование у лиц, отнесенных к категориям «отвергаемые» и «изолированные» качеств, способствующих их позитивному восприятию в рамках школьной коммуникации.

Также, видится целесообразным детальное выявление предметно-тематических интересов обучающихся, продемонстрировавших недостаточный уровень мотивации к обучению, с последующим индивидуальным планированием адаптации личностных качеств, предопределивших данный круг интересов, к содержанию учебной программы, с включением в предполагаемые планы мероприятий индивидуального поощрения и стимулирования.

Кроме того, учитывая, что факторы тревожности выявлены преимущественно в областях взаимоотношений с педагогами и проверки знаний, целесообразна организация контрольных мероприятий со стороны администрации образовательной организации за проведением занятий конкретными педагогическими работниками, с формированием выводов, которые могут быть доведены до сведения преподавателей в рамках проведения методических занятий. Также, возможно проработать вопрос внедрения в практику подведения итогов контрольных форм занятий тех педагогических технологий, которые снижают уровень стрессового восприятия выявленных в ходе данных занятий недостатков освоения отдельными обучающимися учебной программы.



### Заключение

Таким образом, проведенные обследования могут выступать как в качестве базовой основы более детального психолого-педагогического изучения обстановки в учебных коллективах, так и представлять собой основу для выработки организационных решений в области учебно-воспитательной деятельности конкретной образовательной организации.

### Список литературы

1. Бережнова Е. В. Образование как ценность // Вестник МГИМО Университета. 2014. № 2(35). С. 240-241.
2. Битянова М. Как измерить отношения в классе: Социометрический метод в школьной практике. М.: ООО «Чистые пруды», 2005. 32 с.
3. Богданов А.А. Тектология: всеобщая организационная наука. Под ред. проф. В.Д. Гловели. 6-е изд., испр. и доп. – М.: Ленанд, 2019. 679 с.
4. Егоренко Т.А., Лобанова А.В., Чумаченко Д.В. Опросник «Школьная тревожность» Б. Филлипса: результаты стандартизации русскоязычной версии «Тест школьной тревожности Филлипса». Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования» 2023. Т. 20. № 3. С. 39-54.
5. Находкин В.В. Кривошапкина Ю. Г. Азимут научных исследований: педагогика и психология. Научный сетевой журнал. 2020. Т. 9. № 3(32) С. 350-352.
6. Пискарева С.А., Гвардеева С.Г., Сарчук Е.В. Влияние уровня самооценки на предрасположенность к сердечно-сосудистым заболеваниям // Научное обозрение. Медицинские науки. 2022. № 6. С. 44-48.
7. Романюк С.Н., Демкина Е.В. Генезис и сущность понятий «формирование», «ответственность», «ответственное выполнение обязанностей» // Вестник Адыгейского государственного университета. 2017. № 4(208). С. 96-102.
8. Семенова Н.В. Развитие социальной зрелости обучающихся в процессе общественно полезной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2022. 214 с.
9. Сидоров К.Р. Методика Дембо-Рубинштейн и ее модификация // Вестник Удмуртского университета. Вып. 1. 2013. С. 40-42.
10. Федеральный закон от 23.08.1996 № 127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике» // [www.consultant.ru](http://www.consultant.ru) 1996. <http://www.consultant.ru/>

### Features of psychological and pedagogical adaptation of 5th grade students

#### Irina Zh. Shakhmalova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education

M.K. Ammosov Northeastern Federal University

Neryungri, Russia

Xirina80@mail.ru

ORCID 0000-0002-5294-2476

Received 05.05.2025

Accepted 16.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 37.034.2

DOI 10.25726/u9489-8273-2416-w

EDN LTFVLS

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Abstract**

The article deals with the adaptation of fifth grade students to various factors of the learning environment, formed by both external conditions and internal personality traits of students. The study is aimed at identifying specific ways to reliably diagnose the adaptation of students who have recently completed the development of the primary school program and started educational activity in the main educational level. These methodologies and conceptual provisions presented in the framework of this study open up new perspectives for understanding how students adapt to life and study in secondary school. Understanding these processes is essential for developing effective educational strategies that will facilitate the successful integration of students into a challenging learning environment and help them achieve better educational outcomes. As a result of using new techniques in educational practice, experts were able to develop a number of recommendations specifically adapted for working with students. These proposals expand the possibilities for more effective learning, taking into account the unique needs and capabilities of each student. This approach not only improves the quality of education, but also promotes deeper involvement of students in the learning process. Ultimately, such individualized methods can be the key to a successful educational strategy that will be relevant in various educational institutions.

### **Keywords**

diagnosis, adaptation, psychological and pedagogical practice, student.

### **References**

1. Berezhnova E. V. Education as a value // Bulletin of MGIMO University. 2014. № 2(35). pp. 240-241.
2. Bityanova M. How to measure relationships in the classroom: A sociometric method in school practice. M.: LLC «Clear ponds», 2005. 32 p.
3. Bogdanov A.A. Tectology: a universal organizational science. Ed. by prof. V.D. Gloveli. 6th ed., korr. and add. M.: Lenand, 2019. 679 p.
4. Egorenko T.A., Lobanova A.V., Chumachenko D.V. B. Phillips' School Anxiety questionnaire: the results of standardization of the Russian-language version of the Phillips School Anxiety Test // Online journal «Bulletin of practical psychology of education». 2023. Vol. 20. № 3. pp. 39-54.
5. Nakhodkin V.V. Krivoshapkina Yu. G. Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology // Scientific online journal. 2020. Vol. 9. № 3(32) pp. 350-352.
6. Piskareva S.A., Gvardeeva S.G., Sarchuk E.V. The influence of self-esteem on predisposition to cardiovascular diseases // Scientific review. Medical sciences. 2022. № 6. pp. 44-48.
7. Romanyuk S.N., Demkina E.V. The genesis and essence of the concepts of «formation», «responsibility», «responsible performance of duties» // Adygea State University bulletin. 2017. № 4(208). pp. 96-102.
8. Semenova N.V. Development of social maturity of students in the process of socially useful activity: diss. ... cand. of pedagog. scien. Tyumen, 2022. 214 p.
9. Sidorov K.R. Dembo-Rubinstein method and its modification // Udmurt University bulletin. Iss. 1. 2013. pp. 40-42.
10. Federal Law № 127-FZ dated 08.23.1996 «On science and state scientific and technical policy» // www.consultant.ru 1996.

**Из опыта преподавания дисциплин по интеграционным процессам профессионального образования в сфере сервиса и туризма**

**Резеда Ринатовна Хадиуллина**

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Информационных систем и фиджитал спорта, доцент кафедры сервиса и туризма  
Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма  
Казань, Россия  
h\_rezeda@bk.ru  
ORCID 0000-0003-3980-5677

**Мария Владимировна Веслогузова**

Кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой Сервиса и туризма  
Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма  
Казань, Россия  
mariaves@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.05.2025

Принята 24.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 378.4

DOI 10.25726/k1135-2333-2448-v

EDN XFYWYA

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

**Аннотация**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью внесения изменений в образовательные программы, включая введение новых дисциплин, интегрирующих знания из разных областей. Цель статьи – раскрыть необходимость этих изменений, показать методические подходы и результаты внедрения интеграционных процессов в образовательные программы. В практической части статьи представлен авторский опыт преподавания дисциплин, связанных с интеграционными процессами профессионального образования в сфере сервиса и туризма. Представлено тематическое планирование лекционных и практических занятий, охватывающих основные аспекты разработки системы профессионального образования, ориентированной на подготовку конкурентоспособных специалистов, способных справляться с вызовами современного рынка труда в сфере сервиса и туризма. В качестве примера подробно изложена структура и содержание практического занятия. Статья может быть полезной педагогическим работникам учреждений, реализующих основные профессиональные образовательные программы в высшем образовании.

**Ключевые слова**

интеграционные процессы, профессиональное образование, сервис, туризм, магистратура, методические подходы.

**Введение**

Проблема подготовки квалифицированных специалистов в области сервиса и туризма является актуальной темой обсуждения в научной среде и находит свое отражение в работах многих авторов.

Основной проблемой подготовки специалистов сферы сервиса и туризма является недостаточная практическая подготовка, и решение данной проблемы возможно через профессионально-ориентированное образование, что может быть достигнуто через социальное взаимодействие образовательных учреждений и профильных предприятий туриндустрии, предприятий общественного питания (Переверзев, 2020). Основными направлениями взаимодействия вузов и предприятий туриндустрии являются: заказ на целевую подготовку специалистов; прохождение практики и трудоустройство на предприятиях; курирование курсовых и выпускных квалификационных работ, руководство практиками; материально-техническое оснащение кафедр; мастер-классы от практиков; базовые кафедры на предприятиях (Пяткова, 2008).

Для формирования конкурентоспособной туристской отрасли необходимо: внедрять комплексный подход в развитии кадрового потенциала с учетом особенностей регионального компонента; разрабатывать меры по развитию региональной системы подготовки специалистов туриндустрии с учетом потребностей региональной экономики, стратегических ориентиров развития национального туризма (Щербакова, 2022).

В современном мире, где сфера услуг и туризма продолжают быстро развиваться, особенно остро встает вопрос о квалификации работников, способных реагировать на изменения в потребностях рынка. Так при подготовке специалистов в области экологического туризма необходимо учитывать ряд педагогических условий, способствующих формированию специалистов, соответствующим запросам рынка труда: высокая мотивация к обучению; экологизация образовательного процесса; формирование у студентов навыков по использованию инновационных подходов в профессиональной деятельности (Логун, 2024). Развитие иммерсионного туризма накладывает новые требования к подготовке специалистов, владеющих не только знаниями в области этнографии, истории, культуры, но и знаниями в области гастрономических традиций и даже процессов приготовления блюд, ведь без выполнения этих условий сложно создать оригинальный туристический продукт (Кужель, 2023).

Анализ особенностей развития индустрии сервиса и туризма позволяет определить возможности по совершенствованию качества подготовки студентов с учетом потребностей рынка труда: развитие у студентов языковой компетенции, навыков работы с цифровыми технологиями, межкультурной коммуникации, психологической устойчивости; привлечение к образовательному процессу более широкого круга специалистов, обладающих знаниями и опытом работы в инновационной деятельности (Завражнов, 2022).

Существующие подходы к обучению студентов для туриндустрии предполагают разнообразие форм и методов образования, включая лекции, семинары, практические занятия, стажировки, тренинги и др. Система практической подготовки студентов для индустрии туризма и гостеприимства включает не только прохождение стажировок, практик, но и использование современных методов обучения: симуляции, кейс-методы, проектная работа и др. (Радыгина, 2023). Проектный метод обучения, успешно применяемый для подготовки студентов по направлениям «Сервис» и «Туризм», позволяет более полно раскрыть творческий потенциал студентов; учит студентов принимать как самостоятельные решения, так и коллективные, внутри группы; повышает мотивацию к обучению; учит студентов проявлять изобретательность и нестандартное мышление (Аксенова, 2020).

Эффективным методом практической подготовки студентов является «Летняя школа», которая, с одной стороны, позволяет студентам пройти производственную практику под руководством практиков-работодателей, а с другой стороны, работодатели смогут отобрать для себя наиболее перспективных стажеров с целью их дальнейшего трудоустройства (Новикова, 2020).

По-прежнему актуальным является образовательный туризм, как образовательная технология, направленная на формирование профессиональных компетенций специалистов туриндустрии (Сундукова, 2019; Ritche, 2003). Основа для развития концепции образовательного туризма – отраслевая педагогика (туристическая), основанная на принципах образования и воспитания личности с использованием инструментов туризма (Williams, 2010).

Развитию креативности студентов, будущих специалистов туриндустрии, способствуют коучинговые технологии, направленные на корректное определение будущих приоритетов и способов их

реализации; а также на повышение продуктивности и способности решать личные и профессиональные задачи (Жолдасбеков, 2024; Ryter, 2018).

Многие из перечисленных подходов не учитывают интеграционный аспект образовательного процесса, что становится серьезным барьером на пути к качественной профессиональной подготовке специалистов сферы сервиса и туризма.

Продолжает оставаться актуальным вопрос установления связи между рынком труда, который в условиях современных тенденций предъявляет еще больший спрос на высококвалифицированную и образованную рабочую силу, и системой высшего образования (Казакова, 2022). Системному решению вопросов развития высшего образования и инновационной экономики способствует интеграция науки, образования и производства (Касперович, 2023). Основным звеном интеграционных процессов образования, науки и производства должны выступать университеты и созданные на их базе научные и производственные центры (Новиков, 2023).

Таким образом, современные подходы к организации образовательного процесса в сфере сервиса и туризма сталкиваются с недостатком интеграции теоретических знаний с практическими навыками, учета интеграционного аспекта образовательного процесса. Особое значение приобретает интеграция образовательных программ и профессиональных стандартов, которые должны соответствовать требованиям рынка труда и ожиданиям работодателей.

Это порождает необходимость в новом взгляде на учебные программы и методы их реализации.

### **Материалы и методы исследования**

В качестве материалов исследования использованы учебные планы магистратуры по направлениям 43.03.01 Сервис и 43.03.02 Туризм, методические рекомендации работодателей и отзывы преподавателей, студентов. В качестве методов были применены анкетирование, индивидуальные беседы и анализ учебных материалов.

### **Результаты и обсуждение**

Экспериментальная часть исследования ведется на кафедре сервиса и туризма Международного института гостиничного менеджмента и туризма ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма». Ежегодно в Университете проходят мониторинги удовлетворенности работодателей, преподавателей и студентов результатами образовательного процесса. На основе полученных усредненных данных по кафедре сервиса и туризма ежегодно выявляются стабильные показатели: 1) удовлетворенности обучающихся условиями, содержанием, организацией и качеством образовательного процесса в рамках реализации образовательных программ – более 75%; 2) удовлетворенности работодателей качеством образования в рамках реализации образовательных программ: более 65% считают, что полностью соответствуют современным требованиям, более 35% – в целом соответствуют. Кроме того, ежегодно кафедра сервиса и туризма проводит беседы и анкетирование студентов, преподавателей и работодателей на предмет выявления проблемных точек, требующих совместного решения.

Так, анализ учебных планов, потребностей современного рынка труда в сфере сервиса и туризма, беседы со студентами, преподавателями и работодателями, привели к необходимости внесения изменений в учебный план и внесению двух дисциплин «Интеграционные процессы профессионального образования в сфере сервиса» и «Интеграционные процессы профессионального образования в сфере туризма» для студентов магистратуры направления 43.03.01 Сервис и 43.03.02 Туризм соответственно. Данные изменения были обусловлены необходимостью внедрения в образовательный процесс интеграционных модулей, которые максимально сочетали бы теоретические знания с практическим опытом, а также способствовали междисциплинарному подходу и адаптации к требованиям современного рынка труда.

Для изучения дисциплин авторами статьи были разработаны лекционные материалы (5 занятий, 10 часов) и материалы для проведения практических занятий (11 занятий, 22 часа) по пяти темам.

Занятие 1. Лекция – 2 часа. Практические занятия – 6 часов. На лекционном занятии акцентируется важность разработки образовательных программ на основе профессиональных стандартов, соответствующих требованиям современного рынка труда; рассматриваются вопросы по интеграции междисциплинарных модулей, вовлечению работодателей в процесс создания программ, укреплению связи между теорией и практикой. На практических занятиях студенты: 1) проводят анализ рынка труда в сфере сервиса и туризма; 2) исследуют потребности работодателей; проектируют образовательные программы и междисциплинарные курсы; 3) разрабатывают оценочные инструменты для интегрированных учебных программ.

Занятие 2. Лекция – 2 часа. Практические занятия – 4 часа. На лекционном занятии рассматривается применение практико-ориентированных и проектных методов обучения, участие студентов в прикладных научно-исследовательских проектах, что значительно повышает мотивацию и углубляет понимание материала. Раскрывается вопрос интеграции современных технологий в учебный процесс, соответствующих актуальным отраслевым трендам и способствующий лучшей адаптации студентов к ожиданиям работодателей. На практических занятиях студенты: 1) проектируют задачи, основанные на реальных кейсах в области сервиса и туризма; 2) создают прикладной научно-исследовательский проект, востребованный в сфере сервиса и туризма.

Занятие 3. Лекция – 2 часа. Практические занятия – 4 часа. На лекционном занятии освещается важность создания базовых кафедр и учебно-производственных центров; важность организации стажировок и практик на предприятиях для установления прочных связей между образовательными учреждениями и бизнесом; говорится о привлечении работодателей к оценке качества подготовки выпускников, что обеспечит соответствие образовательных программ актуальным требованиям отрасли. На практических занятиях студенты: 1) разрабатывает проект программы производственных практик и стажировок с учетом требований работодателей и образовательных стандартов; 2) разрабатывают критерии и методы оценки качества подготовки выпускников.

Занятие 4. Лекция – 2 часа. Практические занятия – 4 часа. На лекционном занятии акцентируется внимание на создании лабораторий и центров компетенций в сотрудничестве с работодателями, интеграции исследовательских результатов в учебный процесс. Подчеркивается необходимость постоянного обновления учебного контента и технологий обучения; организации дополнительных профессиональных курсов, способствующих непрерывному развитию специалистов. На практических занятиях студенты: 1) разрабатывают предложения по созданию инновационных площадок для практического обучения и научных исследований совместно с работодателями; 2) создают проект программы дополнительного профессионального образования в сфере сервиса и туризма.

Занятие 5. Лекция – 2 часа. Практические занятия – 4 часа. На лекционном занятии раскрываются основные вопросы, связанные с интернационализацией профессионального образования: разработка и реализация совместных международных образовательных программ; организация академической мобильности обучающихся и преподавателей; интеграция иностранных специалистов в образовательный процесс. На практических занятиях студенты: 1) анализируют международные стандарты в сфере сервиса и туризма, изучают основные нормы и требования к профессиональной подготовке; 2) разрабатывают проект по академической мобильности с планированием обменных программ и стажировок.

Для более углубленного изучения дисциплин дополнительно разработаны 6 практических занятий (12 часов), направленных: на 1) разработку оценочных инструментов для интегрированных учебных программ; 2) разработку проекта по использованию современного оборудования, технологий в решении практических задач в сфере сервиса и туризма; 3) разработку проекта по созданию учебно-производственных центров на базе предприятий отрасли; 4) проведение анализа по внедрению результатов научных исследований в образовательный процесс и практику отрасли; 5) на моделирование работы в международной команде; 6) разработку стратегии интеграции международных экспертов и практиков в образовательный процесс.

Практические занятия организованы таким образом, что каждое из них фокусируется на развитии профессиональных компетенций, работе в проектных командах, развитии коммуникационных навыков и

изучении ключевых интеграционных процессов. Это способствует подготовке высококвалифицированных специалистов, обладающих современными знаниями и навыками, необходимыми для успешной карьеры в сфере сервиса и туризма.

Каждое практическое занятие начинается с организационных моментов: приветствие, обсуждение структура и цели занятия; обсуждение основных понятий, определений по теме занятия. Теоретическая вводная часть занятия включает обсуждение по основным регламентирующим аспектам, практической значимости представленной темы занятия. После этого, студенты разбиваются на группы по 4-5 человек и работают над общим мини-проектом. Такой вид деятельности в группах позволяет формировать навыки коммуникации, работы в группах с распределением ролей и функционала, навыки проектной деятельности. Далее идет презентация мини-проектов и их обсуждение: студенты учатся не только демонстрировать полученные результаты, но и слушать друг друга, давать конструктивную оценку и рекомендации. В конце занятия подводятся итоги, проводится рефлексия, дается домашнее задание. Рассмотрим структуру и содержание практического занятия.

Таблица 1. Структура и содержание практического занятия

|                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Тема практического занятия                            | Анализ рынка труда в сфере сервиса и туризма: оценивание соответствия образовательных программ потребностям работодателей                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Цели практического занятия                            | Исследовать текущие потребности работодателей на рынке труда в сфере сервиса и туризма.<br>Оценить соответствие предложенных образовательных программ требованиям работодателей.<br>Развить навыки анализа информации и работы с данными.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Необходимое оборудование                              | Проектор и экран для презентаций; маркерные доски и флипчарты; раздаточные материалы (статистика и аналитические отчеты по рынку труда в сфере сервиса и туризма); компьютеры                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Продолжительность                                     | 2 часа (120 минут)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 1. Введение (15 минут)                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 1.1. Организационные моменты                          | Приветствие, обсуждение структуры и цели занятия                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 1.2. Обсуждение понятий                               | Что такое рынок труда?<br>Основные характеристики рынка труда: участники рынка труда; спрос и предложение; заработная плата; спецификация и классификация; факторы, влияющие на рынок труда; нормативное регулирование.<br>Основные отрасли сферы сервиса и туризма на современном рынке: гостиничный и ресторанный бизнес, туризм, транспорт и логистика, развлечение и досуг, курортное обслуживание, виртуальный сервис и др.<br>Особенности рынка труда в сфере сервиса и туризма: сезонность, широкий спектр специальностей, международный характер, высокие требования к качеству обслуживания, особые требования к квалификации, гибкость в рабочем времени, высокая конкуренция, инновации и технологии, социальная ответственность и др. |
| 1.3. Введение в тему занятий                          | Обсудить значимость анализа потребности работодателей для оптимизации образовательных программ:<br>понимание реальных требований рынка труда;<br>ориентация на профессиональные стандарты;<br>модернизация учебных планов;<br>разработка практико-ориентированных курсов;<br>установление партнерских отношений.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 2. Исследование потребностей работодателей (20 минут) |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 2.1. Анализ текущей ситуации                          | Обсудить: актуальные данные и отчеты о потребностях работодателей в сфере сервиса и туризма; запросы на вакансии; ключевые навыки, требуемые в                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|                                                                                           | различных специальностях (менеджеры по туризму, специалисты по сервису, консультанты и др.)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------|----------------|--|--|--|----------------|--|--|--|----------------|--|--|--|---------------------|--|--|--|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| 2.2. Формирование групп                                                                   | Студенты разделяются на группы по 4-5 человек                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
| 2.3. Работа в группах                                                                     | Каждая группа получает определенный сегмент рынка, например, ресторанный сервис, гостиничный бизнес, туристическое агентство и т.д.<br>Задание. Проанализировать представленные данные (отчеты, статистику и др.); определить ключевые требования работодателей в выбранном сегменте<br>Подготовить устный отчет о проделанной работе.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
| 3. Презентация подготовленных заданий, обсуждение (25 минут)                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
| 3.1. Презентация групп                                                                    | Каждая группа представляет результаты выполненной работы                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
| 3.2. Обсуждение                                                                           | Обсуждение по вопросам: Какие общие тенденции наблюдаются на разных сегментах рынка? Каким образом указанные требования оказывают влияние на образовательные программы?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
| 4. Оценивание соответствия образовательных программ потребностям работодателей (30 минут) |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
| 4.1. Сравнение требований работодателей и образовательных программ                        | Студенты в группах получают информацию о конкретных образовательных программах в сфере сервиса и туризма.<br><b>Задание.</b> Оценить соответствие образовательных программ потребностям работодателей (требуемые теоретические знания, практические умения и навыки, профессиональные компетенции). Подготовить отчет о проделанной работе по шаблону 1 (Рис.1).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
|                                                                                           | <b>Таблица.</b> Соответствие образовательных программ требованиям рынка труда                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
|                                                                                           | <table><tr><th>План</th><th>Требования работодателей</th><th>Содержание образовательной программы</th><th>Результат (соответствует/ не соответствует)</th></tr><tr><td>Знания<br/>1...</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Умения<br/>1...</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Навыки<br/>1...</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Компетенции<br/>1...</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Выводы</td><td colspan="3">Подведение итогов проведенного анализа.<br/>Обобщение основных несоответствий и выявленных пробелов</td></tr><tr><td>Рекомендации</td><td colspan="3">Предложить изменения в образовательных программах с целью повышения их соответствия требованиям рынка труда</td></tr></table> | План                     | Требования работодателей             | Содержание образовательной программы        | Результат (соответствует/ не соответствует) | Знания<br>1... |  |  |  | Умения<br>1... |  |  |  | Навыки<br>1... |  |  |  | Компетенции<br>1... |  |  |  | Выводы | Подведение итогов проведенного анализа.<br>Обобщение основных несоответствий и выявленных пробелов |  |  | Рекомендации | Предложить изменения в образовательных программах с целью повышения их соответствия требованиям рынка труда |  |  |
|                                                                                           | План                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Требования работодателей | Содержание образовательной программы | Результат (соответствует/ не соответствует) |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
|                                                                                           | Знания<br>1...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
|                                                                                           | Умения<br>1...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
|                                                                                           | Навыки<br>1...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
|                                                                                           | Компетенции<br>1...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
| Выводы                                                                                    | Подведение итогов проведенного анализа.<br>Обобщение основных несоответствий и выявленных пробелов                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
| Рекомендации                                                                              | Предложить изменения в образовательных программах с целью повышения их соответствия требованиям рынка труда                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
| Рисунок 1. Шаблон 1                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
| 5. Презентация предложений и обсуждение (20 минут)                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
| 5.1. Презентация предложений                                                              | Каждая группа представляет свои предложения по улучшению образовательных программ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
| 5.2. Обсуждение по вопросам                                                               | Как предложенные изменения могут повлиять на подготовку студентов? Как можно улучшить взаимодействие между работодателями и образовательными учреждениями?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
| 6. Заключение и рефлексия (10 минут)                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
| 6.1. Итоги занятия                                                                        | Подводятся итоги, подчеркивается важность анализа потребностей работодателей для успеха в сфере сервиса и туризма                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |
| 6.2. Домашнее задание                                                                     | Написать эссе на тему: «Как образовательные учреждения могут улучшить образовательную программу в соответствии с требованиями работодателей?»                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                          |                                      |                                             |                                             |                |  |  |  |                |  |  |  |                |  |  |  |                     |  |  |  |        |                                                                                                    |  |  |              |                                                                                                             |  |  |



|                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                         |              |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------|
| 6.3. Рефлексия<br>(заполнение<br>опроса-анкеты) | Заполнить анкету по шаблону 2 (рис. 2).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                         |              |
|                                                 | <b>Таблица. Анкета-рефлексия</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                         |              |
|                                                 | <b>Вопрос</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                         | <b>Ответ</b> |
|                                                 | Оцените актуальность темы анализа рынка труда в сфере сервиса и туризма                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 1 - неактуально<br>5 - очень актуально  | 1 2 3 4 5    |
|                                                 | Оцените полезность информации о потребностях работодателей                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 1 - не полезно<br>5 - очень полезно     | 1 2 3 4 5    |
|                                                 | Оцените сложность анализа потребностей работодателей и соответствия образовательных программ                                                                                                                                                                                                                                                                           | 1 - слишком легко<br>5 - слишком сложно | 1 2 3 4 5    |
|                                                 | Насколько важно учитывать результаты анализа рынка труда при разработке образовательных программ?                                                                                                                                                                                                                                                                      | 1 - не важно<br>5 - очень важно         | 1 2 3 4 5    |
|                                                 | Что вам показалось наиболее интересным в процессе анализа?                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                         |              |
|                                                 | Что нового вы узнали о рынке труда в сфере сервиса и туризма?                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                         |              |
|                                                 | Какой аспект занятия был для вас наиболее полезен для вашей будущей карьеры или учебы?                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                         |              |
| <b>Рисунок 2. Шаблон 2</b>                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                         |              |
| Оценивание студентов                            | Оценивание студентов определяется по следующим критериям:<br>Участие студентов в групповой работе, активность в выполнении задании, в ответах на вопросы (30%).<br>Оригинальные и обоснованные предложения по улучшению образовательных программ в соответствии с требованиями работодателей (40%).<br>Структурированные ответы, ясное представление результатов (30%) |                                         |              |
| Рекомендуемая литература                        | Студентам предлагаются основные и дополнительные источники литературы.                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                         |              |

При разработке дисциплин были подготовлены интеграционные модули, которые включают различные элементы проектного обучения: мастер-классы и практикумы с работодателями, ситуационные задачи, задачи-симуляции, деловые игры и др. Темы, содержание практических и лекционных занятий согласованы со специалистами сферы сервиса и туризма, что позволяет студентам получать необходимые компетенции в соответствии запросами рынка труда. Это нашло подтверждение в повторных беседах, интервьюировании студентов, преподавателей и работодателей. Выпускники становятся более уверенными, компетентными и востребованными в выбранной профессии. Результаты исследования подтверждают актуальность, необходимость и востребованность новых педагогических технологий для повышения эффективности обучения.

### Заключение

Основной вывод исследования – образовательные программы необходимо адаптировать под современные быстро меняющиеся потребности рынка труда. Использование интеграционного подхода в образовательном процессе способствует комплексному пониманию особенностей профессиональной деятельности в области сервиса и туризма. Рекомендуется внедрять интеграционные модули и практические мероприятия на всех уровнях обучения; активно сотрудничать с индустрией для обеспечения актуальности образовательных программ.

Подводя итоги, можно утверждать, что интеграционные процессы в профессиональном образовании в сфере сервиса и туризма играют важную роль в подготовке квалифицированных специалистов, способных успешно функционировать на современном рынке труда.

### Список литературы

1. Аксенова Л.А. Проектирование как современный метод обучения студентов по направлениям «Сервис» и «Туризм» // Профессиональное образование: вызовы времени и перспективы развития: мат. Межд. науч.-прак. конф. (18 февраля 2020 г., Гатчина). Гатчина: Государственный институт экономики, финансов, права и технологий, 2020. С. 24-28.

2. Жолдасбеков А.А., Танкиш Н.П., Жолдасбекова К.А. Развитие креативности студентов направления «Туризм» с использованием коуч технологий // Сервис plus. 2024. Т. 18. № 1. С. 137-144.
3. Завражнов В.В., Столярова Е.В. Проблемы профессиональной подготовки студентов направления «Туризм» в контексте развития современных форм туристской деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 5(96). С. 110-112.
4. Казакова Ю.Е. Общая концепция системы автоматического управления интеграцией высшего образования и рынка труда // Инновации. 2022. № 3(281). С. 51-55.
5. Касперович С.А., Шарапа Е.В. Интеграция науки, образования и производства как фактор развития системы высшего образования // Наука и инновации. 2023. №11(249). С. 52-56.
6. Кужель Ю.Л. Подготовка специалистов в области туризма с учётом новых тенденций (на опыте гастрономических туров по Японии) // Научный вестник МГУСиТ: спорт, туризм, гостеприимство. 2023. № 1(75). С. 80-90.
7. Логуа А.Е. Анализ педагогических условий подготовки специалистов в области экологического туризма // Педагогическое образование в России. 2024. № 6. С. 258-263.
8. Новиков С.В. Адаптивное управление сферой высшего образования посредством интеграции образования, науки и производства // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 101-2. С. 55-59.
9. Новикова С.А. «Летняя школа» как средство повышения эффективности прохождения практик студентами сферы сервиса, туризма и гостеприимства // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. 2020. Т. 14. № 1. С. 49-57.
10. Переверзев М.В. Проблемы и особенности профессиональной подготовки специалиста в сфере гостиничного сервиса и туризма в современных условиях // Успехи гуманитарных наук. 2020. № 7. С. 122-125.
11. Пяткова С.Г. Взаимодействие вуза и бизнес-сообщества в инновационной системе профессиональной подготовки специалистов индустрии сервиса и туризма // Сервис в России и за рубежом. 2008. № 2(7). С. 125-132.
12. Радыгина Е.Г., Охрименко Е.И., Пасько Т.В. Организация практической подготовки студентов для индустрии туризма и гостеприимства // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2023. Т. 22. № 3. С. 82-91.
13. Сундукова Т.О. Использование преимуществ образовательного туризма в профессиональной подготовке студентов в области туризма и гостеприимства // Аллея науки. 2018. Т. 1. № 8(24). С. 679-682.
14. Щербакова С.А. Кадровое обеспечение индустрии туризма (на примере Смоленской области) // Географическая среда и живые системы. 2022. № 4. С. 118-128.
15. Ritchie B.W. Managing Educational Tourism (aspects of tourism). Bristol: Channel View Publications, 2003. 304 p.
16. Ryter A. Coaching as a new trend in teacher education. Mentoring and coaching as a contribution to the professionalization of future teachers and students. Eds. by C. Reintjes, G. Bellenberg, G.I.M. Brahma. NY: Waxmann, 2018. pp. 23-39.
17. Williams P. Educational tourism: understanding the concept, recognising the value // Tourism Insights. 2010. №1.

**From the experience of teaching disciplines on the integration processes of professional education in the field of service and tourism**

**Rezeda R. Khadiullina**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Information Systems and Digital Sports, Associate Professor of the Department of Service and Tourism  
Volga Region State University of Physical Culture, Sports and Tourism  
Kazan, Russia  
h\_rezeda@bk.ru  
ORCID 0000-0003-3980-5677

**Maria V. Visloguzova**

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Service and Tourism  
Volga Region State University of Physical Culture, Sports and Tourism  
Kazan, Russia  
mariaves@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.05.2025

Accepted 24.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 378.4

DOI 10.25726/k1135-2333-2448-v

EDN XFYWYA

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

**Abstract**

The relevance of the research is due to the need to make changes to educational programs, including the introduction of new disciplines integrating knowledge from different fields. The purpose of the article is to reveal the need for these changes, to show methodological approaches and the results of the implementation of integration processes in educational programs. The practical part of the article presents the author's experience in teaching disciplines related to the integration processes of professional education in the field of service and tourism. The thematic planning of lectures and practical classes covering the main aspects of the development of a vocational education system focused on the training of competitive specialists capable of coping with the challenges of the modern labor market in the field of service and tourism is presented. As an example, the structure and content of the practical lesson are described in detail. The article may be useful for teaching staff of institutions implementing basic professional educational programs in higher education.

**Keywords**

integration processes, professional education, service, tourism, master's degree, methodological approaches.

**References**

1. Aksenova L.A. Design as a modern method of teaching students in the areas of «Service» and «Tourism» // Vocational education: challenges of the time and development prospects: mat. International scientific and practical Conference (February 18, 2020, Gatchina). Gatchina: State Institute of Economics, Finance, Law and Technology, 2020. pp. 24-28.

2. Zholdasbekov A.A., Tankish N.P., Zholdasbekova K.A. Development of students' creativity in the field of «Tourism» using coaching technologies // *Service plus*. 2024. Vol. 18. № 1. pp. 137-144.
3. Zavrazhnov V.V., Stolyarova E.V. Problems of professional training of students in the field of «Tourism» in the context of the development of modern forms of tourism activity // *The world of science, culture, and education*. 2022. № 5(96). pp. 110-112.
4. Kazakova Yu.E. General concept of an automatic control system for the integration of higher education and the labor market // *Innovations*. 2022. № 3(281). pp. 51-55.
5. Kasperovich S.A., Sharapa E.V. Integration of science, education and production as a factor in the development of the higher education system // *Science and innovation*. 2023. № 11(249). pp. 52-56.
6. Kuzhel Yu.L. Training of specialists in the field of tourism, taking into account new trends (based on the experience of gastronomic tours in Japan) // *MGUSiТ scientific bulletin: sport, tourism, hospitality*. 2023. № 1(75). pp. 80-90.
7. Logua A.E. Analysis of pedagogical conditions for training specialists in the field of ecological tourism // *Teacher education in Russia*. 2024. № 6. pp. 258-263.
8. Novikov S.V. Adaptive management of higher education through the integration of education, science and production // *Trends in the development of science and education*. 2023. № 101-2. pp. 55-59.
9. Novikova S.A. «Summer school» as a means of improving the effectiveness of internships for students in the field of service, tourism and hospitality // *Association of Universities of Tourism and Service bulletin*. 2020. Vol. 14. № 1. pp. 49-57.
10. Pereverzev M.V. Problems and features of professional training of a specialist in the field of hotel service and tourism in modern conditions // *Successes of the humanities*. 2020. № 7. pp. 122-125.
11. Pyatkova S.G. Interaction of the university and the business community in the innovative system of professional training of specialists in the service and tourism industry // *Service in Russia and abroad*. 2008. № 2(7). pp. 125-132.
12. Radygina E.G., Okhrimenko E.I., Pasko T.V. Organization of practical training of students for the tourism and hospitality industry // *Psychological and pedagogical journal «Gaudeamus»*. 2023. Vol. 22. № 3. pp. 82-91.
13. Sundukova T.O. Using the advantages of educational tourism in the professional training of students in the field of tourism and hospitality // *Alley of science*. 2018. Vol. 1. № 8(24). pp. 679-682.
14. Shcherbakova S.A. Staffing of the tourism industry (on the example of the Smolensk region) // *Geographical environment and living systems*. 2022. № 4. pp. 118-128.
15. Ritche B.W. *Managing Educational Tourism (aspects of tourism)*. Bristol: Channel View Publications, 2003. 304 p.
16. Ryter A. Coaching as a new trend in teacher education. Mentoring and coaching as a contribution to the professionalization of future teachers and students. Eds. by C. Reintjes, G. Bellenberg, G.I.M. Brahma. NY: Waxmann, 2018. pp. 23-39.
17. Williams P. Educational tourism: understanding the concept, recognising the value // *Tourism Insights*. 2010. №1.

## **Актерские психотипы. Форма и содержание**

**Сергей Сергеевич Пронин**

Исследователь

Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

Санкт-Петербург, Россия

kantervo@mail.ru

ORCID 0009-0007-6396-3313

Поступила в редакцию 01.05.2025

Принята 20.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 159.9(075.8)

DOI 10.25726/h3842-2620-6299-I

EDN KVOYAC

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Аннотация**

В статье исследуется проблема применения концепции актерских психотипов, разработанной соратником К. Станиславского Н.В. Демидовым, в современной театральной педагогике высшей школы. Автор фокусируется на анализе четырех выделенных Демидовым типов актеров (имитатор, эмоциональный, аффективный, рационалист) через призму диалектики формы и содержания в актерском творчестве. Центральной задачей является выявление взаимосвязи психофизических особенностей студентов с их склонностью к формальному или содержательному подходу в создании роли, а также оценка актуальности данной типологии для оптимизации учебного процесса. Методологическую основу исследования составляют анализ теоретического наследия Н.В. Демидова, К.С. Станиславского, а также философских трудов Г. Гегеля и М.М. Бахтина о соотношении формы и содержания. Автор дополняет теоретический анализ собственным педагогическим опытом внедрения демидовских тренингов и этюдов, что позволяет оценить практическую применимость классификации в реальных условиях группового обучения. Результаты исследования подтверждают наличие устойчивых различий в творческих стратегиях актеров, обусловленных их психотипом. Имитаторы и рационалисты демонстрируют склонность к формальному, рассудочному построению роли через внешние приемы и расчет, часто в ущерб процессу проживания. Эмоциональный и аффективный типы, напротив, ориентированы на глубокое внутреннее содержание, спонтанность и правду чувств, но могут испытывать трудности с контролем формы и технической дисциплиной. Особый акцент сделан на высокой ценности аффективности как качества, поддающегося развитию по методике Демидова и способствующего органичности игры. При этом автор подчеркивает условность типологии, отмечая преобладание смешанных психотипов у современных студентов и необходимость индивидуального подхода. В заключении обосновывается целесообразность учета базовых психотипических особенностей студентов на начальном этапе обучения для выявления их сильных сторон (например, аффективности или эмоциональности) и последующего гармоничного развития недостающих навыков (техники, самообладания, чувства формы). Подчеркивается, что несмотря на коммерциализацию образования и требования мультижанровости, ранняя диагностика психотипа позволяет избежать ошибок профориентации, снизить отсев и эффективнее интегрировать методики внутренней психотехники (Демидов, Чехов) в подготовку "синтетического" актера, способного сочетать эмоциональную глубину с профессиональным мастерством.

### **Ключевые слова**

психотип, форма, содержание, актер.

### **Введение**

Художественная форма – это прежде всего термин, говорящий о некоем конструктивном единстве, оригинальной целостности произведения искусства. Здесь же необходимо сказать и о совокупности многих форм. Употребляя термины «форма» и «содержание» в контексте театральной педагогики мы сталкиваемся с проблемой их верного использования, раскрытия нужного прикладного значения. Следует сказать, что и форма, и содержание являются важнейшими понятиями в школе актерского мастерства в частности и в искусстве драматического театра в целом. Художественная форма является средством познания, ключом к разгадке художественного содержания, и всегда была предметом живейшего изучения самых известных мыслителей, начиная от Аристотеля. Должна ли форма соответствовать содержанию? Есть ли это органический процесс? А если есть, то насколько он ограничен? На эти философские вопросы попытается ответить данное исследование.

### **Материалы и методы исследования**

Вспоминая «Эстетику» Г. Гегеля, следует сказать, что он исходил из формулы, что художественная идея создает свою собственную форму и в произведениях искусства содержание идеи и ее воплощение совершенно соответствуют друг другу. Некоторые философы, и, в частности, М.М. Бахтин, говорили о существовании непреложной связи между формой и содержанием как о мосте, соединяющем берега. Благодаря научным открытиям, подтвердивших правоту философов, мы понимаем сегодня, что человеческое сознание является механизмом конструирования процессов и, возможно, поэтому мысль о связи формы и содержания закрепились и приобрела устоявшееся современное понимание. Форма, безусловно, подчинена многим законам, и один из важнейших говорит о том, что она должна быть считана человеком, то есть быть доступной художественному осмыслению. А если речь идет о художественном произведении – нести в себе некий культурный код, подтекст, метафоричность, признаки равновесия, гармонии.

Но форма имеет в искусстве и некий негативный смысл, когда речь заходит о том, что художник предпочтет и не является ли он чистым апологетом формы. Неслучайны современные баталии в искусстве – и в искусстве театра, в частности, связанные с тем, что так называемое «формальное искусство» уничтожило художественное содержание.

### **Результаты и обсуждение**

Для создания роли нужны профессионализм и комплекс многих специфических способностей (дарование). И то и другое базируется на глубоком понимании своей профессии и собственного физического и психического склада. От психофизических данных человека, решившегося стать актером, зависит его творческая судьба, его успешность в профессии.

Выдающийся театральный практик и педагог Н.В. Демидов проделал огромную работу в попытках ввести условную классификацию актеров, разделив их на четыре типа, которые мы в данной работе определим как психотип. Как известно, в психологии существует понятие психотипа как совокупности устойчивых психологических характеристик, которые определяют особенности восприятия, мышления, поведения и эмоциональных реакций человека. Описывая четыре актерских типа, Демидов ориентируется прежде всего на творческие задатки человека.

В свою очередь, выдающийся основоположник аналитической психологии Карл Юнг выделял в своих исследованиях восемь психотипов, учитывая более глубокий спектр психологических характеристик. И вот что он писал об этом: «Существует, таким образом, по крайней мере восемь ясно различаемых типов. Очевидно, что можно при желании увеличить это число, если, скажем, каждую из функций разложить на три подгруппы, что было бы возможным эмпирически. Можно, например, легко разделить мышление на три хорошо известные формы: интуитивное и спекулятивное, логическое и математическое, эмпирическое и позитивное. Сходные подгруппы могут быть образованы и для других

функций, например, в случае интуиции, имеющей как интеллектуальный, так и эмоциональный, и сенсорный аспект. На этом уровне может быть образовано большое число типов, и каждый новый становится все более утонченным. В завершение необходимо добавить, что я не рассматриваю классификацию типов согласно интроверсии и экстраверсии и четырех базовых функций как единственно возможную. Любой другой психологический критерий может служить не менее эффективно в качестве классификатора, хотя, на мой взгляд, другие не обладают столь обширным практическим значением» (Юнг, 1995).

Упомянув о Юнге, мы хотим подчеркнуть невероятную широту выбора в возможной классификации творческой личности, в частности, в актерском деле. И в этом смысле выбор Н.В. Демидова неслучаен, и нам он интересен с практической точки зрения – как подспорье в обучении студентов-актеров. Кроме того, нам важно уяснить, каким образом форма и содержание влияют на формирование актерского психотипа. Следует оговориться, что заявленные Демидовым актерские типы не вошли широко в педагогическую практику, но сегодня мы можем сказать, что эта классификация помогает ответить на многие вопросы, связанные с внутренней психотехникой.

Согласно Демидову, первым в списке стоит актер-имитатор, об этом типе он написал так: «Основное его качество: чрезвычайная впечатлительность к внешнему – к форме. Форма – его стихия... Он все время что-то изображает, показывает, копирует, представляет... Это качество, неминуемо приводящее к подражанию, имитации» (Демидов, 2004).

Второй тип по Демидову – эмоциональный. Его он охарактеризовал так: «Если такой человек – актер, – он не будет иметь надобности «изображать» на сцене или копировать кого бы то ни было. Зачем? Гораздо приятнее нырнуть в гущу всех обстоятельств жизни действующего лица. А раз туда попал, обстоятельства сами завертят его, и начнется жизнь» (Демидов, 2004).

Третий тип – аффективный. По Демидову он «не поклонник формы. Он тоже имеет потребность жить. Но в противоположность второму типу, он занят главным образом своей внутренней жизнью. От внешнего он как бы отделен, он весь во власти своего внутреннего мира» (Демидов, 2004).

Четвертый актерский тип, согласно Демидову, – рационалист, о нем он говорит так: «Уравновешенность и рассудочность. Вместо силы и темперамента – физиологическое напряженное возбуждение, крик и «дражемент» в голосе. Вместо правды и искренности – присущая им в жизни любезность, сдержанность... и показная внимательность» (Демидов, 2004).

Изображать или жить на сцене? – вот самый главный вопрос театральной педагогики и искусства театра в целом. Безусловно, для всех посвященных изображать – это значит существовать формально, как бы отстраняясь, с холодным рассудком. Но действительно ли форма и ее использование в актерской профессии напрямую связаны с рассудочностью? «В игре Имитатора и Рационалиста процесса на сцене вы не увидите, там будет только результат. Процесс им не свойственен», делает вывод педагог (Демидов, 2004). Мысль о том, что формализм имеет непосредственную связь с рассудочностью неоднократно выделяется Демидовым. Для формального существования на сцене характерно стремление к результату. Процесс, по его мнению, более органичен для двух других типов: для эмоционального и аффективного.

Каким же образом форма влияет на процесс и результат работы актера? В театральной педагогике есть устоявшееся суждение о том, что актеры идут двумя известными путями: одни идут от формы к содержанию, другие – наоборот. И многие считают, что цель будет достигнута и в том, и в другом случае, баланс того и другого будет найден. Но так ли это на самом деле? Ведь форма – рациональное конструирование. А роль, согласно Станиславскому, стоит «вынашивать» в себе, рождать. Это не связано с рассудочностью, здесь на первом месте эмоция. Это не формальный, а эмоциональный принцип работы: «Эмоциональные никогда не строят свою роль. Они ее вынашивают и рожают» (Демидов, 2004).

«Актеры действительно делятся на две категории, делятся самой природой, но совсем не потому, что одни – поклонники формы, а другие – содержания, а потому что одни способны отдаваться на сцене процессу, а другие – только изображать результат» (Демидов, 2004) – с этим заявлением выдающегося театрального педагога поспорить сложно – природа дает разным людям разные способности, и тут

важно на этапе отбора в профессию провести глубокий анализ психофизических данных молодых людей. Но, во-первых, все сказанное Демидовым об актерских типах долгое время было скрыто от педагогической и научной общественности. Во-вторых, разработанная методика отбора студентов не уходит вглубь для изучения психологии абитуриента. Поэтому сегодняшние эксперименты в этой области весьма фрагментарны, и надо признать, что скрупулезный, всесторонний анализ невозможен на приемных экзаменах. Там работает система отбора, базирующаяся в основном на череде испытаний (экзаменов), на личном опыте и чутье педагогов-отборщиков. Ошибок при таком отборе множество. Поэтому и так называемый отсеб студентов на первом и втором курсах иногда очень значительный. Конечно, коммерциализация обучения ныне довольно высока, и нельзя отрицать, что вузы значительно понижают планку качества набора, гоняясь за количеством принятых на обучение. Но это только обостряет проблему «пригодности» того или другого студента к выбранной профессии актера.

Если мы представим себе, что группа принятых студентов будет соответствовать двум предпочтительным психотипам и останется только всех научить по верной методике, то достигнем ли мы выдающего результата в борьбе с творческим формализмом? Разумеется, нет. Ведь невозможно себе представить, что разговор будет бесконечно идти о содержании, уже хотя бы потому, что любая форма от содержания неотделима. Разумеется, на первом месте должен стоять процесс (читай – содержание), но без убедительной формы это только полуфабрикат. Однако вернемся к описанной классификации.

Демидов справедливо называет актера-имитатора формалистом, потому что актеры этого типа выделяют какие-то отдельные черты характера и доводят их до гротеска. Но мало найти форму, ее ведь еще нужно заполнить необходимым содержанием. Для имитатора это невероятное препятствие. Здесь интересно рассуждение театрального педагога о том, что имитаторам чаще всего удаются персонажи с так называемым отрицательным зарядом, потому что в результате это комедия или памфлет, а в трагедии или высокой драме дойти до сути персонажа только через форму не удастся, там включаются глубинные психологические обоснования и процессы проживания роли: «Вся работа над ролью у имитатора заключается главным образом в поисках яркой, многоговорящей формы» (Демидов, 2004).

Но поиск формы сам по себе ведь тоже творческий и невероятно увлекательный процесс. И надо признать, что формальное строительство роли вполне может достичь, в известном смысле, совершенства, посредством ярких приспособлений и красок. Здесь в ход идут и пластика, и жест, и интонация, и мимика, переживание подменяется формальным изображением. Выглядит это порой убедительно, и при повторении такая форма игры может поддерживаться на неплохом уровне. Но за счет чего? Главным образом, за счет самой формы, ведь форма – вещь стабильная, чего нельзя сказать о чувстве, которое очень изменчиво и, отчасти, хаотично присутствует в работе актера. И если на сцене разыгравшийся формалист, демонстрируя свои умения, может партнеру на ушко рассказать анекдот в паузе в трагическом эпизоде, то это еще не от непревзойденного мастерства, а, скорее, от его недостаточности. Главное отличие такого формального подхода к игре состоит в том, что играет не сам актер, а его приспособления, его «фишки», доведенные до блеска. Такое существование на сцене тоже имеет своих представителей в театре. Но другое дело, что сознательно ответственные педагоги этому не будут нынче обучать ни в одной театральной школе. Говорим мы, само собой, о школе, которая именуется школой русского психологического театра.

Творчество аффективного актера основано на тонком чувствовании внутренней жизни человека (персонажа). Но это тонкое чувствование (наитие) плохо контролируется, оно не вливается в некую оговоренную заранее форму. Нередко в обыденной жизни такие люди подвержены резким перепадам настроения, они впечатлительны и ранимы, им присуща неуравновешенность психики. На сцене таких актеров выделяет невнимательное отношение к форме (соблюдение мизансцен, определение типажности). Почему? Потому что такой актер озадачен внутренней жизнью персонажа, для него она – все. Разумеется, необходимая постановочная атрибутика спектакля им будет прикреплена к образу: костюм, грим, возраст, но это лишь только приложение к внутренней жизни персонажа: аффективный актер стремится как можно глубже погрузиться во внутренний мир своего героя. Такой психотип, по мнению Н.В. Демидова, наиболее предпочтителен и пригоден для театра. Вместе с тем Демидов



признает, что актер такого склада очень трудно обучаем, для него школу подбирать надо особую, а особых школ у нас нет, есть школы всеобщие, с примерно одним и тем же подходом и методикой. Выделяя этот тип, педагог прямо высказывался о том, что его оригинальная методика ориентируется как раз на аффективность личности, на ее развитие, на возможность управлять ею в известных пределах. Он даже употребляет термин «техника аффекта». И опять вспомним о форме: «Творчество аффективного насыщено и перенасыщено чувством. Это - стон струны в крайнем напряжении. От этого оно неровно и не вмещается в рамки какой бы то ни было умышленной формы. Это – взлеты и падения, это – пламя и лед» (Демидов, 2004).

Наш опыт внедрения демидовских тренингов и этюдов подтверждает мысль о том, что аффективность действительно можно развивать. Более того, методика мастера имеет свойство пробуждать аффективность практически во всех группах студентов, и она является весьма желанным слагаемым актерского дара. В собственной педагогической практике мы не делим студентов на типы, согласно Н.В. Демидову, придерживаясь мнения о том, что актерские психотипы имеют более сложный, смешанный характер.

Рассмотрим эмоциональный тип актера. Актеры подобного склада, по мнению Демидова, воспроизводят жизнь художественными средствами, они стремятся к максимальному правдоподобию. Они быстро возбудимы. Здесь не будет острой формы, оригинальничания. Что же такое форма для этого типа актеров и как она должна быть приложима к работе? Форма для него вторична, поскольку он захвачен поисками правдоподобия. Он идет от себя и в большинстве случаев играет себя. Но для того, чтобы перерасти себя и сыграть большую, крупную роль, нужен или собственный масштаб личности или... Вот это «или» и есть чувство формы. Ведь если ты «мелковат» для Отелло, то мастерство будет связано с тем, чтобы найти и вжиться в непривычную для тебя фигуру. Масштаб персонажа, отличного от тебя, тоже требует осознания. В таких случаях на подмогу, конечно, должен приходиться режиссер, который занимается общей формой спектакля. Он может применить постановочные приемы для того, чтобы актера этого типа «отлучить» от самого себя. Этот тип актера, наряду с аффективным, очень и очень близок к жизненной правде. Зритель, увидев игру такого актера на сцене, будет вспоминать ни яркость и оригинальность внешнего, он будет просто верить в то, что на сцене живой человек, которому ты сопереживаешь.

Что же касается последнего типа, рационалиста, то он как раз не чуждается формы, потому что часто именно она для него спасательный круг. Во время «работы» над ролью он рационально оценивает, что у него есть на вооружении – техника и термины, разработанные школой: приспособления, пристройки, оценки, события, логика текста и т.д. Все, что холодно и рассудочно, можно просто «применить», обманывая зрителя, чтобы подделать жизнь. Суть работы рационалиста на сцене – повторить заученную схему, форму, не отклоняясь от нее. Здесь нет места стихийности. Прибавьте к этому режиссуру, которая во многом опирается на организованность, конструирование, расчетливость, вскрытие смыслов. В руках режиссера такой актер может найти себе неплохое применение. И находит. Стоит ли учить людей такого склада – вопрос риторический, потому что таковых студентов-актеров тоже немало. При соблюдении определенных условий, великом терпении педагогов и последовательности обучения такие студенты в конце концов овладевают умением (ремеслом).

Анализируя психотипы актера и употребляя термин «форма» в негативном значении, мы не стремимся принизить ее значение. Художественная форма и формализм вещи, разумеется, разные. Настоящее стремление найти художественную форму произведения (роли) обязательно поможет определить и верное содержание. И формалист в театре – это, прежде всего, тот, кто чурается отдаться процессу, кто стремится продемонстрировать публике результат, тот, кого не интересует сама творческая природа человека. И слова Станиславского о творческом формализме и бездушии актуальны и по сей день: «Разве артисты изучают свое искусство и свою природу? Нет, они изучают, как играется та или иная роль, а не то, как она органически творится. Ремесло актера учит, как входить на сцену и играть. А истинное искусство должно учить, как сознательно возбуждать в себе бессознательную творческую природу для сверхсознательного органического творчества» (Станиславский, 1998).

Мы не имеем намерения полностью принять позицию Н.В. Демидова в отношении четырех актерских типов, поскольку жизнь и люди гораздо сложнее, и психотипов актерских намного больше, и они имеют смешанный характер (о чем упоминает и сам Демидов). Но некоторые положения его теории четырех типов, безусловно, верны и актуальны. Во-первых, излишняя рассудительность актера действительно негативно влияет на качество его сценических эмоций, а в некоторых случаях – и на всю его творческую личность. Во-вторых, рассудительность и практичность совершенно не подходят для свободного, спонтанного творчества. В-третьих, аффективность – наиболее востребованное качество для актера.

Современный учебный процесс подготовки будущих актеров, как правило, базируется на понятии студийности, группового обучения, а занятия в группах часто не дают возможности обратить отдельное внимание на индивидуальность того или другого студента с точки зрения его психотипа. Кроме того, сегодня вообще редко говорят о таком понятии, как амплуа, а студенты и педагоги понимают, что мультижанровость в театре и синтетичность актера – признак современной культуры и искусства, где драматический актер может быть и солистом мюзикла, и танцором, и кукловодом. Театры пополняются актерами с различными психотипами, и все они там уживаются вместе, поскольку современный театр – это сложный организм, всеядный, где главенствующая роль в организации творческого процесса принадлежит режиссерам. А режиссеры нынче не коллекционируют актеров по принципу амплуа или психотипа, они используют их для решения актуальных проблем сезонного характера. Кроме того, мы понимаем, что рационализм – примета времени, одна из важных характеристик целого поколения, его присутствие неизбежно в психотипах абитуриентов. В связи с этим возникает закономерный вопрос: а возможно ли развивать параллельно такие качества, как известный рационализм и яркая эмоциональность, аффективность? Можно ли добиться результата, при котором ум, самообладание, расчетливость и яркая эмоциональность будут уживаться в актере? Опираясь на размышления Н.В. Демидова, его практические эксперименты и собственный опыт, мы можем дать положительный ответ. Да, как показывает практика, эта смесь дает наиболее яркие проявления таланта. Весь вопрос – в методике преподавания.

Сознательные усилия (читай проявление воли) могут соседствовать с взрывной эмоциональностью. (Актерское волевое начало – это тоже предмет для спора для многих педагогов, если мы будем обсуждать ее в русле развития импровизационного самочувствия. Но это тема требует особого внимания, и она не входит в рассматриваемый в этой статье вопрос). Творческая расчетливость и волевые усилия могут и должны помогать проявляться эмоциональному состоянию. В этом кроется секрет профессионализма актера. Есть здесь и обратная связь, о которой упоминает в своих исследованиях Демидов: «Эмоция может не только затемнять голову, а и просветлять ее. И под ее воздействием мысль человеческая становится и более тонкой, и более гибкой, и более сильной» (Демидов, 2004). Являются ли самообладание, воля, выдержка характеристиками рационального поведения? Безусловно. Это означает, что остро эмоциональные актеры без этих качеств просто угодят в сумасшедший дом, рано или поздно. Но если они прошли школу и понимают обозначенную нами взаимосвязь, то всегда будут держать себя в руках.

### **Заключение**

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что комбинации сочетания актерских типов весьма многообразны. Но педагогам, допускающим существование таковых, в итоге необходимо выделить главное – то, что является базовым признаком того или иного типа обучающегося. Здесь нет противоречия с вышесказанным о стремлении к расширению линейки возможностей студента и воспитанию современных актеров «синтетического» типа.

Однако случается и так, что в процессе роста (обычно это происходит на втором или третьем году обучения) студенты, вдруг осознав отсутствие тех или иных качеств, пытаются всеми силами в себе их взрастить. Некоторые педагоги идут самым коротким путем и уже почти на старте пресекают потуги студента, обладающего явными способностями к комическому от преждевременных поползновений в область трагического, как, впрочем, и наоборот. Иногда это только еще больше распаляет студентов, и

педагоги не в силах этому воспрепятствовать, ведь студент проделывает такую работу, мучая самого себя без огласки. Результат таких упорных экспериментов обычно отрицательный, а время упущено.

Чтобы избежать подобных «самопроб», нужно весьма внимательно следить за развитием каждого студента на первоначальном этапе обучения, с целью правильного определения его стартового психотипа. Выделив и разработав базовый признак, базовую одаренность, далее можно развивать и иные способности. Кроме того, в современных условиях, выпускники высшей школы, укоренившись и познав свои базовые способности могут наращивать свой творческий потенциал обращаясь к практикам различных тренингов, которые связаны с внутренней психотехникой актера от М. Чехова до С. Майснера и Н.В. Демидова.

### Список литературы

1. Бармак А.А., Заславский Г.А., Борисенко П.В., Маршания А.Т., Столбова Н.С. Человек минорной гаммы и его ученики // Театр. Живопись. Кино. Музыка. 2020. № 4. С. 103-120.
2. Бельмач О. Изучение истории театра на уроках актёрского мастерства // Искусство в школе. 2008. № 3. С. 56-59.
3. Босов А.П. О преподавании актёрского мастерства в балетной школе // Вестник Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой. 2008. № 2 (20). С. 133-141.
4. Гордин И.Г., Якушкина О., Заславский Г.А. Театральная педагогика: поиск самоидентификации для артиста // Театр. Живопись. Кино. Музыка. 2020. № 3. С. 145-158.
5. Гребенкин А.В. Феномен актёрской игры или технология основ актёрского мастерства // Педагогика искусства. 2006. № 1. С. 15-17.
6. Демидов Н. В. Творческое наследие. В 3-х т. Т. 1: Искусство актера в его настоящем и будущем. Типы актера. Под ред. М.Н. Ласкиной. СПб.: Гиперион, 2004. 424 с.
7. Кудинова Е.С. Роль социального аспекта в творческом процессе актеров (кинесические и просодические средства коммуникации) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. № 607. С. 106-116.
8. Курсевич Н.И. Психологические особенности личности актёра // Акмеология. 2016. № 1 (57). С. 94-97.
9. Курсевич Н.И., Рубцова Н.Е. Обоснование методов исследования создания актерами художественного образа // International Journal of Medicine and Psychology. 2022. Т. 5. № 8. С. 20-26.
10. Михайлов М.М. Программа по актёрскому мастерству // Вестник Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой. 2003. № 1 (12). С. 38-44.
11. Печкурова Л.С., Григорьянц Т.А. Учебный спектакль как система взаимодействия трех авторов // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 39. С. 185-189.
12. Собкин В.С., Лыкова Т.А. К вопросу о психологических особенностях развития личности актера: опыт типологического анализа // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 2 (104). С. 129-146.
13. Станиславский К.С. Собрание сочинений. В 9-ти т. Т. 1. Моя жизнь в искусстве. М.: Искусство, 1988. 622 с.
14. Танина Л.Н. Особенности актёрского мастерства в раскрытии темы войны (на сцене Национального академического театра имени Янки Купалы) // Современные гуманитарные исследования. 2007. № 4 (17). С. 213-217.
15. Юнг К.-Г. Психологические типы. Пер. с нем. С. Лорие. Изд. перераб. и доп. В. Зеленским. М.; СПб.: Прогресс, Универс; Ювента, 1995. 715 с.

## Acting psychotypes. Form and content

**Sergey S. Pronin**

Researcher

St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions

Saint Petersburg, Russia

kantervo@mail.ru

ORCID 0009-0007-6396-3313

Received 01.05.2025

Accepted 20.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 159.9(075.8)

DOI 10.25726/h3842-2620-6299-I

EDN KVOYAC

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### Abstract

The article examines the problem of applying the concept of actor psychotypes, developed by K. Stanislavsky's associate N. V. Demidov, in contemporary theatrical pedagogy at the university level. The author focuses on an analysis of the four types of actors identified by Demidov (the imitator, the emotional type, the affective type, and the rationalist) through the lens of the dialectic of form and content in actor creativity. The central task is to reveal the relationship between students' psychophysical characteristics and their tendency toward a formal or content-driven approach to role creation, as well as to assess the relevance of this typology for optimizing the educational process. The methodological foundation of the study consists of an analysis of the theoretical heritage of N. V. Demidov and K. S. Stanislavsky, alongside the philosophical works of G. W. F. Hegel and M. M. Bakhtin on the correlation of form and content. The author supplements the theoretical analysis with personal pedagogical experience in implementing Demidov's training exercises and etudes, allowing for an assessment of the practical applicability of the classification under real conditions of group instruction. The results of the study confirm the existence of stable differences in actors' creative strategies determined by their psychotype. Imitators and rationalists demonstrate a tendency toward a formal, intellectual construction of the role through external techniques and calculation, often at the expense of the process of authentic emotional engagement. In contrast, the emotional and affective types are oriented toward deep inner content, spontaneity, and truthful feeling, but may experience difficulties in controlling form and maintaining technical discipline. Special emphasis is placed on the high value of affectivity as a quality that can be developed through Demidov's methods and that contributes to the organic unity of performance. At the same time, the author underscores the conditional nature of the typology, noting the prevalence of mixed psychotypes among contemporary students and the need for an individualized approach. In conclusion, the study argues for the advisability of taking basic psychotypical characteristics of students into account at the initial stage of training to identify their strengths (for example, affectivity or emotional responsiveness) and subsequently foster the harmonious development of lacking skills (technique, self-control, sense of form). It is emphasized that despite the commercialization of education and the demand for multi-genre versatility, early psychotype diagnostics help avoid career-orientation errors, reduce attrition, and more effectively integrate methods of internal psychotechnology (Demidov, Chekhov) into the preparation of the "synthetic" actor capable of combining emotional depth with professional mastery.

### Keywords

psychotype, form, content, actor.

## References

1. Barmak A.A., Zaslavsky G.A., Borisenko P.V., Marshania A.T., Stolbova N.S. A Person in a Minor Key and His Students // Theatre. Painting. Cinema. Music. 2020. No. 4. Pp. 103–120.
2. Belmach O. Studying Theatre History in Acting Classes // Art at School. 2008. No. 3. Pp. 56–59.
3. Bosov A.P. On Teaching Acting Skills at a Ballet School // Bulletin of the A.Ya. Vaganova Academy of Russian Ballet. 2008. No. 2 (20). Pp. 133–141.
4. Gordin I.G., Yakushkina O., Zaslavsky G.A. Theatre Pedagogy: Searching for Self-Identification for the Artist // Theatre. Painting. Cinema. Music. 2020. No. 3. Pp. 145–158.
5. Grebenkin A.V. The Phenomenon of Acting or the Technology of the Fundamentals of Acting Mastery // Pedagogy of the Arts. 2006. No. 1. Pp. 15–17.
6. Demidov N.V. Creative Heritage. In 3 vols. Vol. 1: The Art of the Actor in Its Present and Future. Types of Actors. Edited by M.N. Laskina. St. Petersburg: Hyperion, 2004. 424 p.
7. Kudinova E.S. The Role of the Social Aspect in the Creative Process of Actors (Kinesic and Prosodic Means of Communication) // Bulletin of Moscow State Linguistic University. 2011. No. 607. Pp. 106–116.
8. Kursevich N.I. Psychological Characteristics of the Actor's Personality // Acmeology. 2016. No. 1 (57). Pp. 94–97.
9. Kursevich N.I., Rubtsova N.E. Justification of Research Methods for Actors Creating an Artistic Image // International Journal of Medicine and Psychology. 2022. Vol. 5. No. 8. Pp. 20–26.
10. Mikhailov M.M. Program for Acting Skills // Bulletin of the A.Ya. Vaganova Academy of Russian Ballet. 2003. No. 1 (12). Pp. 38–44.
11. Pechkurova L.S., Grigoryants T.A. The Educational Performance as a System of Interaction of Three Authors // Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts. 2017. No. 39. Pp. 185–189.
12. Sobkin V.S., Lykova T.A. On the Psychological Particularities of the Actor's Personality Development: A Typological Analysis // Consulting Psychology and Psychotherapy. 2019. Vol. 27. No. 2 (104). Pp. 129–146.
13. Stanislavskii K.S. Collected Works. In 9 vols. Vol. 1: My Life in Art. Moscow: Iskusstvo, 1988. 622 p.
14. Tanina L.N. Peculiarities of Acting Mastery in Revealing the Theme of War (on the Stage of the Yanka Kupala National Academic Theatre) // Contemporary Humanities Research. 2007. No. 4 (17). Pp. 213–217.
15. Jung C.G. Psychological Types. Translated from German by S. Lorrie. Revised and supplemented edition edited by V. Zelenski. Moscow; St. Petersburg: Progress; Univers; Juventa, 1995. 715 p.

**Реализация программ дополнительного профессионального образования в сфере туризма в рамках деятельности центров компетенций**

**Мария Владимировна Веслогузова**

Кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой Сервиса и туризма  
Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма  
Казань, Россия  
mariaves@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

**Резеда Ринатовна Хадиуллина**

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Информационных систем и фиджитал спорта, доцент кафедры сервиса и туризма  
Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма  
Казань, Россия  
h\_rezeda@bk.ru  
ORCID 0000-0003-3980-5677

Поступила в редакцию 05.05.2025

Принята 25.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 378.2

DOI 10.25726/v8139-1865-5575-r

EDN XKOAPC

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

**Аннотация**

В статье проведен обзор основных тенденций развития системы дополнительного профессионального образования (далее – ДПО), как реализации принципа непрерывности образования, в том числе при подготовке, переподготовке, повышении квалификации специалистов туристической индустрии. Для успешной реализации программ ДПО требуется решить следующие проблемные вопросы: необходимость соответствия образовательных программ требованиям современного инновационного рынка труда; адаптация образовательных программ социально-экономическим потребностям и условиям развития региона; необходимость выстраивания сотрудничества образовательных организаций с профильными предприятиями, с представителями бизнес-структур; соответствие программ квалификационным требованиям и профессиональным стандартам, нормативно-правовым актам Российской Федерации; использование современных информационно-коммуникационных и педагогических технологий; реализация программ с учетом задач федеральных и национальных проектов. Ставится вопрос актуальности реализации программ ДПО через центры компетенций. Представлен опыт реализации программ через «Центр развития кадрового потенциала туристической отрасли» как структурного подразделения Института дополнительного образования на базе ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань). Деятельность Центра осуществляется в соответствии с целями реализации федерального проекта «Совершенствование управления в сфере туризма», в рамках национального проекта «Туризм и индустрия гостеприимства».

**Ключевые слова**

дополнительное профессиональное образование, центры компетенций, туризм.

### **Введение**

Сфера туризма активно развивается, и в условиях глобализации и роста конкурентной среды на рынке труда требования к квалификации специалистов неуклонно повышаются. Организации туристической индустрии сталкиваются с трудностями при поиске сотрудников, обладающих необходимыми теоретическими знаниями, практическими навыками и опытом, в соответствии с все возрастающими и динамично изменяющимися запросами работодателей. Это обуславливает значимость обучения, повышения квалификации и переподготовки действующих специалистов.

В связи с этим особую актуальность приобретают программы дополнительного профессионального образования (далее – ДПО), которые позволяют работникам индустрии туризма повысить свою квалификацию и адаптироваться к новым условиям: изменения в законодательстве; новые тенденции в обслуживании клиентов; современные инновационные технологии; новые условия, задачи экономики и др.

Прохождение программ ДПО позволит специалистам самосовершенствоваться, получать новые навыки, знания и опыт; оставаться конкурентоспособными, востребованными на рынке туристической индустрии, что становится залогом успешной профессиональной деятельности. Такие программы способствуют развитию креативного мышления, навыков коммуникации и командной работы, что играет важную роль в сфере сервиса и туризма.

Прохождение программ ДПО может осуществляться в рамках деятельности различных структурных подразделений, в том числе Центров компетенций. Такие Центры способны предлагать широкий спектр специализированных программ, курсов, как узконаправленных по формированию профессиональных компетенций конкретного специалиста, так и более общего характера, охватывающего широкие аспекты по развитию кадрового потенциала туристической индустрии регионов.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью непрерывного профессионального развития специалистов в сфере туризма, что в свою очередь требует обновления существующих образовательных программ. Научная новизна заключается в анализе существующих методов и форм реализации программ ДПО в контексте современных вызовов, стоящих перед индустрией, с акцентом на опыт центров компетенций.

### **Материалы и методы исследования**

Проведен анализ научных работ и публикаций по вопросам развития системы ДПО: основные тенденции, проблемы и перспективы. Изучены примеры реализации программ ДПО через различные структурные подразделения, в том числе на базе Центров компетенций. Изучен практический опыт реализации программ ДПО через Центр развития кадрового потенциала туристической отрасли» (ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», г. Казань), деятельность которого осуществляется в рамках реализации федерального проекта «Совершенствование управления в сфере туризма» и национального проекта «Туризм и индустрия гостеприимства». Проведены опросы среди участников реализации программ ДПО: анкетирование, интервьюирование; проведен анализ регламентирующих документов, анализ образовательных программ ДПО.

### **Результаты и обсуждение**

Сфера туризма на современном этапе переживает значительные трансформации, обусловленные как глобальными тенденциями, так и локальными факторами развития индустрии в России. Формирование устойчивого туристического комплекса требует комплексного подхода к подготовке кадровых ресурсов, которые отвечали бы новым вызовам, включая вопросы цифровизации, экологической ответственности и международной конкуренции. Дополнительное профессиональное образование в этой области становится ключевым инструментом, позволяющим повысить компетенцию специалистов и укрепить конкурентные преимущества отечественного туристического бизнеса. При этом особенно важным является участие центров компетенций, которые играют роль связующего звена между научно-образовательным сообществом, бизнесом и государственными структурами. Именно благодаря

подобной коллаборации удастся создавать максимально релевантные образовательные программы, опирающиеся на лучшие мировые практики и учитывающие конкретные потребности регионов. Функции центров компетенций выходят далеко за рамки простого посредничества: они могут выступать инициаторами исследований рынка, а также работать над разработкой и тестированием инновационных сервисных решений. Например, в регионах с активно развивающимся экологическим туризмом высококвалифицированные эксперты формируют структуру новых образовательных модулей, посвященных устойчивым методам ведения турагентской деятельности, организации экскурсий с учетом природоохранных норм и внедрению технологий безотходного сервиса. В то же время, такие компетентностные центры содействуют укреплению международных связей, предлагая обучение иностранным языкам и межкультурной коммуникации в контексте туристской отрасли. В эпоху быстрого технологического прогресса и постоянно изменяющегося рыночного спроса важно, чтобы образовательные программы, предлагаемые в сфере ДПО, были гибкими и быстро адаптируемыми. Подобная оперативность способствует своевременному внедрению инноваций, что дает российской туристической индустрии конкурентное преимущество. Завершая эту мысль, стоит подчеркнуть, что системное взаимодействие всех заинтересованных сторон обеспечивает формирование комплексного подхода, ориентированного на долгосрочное развитие.

Центры компетенций в современной образовательной экосистеме функционируют не только как площадки для взаимодействия, но и как места для выработки новых решений, связанных с подготовкой высококвалифицированных специалистов. Наличие разнообразных форматов обучения, вариативных курсов и практико-ориентированных модулей предполагает активное подключение работодателей, государственных институтов и профессиональных ассоциаций. Именно такой широкий спектр партнерств дает возможность разрабатывать требования к компетенциям выпускников и формировать соответствующие образовательные траектории. Становится очевидным, что благодаря этому подходу повышается не только качество подготовки, но и актуальность предлагаемых программ, поскольку их содержательная часть отражает реальные запросы индустрии. Помимо этого, распределение ролей между участниками сотрудничества создает условия для углубленной специализации, когда часть организаций специализируется на развитии управленческих навыков, другая фокусируется на сервисных аспектах, а третья обеспечивает научно-методическое сопровождение. В результате подобной дифференциации слушатели могут выбирать образовательный маршрут, который максимально соответствует их профессиональным интересам и карьерным планам, что в конечном итоге способствует укреплению конкурентоспособности отечественного туристского рынка. В то же время, гибкость образовательных форматов позволяет оперативно реагировать на изменения во внешней среде, адаптируя учебные планы к новым вызовам и трендам. Это особенно значимо, учитывая динамику в сфере продвижения туристических продуктов и необходимость внедрения цифровых инструментов. Описанное многообразие подходов становится возможным благодаря тому, что центры компетенций аккумулируют опыт и знания не только внутри страны, но и заимствуют лучшие мировые практики. Тем самым формируется новая модель взаимодействия между университетами, бизнесом и госструктурами, позволяющая сократить разрыв между образованием и реальной профессиональной деятельностью. Завершая абзац, можно подчеркнуть, что чем теснее интеграция и чем активнее обмен опытом, тем выше потенциал туристской отрасли для достижения устойчивого роста.

Развитие дополнительных программ профессионального образования в сфере туризма предполагает постоянное обновление содержания курсов с учетом современного состояния индустрии и прогноза ее будущих изменений. Важно понимать, что сам по себе туризм – это не только путешествия в традиционном смысле, но и сложная экосистема, включающая гостиничный бизнес, общественное питание, экскурсионное обслуживание, транспортную инфраструктуру, мероприятия в сфере культуры и развлечений, а также множество смежных направлений. Центры компетенций разработали целый спектр методик для выявления актуальных трендов и формирования образовательных программ, отражающих реальную практику. Например, в последние годы большое внимание уделяется устойчивому развитию, экологическим аспектам и формированию у студентов экологически ответственного мышления. Слушателям курсов ДПО предлагаются кейсы, связанные с соблюдением принципов «зеленого



туризма», экологически безопасным использованием природных ресурсов и разработкой экотуристских маршрутов. Аспекты инклюзивности и мультикультурной коммуникации также входят в программу, учитывая растущую значимость доступности туристических продуктов для людей с ограниченными возможностями и важность умения взаимодействовать с гостями из разных культурных контекстов. Столь широкий круг задач требует разноплановой подготовки преподавателей, привлечения лучших экспертов-практиков и внедрения современных методов обучения, включая симуляции, деловые игры, вебинары и исследования реальных бизнес-кейсов. При этом любые нововведения обязательно оцениваются на предмет их эффективности. Обратная связь от слушателей играет важную роль, позволяя вовремя корректировать акценты и улучшать качество предлагаемых образовательных моделей. Подобная динамическая система управления контентом учебных программ помогает сохранить их актуальность и ценность на протяжении долгого времени, поскольку сфера туризма эволюционирует стремительно, и только гибкие форматы способны удовлетворить растущий спрос на компетенции нового типа. В итоге центры компетенций становятся не просто институциями, транслирующими знания, а стратегическими партнерами в развитии индустрии, где образование и практика идут рука об руку, поддерживая и усиливая друг друга.

В современном туристском бизнесе растет потребность в специалистах, обладающих глубоким пониманием цифровых технологий и способных внедрять инновационные решения. Речь идет не только о простом использовании онлайн-платформ для бронирования и продвижения, но и о более комплексном подходе, где цифровые решения интегрированы во все аспекты работы туристической компании: от аналитики и прогнозирования спроса до настройки индивидуальных предложений для клиентов на основе больших данных. Центры компетенций активно способствуют развитию таких навыков у слушателей ДПО, вынуждая образовательные структуры искать эффективные способы трансляции передовых IT-знаний в сочетании с классическими туристическими дисциплинами. Применяются виртуальные симуляторы и тренажеры, позволяющие моделировать рабочие процессы в туристической фирме или отеле. Такая микросреда создает безопасные условия для экспериментов и освоения новых инструментов, что особенно актуально в условиях, когда реальная ошибка может обернуться для бизнеса существенными финансовыми потерями. Важно также подчеркивать значение кибербезопасности, поскольку растущая цифровизация несет с собой повышенные риски утечек данных и хакерских атак, которые могут серьезно подорвать репутацию и финансовое положение туристической организации. Помимо прочего, цифровая компетентность специалистов необходима и при взаимодействии с многочисленными онлайн-площадками, агрегаторами и маркетплейсами, где конкуренция идет не только за внимание клиента, но и за выгодные условия размещения туристических предложений. Обустройство эффективного цифрового пространства, где вся информация о маршрутах, ценах, услугах и возможностях путешествий представлена в удобной и наглядной форме, – это одна из ключевых задач, стоящих перед современными менеджерами в сфере туризма. Наличие таких компетенций становится для нового поколения специалистов залогом успешной карьеры, а для самих компаний – способом повысить конкурентоспособность на глобальном рынке. Именно поэтому в рамках дополнительных программ профессионального образования все чаще создаются профильные IT-модули, позволяющие слушателям обрести комплексное представление о работе с технологиями, аналитикой и инновационными инструментами продвижения туристических продуктов.

Важной формой развития компетенций, необходимых для повышения квалификации в туристской отрасли, становятся конкурсные отборы и фестивали, где участники могут представить свои проекты и решения. Для центров компетенций подобные мероприятия являются не только способом выявить наиболее талантливых и перспективных специалистов, но и площадкой для обмена опытом и установления партнерских связей. В ходе конкурсных отборов формируется банк проектов, ориентированных на развитие конкретных направлений туризма: этнографических, экзотических, событийных и многих других. Лучшие практики превращаются в кейсы, используемые в образовательном процессе, и таким образом происходит взаимное обогащение теории и практики. Кроме того, конкурсный формат стимулирует слушателей к более глубокому погружению в проблематику и активному применению полученных знаний. На таких площадках зачастую присутствуют представители

муниципалитетов, региональных администраций и бизнеса, заинтересованные в расширении туристической инфраструктуры, повышении туристической привлекательности территорий, создании новых рабочих мест. Налаживание прямых контактов с потенциальными работодателями открывает дополнительные возможности для трудоустройства выпускников программ ДПО и стимулирует рост профессионализма в отрасли. Актуальность данных проектов повышается еще и вследствие того, что участники пытаются предугадать грядущие тренды в развитии отрасли и предлагают инновационные решения, которым предстоит, возможно, определять лицо российского туризма в ближайшие годы. В результате центры компетенций укрепляют свое положение центров притяжения, способных выводить на рынок новые идеи, технологические подходы и медиапроекты, способствующие продвижению страны как уникального туристического направления. Завершая абзац, стоит отметить, что подобная деятельность обеспечивает непрерывное обновление образовательной среды, делая ее более живой, актуальной и мотивирующей для всех участников.

Как в отечественной, так и в зарубежной педагогике исследователями поднимается вопрос о непрерывности образования, образования через всю жизнь, при этом система ДПО рассматривается как ее составная часть (Кошкина, 2020; Силенков, 2021; Чусовитина, 2024; Field J., 2000; Jarvis P., 2003; Shepherd, 2005).

Рядом автором в исследованиях затронуты различные аспекты развития системы непрерывного образования, системы ДПО: проведены обзоры, изложены исторические аспекты и стадии развития концепции системы непрерывного образования (Ширяева, 2010); определены основные тенденции развития системы ДПО за рубежом (Кравченко, 2010); представлен анализ состояния сферы ДПО (Озерова, 2013); определены перспективы развития ДПО в России (Мантуленко, 2023); раскрыты особенности интеграции ДПО в инновационную среду регионального развития (Гаязов, 2025); определены принципы проектирования программ стажировок как форм реализации программ ДПО (Барабас, 2025) и др.

Ряд авторов подчеркивают, что ДПО в области туризма создаст систему непрерывного обучения и поможет освоить новые технологии и практические навыки.

Изменения в современном обществе, такие как цифровизация бизнеса, введение атласа новых профессий, актуальных для российской экономики; новые требования к подготовке экскурсоводов, недостаток линейного персонала, определяют ряд требований к профессиональной подготовке, повышению квалификации и переподготовке специалистов сферы сервиса и туризма. Для соответствия получаемого образования требованиям рынка формат обучения может быть дуальным – через выстраивание сотрудничества высших учебных заведений с профильными предприятиями, когда часть теоретического обучения проходит в вузе, а часть – на предприятии (Абдрахманова, 2023).

Несмотря на существующий дефицит квалифицированного персонала в сфере сервиса и туризма, выпускники сталкиваются с трудностями в поиске работы, что объясняется недостаточностью приобретенных ими практических навыков и умений по конкретным специализациям (Гордеева, 2022). В качестве одного из способов повышения качества подготовки выпускников, который не требует глобальной реструктуризации образовательного учреждения или создания структур по обеспечению эффективной коммуникации между образованием и бизнесом, служат программы ДПО, направленные на: развитие практически значимых компетенций, соответствующих запросам отраслевого рынка труда; повышение конкурентноспособности выпускников; развитие личностных качеств и расширение профессиональных границ (Данилочкина, 2022).

В рамках реализации Стратегии развития туризма в Российской Федерации до 2035 года необходимо совершенствовать отраслевую систему подготовки и повышения квалификации специалистов индустрии туризма, создавать и развивать новые системы дополнительного образования с учетом требований и изменений рынка труда (Распоряжение Правительства Российской Федерации, 2019).

Можно выделить несколько ключевых подходов в организации ДПО в сфере сервиса и туризма.

Базовыми требованиями к содержанию ДПО в сфере сервиса и туризма является: соответствие квалификационным требованиям к профессиям и должностям, ориентация на современные технологии

и средства обучения, преемственность по отношению к государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования (Колодий, 2013). Содержание программ ДПО должны учитывать профстандарты и квалификационные требования для работников сферы сервиса и туризма, установленными нормативно-правовыми актами Российской Федерации (Алюшин, 2022). В качестве основных методов преподавания программ ДПО могут быть: метод проектов, мозговой штурм, деловая игра, интерактивные технологии, метод «резюме», интенсивы и др. (Хаустов, 2024).

Российская система ДПО по подготовке специалистов для сферы туристической индустрии имеет ряд особенностей. Так, прослеживается четкая ориентация на подготовку высококвалифицированного специалиста, обладающего конкретным набором необходимых компетенций. Система ДПО должна иметь практическую направленность, отличаться гибкостью и мобильностью, должна применять современные педагогические и информационно-коммуникационные технологии; профессионально-образовательные интересы всех участников образовательного процесса должны быть учтены и удовлетворены. Основным фактором развития системы ДПО – соответствие всех уровней образовательной системы социально-экономическим условиям региона и социально-политическим требованиям страны (Малеваная, 2024).

Система ДПО, направленная на поддержание кадрового потенциала инновационной экономики региона, сама должна обладать инновационными характеристиками: организации ДПО должны отслеживать современные тенденции развития предприятий через сетевое взаимодействие с корпоративным сектором на базе региональных научно-образовательных центров; реализация программ ДПО должна осуществляться с учетом задач национальных проектов (Федорова, 2022).

Важную роль в развитии системы профессионального образования, системы ДПО играют ряд подразделений, деятельность которых направлена на поиск новых технологий, методик по оказанию образовательных услуг.

Так реализация программ ДПО может происходить в рамках деятельности Ресурсного центра дополнительного образования на базе «Дворца творчества детей и молодежи» (Бочкарев, 2021).

На базе Университета могут быть созданы Университетские центры компетенций, предпосылкой создания которых является возникновение системных проблем в самых разных сопряженных областях, для решения которых требуются соответствующие методологии и междисциплинарные команды экспертов. Центры компетенций могут быть: корпоративные, университетские, региональные, отраслевые, международные (Гительман, 2012).

Отраслевые центры компетенций являются средством обеспечения эффективности и конкурентоспособности конкретной отрасли (Тюлин, 2013). Отраслевые центры компетенций играют важную роль в оценке качества подготовки кадров, в том числе, для туристической индустрии (Ефремцева, 2022).

Отдельно следует отметить деятельность научных ситуационных центров, эволюционирующих в центры научных компетенций и сотрудничающих с центрами компетенций в образовании, что в целом влияет на развитие системы распределенных ситуационных центров (Григорьев, 2021).

Таким образом, на основе вышесказанного можно определить основные проблемы по реализации программ ДПО: 1) необходимость адаптации традиционных образовательных программ к требованиям современного рынка туристических услуг, социально-экономическим потребностям и условиям развития региона; 2) необходимость выстраивания сотрудничества образовательных организаций с профильными предприятиями, с представителями бизнес-структур; 3) необходимость реализации программ с учетом задач федеральных и национальных проектов; 4) четкое отслеживание содержания программ на соответствие квалификационным требованиям и профессиональным стандартам, нормативно-правовым актам Российской Федерации; 5) необходимость использования современных информационно-коммуникационных и педагогических технологий.

Дефицит квалифицированных специалистов в сфере туристической индустрии указывает на необходимость переосмысления текущих подходов к ДПО, увеличения объема практического обучения и включения актуальных тем в программы, отражающих современные тенденции и вызовы. Решением данной проблемы мы видим в создании и реализации программ ДПО, проводимых Центрами компетенций, специализирующихся на повышении квалификации и переподготовке специалистов сферы туризма.

В качестве успешных примеров деятельности Центров компетенции в сфере туристической индустрии можно привести следующие: «Центр подготовки кадров в области туризма» при Российском государственном университете туризма и сервиса (г. Москва); «Центр компетенций в сфере туризма и гостеприимства» при Санкт-Петербургском государственном университете, «Центр компетенций» на базе Сочинского государственного университета. Основные цели деятельности центров компетенций: поддержка образовательных программ, научных исследований в области сервиса и туризма; проведение обучающих курсов и тренингов по формированию практических навыков; реализация программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

В 2023 году в г. Казани (Республика Татарстан) на базе Поволжского государственного университета физической культуры, спорта и туризма» (далее – Университет) создается «Центр развития кадрового потенциала туристской отрасли» (далее – Центр) как структурное подразделение Института дополнительного образования Университета. Деятельность Центра направлена на развитие системы повышения квалификации для руководителей туристских организаций, представителей органов власти и педагогов, работающих в области туризма; а также на разработку специализированных программ ДПО для малого и среднего бизнеса. Основными регламентирующими документами, в соответствии с которыми осуществляется деятельность Центра: «Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года» (2019), Государственная программа Российской Федерации «Развитие туризма» (2021), Федеральный проект «Совершенствование управления в сфере туризма» (2021), Национальный проект «Туризм и индустрия гостеприимства» (2021).

В 2023 году в Центре стартовала программа профессиональной переподготовки «Управление развитием туристских территорий: проектный подход» (480 часов), разработанная совместными усилиями преподавателей кафедры сервиса и туризма Университета, специалистов Центра компетенций, а также приглашённых экспертов сферы туризма и гостиничного бизнеса. Интегративный подход помог создать образовательную программу, сочетающую академические знания и практический опыт в практико-ориентированных модулях, посвящённых изучению туристских территорий, разработке мастер-плана, финансовой модели и бизнес-плана, программе запуска туристских объектов и модели управления проектом развития территории. Обучение осуществляется в очно-заочной форме с использованием цифровых технологий. Завершением программы является защита итоговой выпускной квалификационной работы.

Цель обучения – формирование эффективных команд для развития туристских территорий, работающих в едином информационно-целевом пространстве. По окончании курса команды смогут разрабатывать технические задания для мастер-плана и концепции развития территорий, а также создавать рабочие группы по ключевым направлениям. К программе привлекаются команды из субъектов РФ, относящихся к макротерриториям, включая представителей органов власти, внутренних туроператоров, средств размещения и инвесторов. Такой многогранный подход способствует созданию кросс-функциональных команд, что улучшает решение задач в туристском развитии.

Проведённые исследования, анкетирование и интервьюирование участников реализации программ подтверждают эффективность программ ДПО в сфере туризма, реализованные в рамках деятельности Центра. Участники программ, прошедшие обучение, демонстрируют более высокие результаты в своей профессиональной деятельности, что предполагает необходимость интеграции современных знаний и практических навыков в содержание программ и реализацию их через центры компетенций по туризму. Анализ результатов анкетирования показывают, что 85% участников программ отметили значительное улучшение своих компетенций, а 78% получили возможность повысить свою конкурентоспособность на рынке труда.

В 2025 году в Центре стартовала программа переподготовки «Формирование взаимосвязанных региональных туристских продуктов» объемом 480 часов, а также некоторые программы повышения квалификации в сфере туризма.

### Заключение

Ключевым выводом является важная роль центров компетенций в реализации адаптированных дополнительных образовательных программ, что способствует глубокой подготовке специалистов и развитию туристской отрасли. На основе исследования рекомендовано: 1) создавать программы ДПО с учетом современных трендов в туризме, в соответствии с условиями и потребностями региональной экономики; 2) реализовывать программы ДПО в рамках деятельности Центров компетенций в соответствии с задачами федеральных и национальных проектов; 3) активно сотрудничать Центрам компетенций с предприятиями туристской отрасли для повышения практической значимости обучения. 4) разрабатывать методы оценки эффективности программ на основе обратной связи от участников.

### Список литературы

1. Абдрахманова З.Р. Актуальные тенденции развития дополнительного профессионального образования в сфере туризма и гостеприимства // Туризм и индустрия гостеприимства: исторический опыт и современные тренды: мат. Всеросс. конф. с межд. уч. Тула, 2023. С. 5-8.
2. Алюшин Р.Е., Савченко И.Н. Подготовка кадров для индустрии туризма в системе дополнительного профессионального образования // Актуальные тенденции развития современного общества, экономики, культуры: мат. Межд. науч.-прак. конф. (31 мая 2022 г., Белгород). Белгород: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство перспективных научных исследований», 2022. С. 46-49.
3. Барабас А.А. Принципы проектирования содержания программы стажировки педагогов и руководителей образовательных организаций как формы их дополнительного профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2025. № 1(62). С. 5-16.
4. Бочкарев С.В., Самсонова Н.Е., Макарский А.М. Моделирование методического обеспечения дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования: опыт Ресурсного центра дополнительного образования Санкт-Петербурга // Вестник Академии детско-юношеского туризма и краеведения. 2021. № 2. С. 12-19.
5. Гаязов А.С., Акчулпанов Ю.К. Интеграция дополнительного профессионального образования в инновационную среду регионального развития // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2025. № 1(62). С. 38-48.
6. Гительман Л.Д., Кожевников М.В. Университетские центры компетенций // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 6(82). С. 26-31.
7. Гордеева Е.В., Сладкович Ю.Я. Актуальные проблемы профессионального образования в сфере туризма и индустрии гостеприимства // Экономика и бизнес: теория и практика. 2022. № 4-1 (86). С. 102-107.
8. Государственная программа «Развитие туризма»: утверждена постановлением Правительства от 24 декабря 2021 года № 2439 // government.ru. 2021. <http://static.government.ru/media/acts/files/1202112310040.pdf>
9. Григорьев П.В. От ситуационных центров к центрам компетенции: определяющий шаг в современной науке // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 48. С. 1460-1467.
10. Данилочкина А.М. Роль дополнительного профессионального образования в системе подготовки специалистов сферы туризма // Апгрейд молодежных инициатив: Обновление – 2025. VIII всероссийская научно-практическая конференция. Ульяновск, 2022. С. 197 – 200.
11. Ефремцева Т.Н., Алилуйко Е.А. Роль отраслевых центров компетенций в оценке качества подготовки кадров // Вестник РМАТ. 2022. № 4. С. 88-93.
12. Колодий Н.А., Родионова Е.В., Агранович В.Б. Анализ российского опыта организации дополнительного профессионального образования в сфере туризма // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. С. 470.

13. Кошкина И.Д., Безусова Т.А. Дополнительное профессиональное образование как составная часть непрерывного образования // Январские педагогические чтения. 2020. № 6(18). С. 19-25.
14. Кравченко В.В. Основные тенденции развития дополнительного профессионального образования за рубежом // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 5(24). С. 160-162.
15. Малеваная Л.И., Петрова И.Л., Жулимова Ю.С. Современные тенденции развития дополнительного профессионального образования: региональный аспект в контексте государственной политики в сфере образования // Развитие современных образовательных систем: актуальные проектные решения: мат. Межд. науч.-прак. конф. памяти Заслуженного учителя Российской Федерации Г.А. Лабейкиной (15 февраля 2024 г., Орел). Орел: Институт развития образования, 2024. С. 85-91.
16. Мантуленко В.В. Перспективы развития дополнительного профессионального образования в России // Непрерывное образование: XXI век. 2023. № 2(42). С. 77-94.
17. Озерова О.К., Бородин Д.Р. Анализ состояния сферы дополнительного профессионального образования // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 295-304.
18. Паспорт Национального проекта «Туризм и индустрия гостеприимства» // gov.ru. 2021. [https://economy.gov.ru/material/directions/turizm/nacionalnyy\\_proekt\\_turizm\\_i\\_industriya\\_gostepriimstva/](https://economy.gov.ru/material/directions/turizm/nacionalnyy_proekt_turizm_i_industriya_gostepriimstva/) (Дата обращения: 14.04.2025).
19. Паспорт Федерального проекта «Совершенствование управления в сфере туризма» // gov.ru. 2021. [https://www.economy.gov.ru/material/file/90a99fdb4c58a5dcd0044e9ca5ff383/FP\\_Sovershenstvovanie\\_upravleniya.pdf](https://www.economy.gov.ru/material/file/90a99fdb4c58a5dcd0044e9ca5ff383/FP_Sovershenstvovanie_upravleniya.pdf)
20. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 20.09.2019 №2129-р «Об утверждении Стратегии развития туризма в Российской Федерации до 2035 года» // government.ru. С. 33-35.
21. Силенков В.И., Тарасова М.И. Дополнительное профессиональное образование взрослых как элемент непрерывного образования // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2021. Т. 20. № 1(158). С. 113-121.
22. Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года: утверждена распоряжением от 20 сентября 2019 г. № 2129-р // gov.ru. 2019. [https://www.economy.gov.ru/material/dokumenty/strategiya\\_razvitiya\\_turizma\\_v\\_rossiyskoy\\_federacii\\_na\\_periод\\_do\\_2035\\_goda\\_utverzhdena\\_rasporyazheniem\\_ot\\_20\\_sentyabrya\\_2019\\_g](https://www.economy.gov.ru/material/dokumenty/strategiya_razvitiya_turizma_v_rossiyskoy_federacii_na_periод_do_2035_goda_utverzhdena_rasporyazheniem_ot_20_sentyabrya_2019_g)
23. Тюлин А.Е. Принципы создания отраслевых центров компетенций // Экономика и управление: анализ тенденций и перспектив развития. 2013. № 3. С. 298-302.
24. Федорова Т.А., Козлова Н.О. Тенденции развития дополнительного профессионального образования // Экономический анализ: теория и практика. 2022. Т. 21. № 2(521). С. 329-352.
25. Хаустов Е.В., Коновалова Е.Е. Значение дополнительного профессионального образования в повышении качества человеческих ресурсов предприятий сферы гостеприимства // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. 2024. Т. 18. № 1. С. 85-91.
26. Чусовитина О.М., Степанюк В.А. Дополнительное профессиональное образование как условие непрерывного образования студентов // Вестник Сибирского государственного университета физической культуры и спорта. 2024. № 1(10). С. 52-56.
27. Ширяева В.А. Непрерывное образование: исторические аспекты и современное состояние проблемы // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. 2010. № 3. С. 96-108.
28. Field J. Lifelong Learning and the new educational order. Istanbul: TrendBooks, 2000.
29. Knowles M.Sh., Elwood F.H., Richard A.S. The adult learner, sixth edition: The definitive classic in adult education and human resource development. Oxford: Butterworth-Heinemann, 2005.
30. Jarvis P. Adult education and lifelong learning: theory and practice. L.; NY: Routledge Falmer, 2003.

## **Implementation of additional professional education programs in the field of tourism within the framework of the activities of competence centers**

**Maria V. Veslogouzova**

Candidate of Economics, Associate Professor, Head of the Department of Service and Tourism  
Volga Region State University of Physical Culture, Sports and Tourism  
Kazan, Russia  
mariaves@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

**Rezeda R. Khadiullina**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Systems and Physical Sports,  
Associate Professor at the Department of Service and Tourism  
Volga Region State University of Physical Culture, Sports and Tourism  
Kazan, Russia  
h\_rezeda@bk.ru  
ORCID 0000-0003-3980-5677

Received 05.05.2025

Accepted 25.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 378.2

DOI 10.25726/v8139-1865-5575-r

EDN XKOAPC

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Abstract**

The article provides an overview of the main trends in the development of the system of additional professional education (hereinafter referred to as vocational training), as the implementation of the principle of continuing education, including in the training, retraining, and advanced training of specialists in the tourism industry. For the successful implementation of vocational training programs, it is necessary to solve the following problematic issues: the need for educational programs to meet the requirements of the modern innovative labor market; adaptation of educational programs to the socio-economic needs and conditions of regional development; the need to build cooperation between educational organizations and specialized enterprises, with representatives of business structures; compliance of programs with qualification requirements and professional standards, regulatory legal acts of the Russian Federation; use of modern information, communication and pedagogical technologies; implementation of programs taking into account the objectives of federal and national projects. The question is raised about the relevance of the implementation of vocational training programs through competence centers. The experience of implementing programs through the «Center for the Development of Human Resources in the Tourism Industry» as a structural unit of the Institute of Additional Education on the basis of the Volga State University of Physical Culture, Sports and Tourism (Kazan) is presented. The Center's activities are carried out in accordance with the objectives of the federal project «Improving Management in the field of tourism», within the framework of the national project «Tourism and the Hospitality Industry».

### **Keywords**

additional professional education, competence centers, tourism.

## References

1. Abdrakhmanova Z.R. Current trends in the development of additional professional education in the field of tourism and hospitality // *Tourism and the hospitality industry: historical experience and modern trends: mat. of the All-Russ. conf. with Intern. particip.* Tula, 2023. pp. 5-8.
2. Alyushin R.E., Savchenko I.N. Personnel training for the tourism industry in the system of additional professional education // *Current trends in the development of modern society, economy, culture: mat. of the Inter. scien. and prac. conf. (May 31, 2022, Belgorod)*. Belgorod: Limited Liability Company «Agency for Advanced Scientific Research», 2022. pp. 46-49.
3. Barabas A.A. Principles of designing the content of the internship program for teachers and heads of educational organizations as a form of their additional professional education // *Scientific support for the personnel development system*. 2025. No. 1(62). pp. 5-16.
4. Bochkarev S.V., Samsonova N.E., Makarsky A.M. Modeling methodological support for additional professional tourism and local history education: the experience of the Resource Center for Additional Education in St. Petersburg // *Academy of Children's and Youth Tourism and local history bulletin*. 2021. № 2. pp. 12-19.
5. Gayazov A.S., Akchulpanov Yu.K. Integration of continuing professional education into the innovative environment of regional development // *Scientific support of the personnel development system*. 2025. No. 1(62). pp. 38-48.
6. Gitelman L.D., Kozhevnikov M.V. University competence centers // *University management: practice and analysis*. 2012. № 6(82). pp. 26-31.
7. Gordeeva E.V., Sladkovich Yu.Ya. Actual problems of professional education in the field of tourism and the hospitality industry // *Economics and Business: theory and practice*. 2022. № 4-1 (86). pp. 102-107.
8. The State program «Tourism Development»: approved by Government Decree № 2439 dated December 24, 2021 // *government.ru*. 2021. <http://static.government.ru/media/acts/files/1202112310040.pdf>
9. Grigoriev P.V. From situational centers to competence centers: a defining step in modern science // *Innovations. Science. Education*. 2021. No. 48. pp. 1460-1467.
10. Danilochkina A.M. The role of additional professional education in the system of training specialists in the field of tourism // *Upgrade of youth initiatives: Update – 2025. VIII All-Russ. scien. and prac. conf.* Ulyanovsk, 2022. pp. 197-200.
11. Efremtseva T.N., Aliluiko E.A. The role of industry competence centers in assessing the quality of personnel training // *Russian Academy of Medical Sciences bulletin*. 2022. № 4. pp. 88-93.
12. Kolodiy N.A., Rodionova E.V., Agranovich V.B. Analysis of the Russian experience in organizing additional professional education in the field of tourism // *Modern problems of science and education*. 2013. № 2. p. 470.
13. Koshkina I.D., Bezusova T.A. Additional professional education as an integral part of continuing education // *January pedagogical readings*. 2020. № 6(18). pp. 19-25.
14. Kravchenko V.V. Main trends in the development of additional professional education abroad // *The world of science, culture, and education*. 2010. № 5(24). pp. 160-162.
15. Malevanaya L.I., Petrova I.L., Zhulimova Yu.S. Modern trends in the development of additional professional education: a regional aspect in the context of state policy in the field of education // *Development of modern educational systems: current design solutions: mat. of the Inter. scien. and prac. conf. in memory of the Honored Teacher of the Russian Federation G.A. Labeikina (February 15, 2024, Orel)*. Orel: Institute for Educational Development, 2024. pp. 85-91.
16. Mantulenko V.V. Prospects for the development of additional professional education in Russia // *Continuing education: XXI century*. 2023. № 2(42). pp. 77-94.
17. Ozerova O.K., Borodina D.R. Analysis of the state of the sphere of additional professional education // *Educational issues*. 2013. No. 4. pp. 295-304.



18. Passport of the National Project «Tourism and the Hospitality industry» // gov.ru. 2021. [https://economy.gov.ru/material/directions/turizm/nacionalnyy\\_proekt\\_turizm\\_i\\_industriya\\_gostepriimstva](https://economy.gov.ru/material/directions/turizm/nacionalnyy_proekt_turizm_i_industriya_gostepriimstva) / (Date of access: 04/14/2025).
19. Passport of the Federal project «Improving management in the field of tourism» // gov.ru. 2021. [https://www.economy.gov.ru/material/file/90a99fdb4c58a5dcd0044e9ca5ff383/FP\\_Sovershenstvovanie\\_upravleniya.pdf](https://www.economy.gov.ru/material/file/90a99fdb4c58a5dcd0044e9ca5ff383/FP_Sovershenstvovanie_upravleniya.pdf)
20. Decree of the Government of the Russian Federation dated 09.20.2019 № 2129-r «On Approval of the Strategy for the Development of Tourism in the Russian Federation until 2035» // government.ru. pp. 33-35.
21. Silenkov V.I., Tarasova M.I. Additional professional adult education as an element of continuing education // Scientific Notes of the Russian State Social University. 2021. Vol. 20. No. 1(158). pp. 113-121.
22. Tourism Development Strategy in the Russian Federation for the period up to 2035: approved by Decree № 2129-r dated September 20, 2019 // gov.ru. 2019. [https://www.economy.gov.ru/material/dokumenty/strategiya\\_razvitiya\\_turizma\\_v\\_rossiyskoy\\_federacii\\_na\\_period\\_do\\_2035\\_goda\\_utverzhdena\\_rasporyazheniem\\_ot\\_20\\_sentyabrya\\_2019\\_g](https://www.economy.gov.ru/material/dokumenty/strategiya_razvitiya_turizma_v_rossiyskoy_federacii_na_period_do_2035_goda_utverzhdena_rasporyazheniem_ot_20_sentyabrya_2019_g)
23. Tyulin A.E. Principles of creation of industry competence centers // Economics and management: analysis of trends and development prospects. 2013. № 3. pp. 298-302.
24. Fedorova T.A., Kozlova N.O. Trends in the development of additional professional education // Economic analysis: theory and practice. 2022. Vol. 21. № 2(521). pp. 329-352.
25. Khaustov E.V., Konovalova E.E. The importance of additional professional education in improving the quality of human resources of hospitality enterprises // Association of Universities of Tourism and Service bulletin. 2024. Vol. 18. № 1. pp. 85-91.
26. Chusovitina O.M., Stepanyuk V.A. Additional professional education as a condition for continuous education of students // Bulletin of the Siberian State University of Physical Culture and Sports bulletin. 2024. № 1(10). pp. 52-56.
27. Shiryayeva V.A. Continuous education: historical aspects and the current state of the problem // Pedagogical Institute of N.G. Chernyshevsky SSU scientific notes. Series: Psychology. Pedagogy. 2010. № 3. pp. 96-108.

## ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

### Практическое использование фонетических игр на начальном этапе обучения английскому языку

**Седа Исаевна Тасуева**

Кандидат филологических наук, доцент

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

Кандидат филологических наук, доцент

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

Taseda.83@mail.ru

ORCID 0009-0007-6658-9187

Поступила в редакцию 02.05.2025

Принята 19.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 81

DOI 10.25726/j4414-7447-4450-r

EDN KZBBFE

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### Аннотация

Психофизиологические особенности ребенка обозначили необходимость формирования фонетических навыков именно в младшем школьном возрасте, так как этот период характеризуется активным формированием всех познавательных процессов ребенка. Вовремя скорректированное произношение и интонация повышают возможность качественного изучения языка. В данной статье мы обозначили значимость и роль процесса формирования фонологических навыков в процессе обучения иностранному языку, определили основное понятие фонетической игры и обозначили ее основные функции в проведенном исследовании. В ходе анализа практического материала выявлено, что формирование правильного произношения зависит исключительно от правильного формирования артикуляционных и интонационных навыков, что соответствует нормам изучаемого языка. В статье также отмечено, что этот процесс должен происходить на начальном этапе обучения, так как он является основой для дальнейшего освоения языкового материала.

#### Ключевые слова

фонетическая игра, устная речь, речевой навык, произношение, методика, процесс обучения.

#### Введение

Формирование у учащихся фонетических навыков оказывает огромное влияние на скорость понимания учебного материала, помогает быстрому формированию устной речи, навыков чтения и письменного навыка. Тот факт, что правильное произношение звуков и правильное восприятие иностранной речи на слух у тех, кто изучает иностранный язык, должны быть полностью сформированы как раз на начальном этапе изучения иностранного языка, определил актуальность данной статьи. Это обусловлено тем, что качественный учебный процесс всегда сопряжен с трудностями и постоянным выбором необходимых способов и методов для большей мотивации учащихся к изучаемому предмету и

повышения их работоспособности на уроках, вследствие этого важно найти более действенную методику для формирования у школьников различных речевых навыков.

Цель исследования заключается в необходимости показать прогресс использования на начальном этапе обучения игр с фонетическим компонентом на уроках английского языка. Данная цель исследования определила следующие задачи: обозначить основные подходы к правильному формированию фонетических навыков и назвать особенности их построения; продемонстрировать практическое применение игр, используемых для формирования фонетических навыков на раннем этапе обучения иностранному языку.

### **Материалы и методы исследования**

Т.А. Чистякова считает, что наиболее успешным из всех методов обучения является метод имитационного обучения. Она подчеркивает, что основной способ вырабатывания хорошего произношения – это поочередное повторение слов, фраз, стихов и диалогов за своим учителем. Когда артикуляционный аппарат и органы речи обучающегося приспособятся к произношению сложных и не только звукосочетаний после многократного повторения слов и предложений, ученики уже не будут их произносить неправильно или путаться в них. Фразы и диалоги, прочитанные хором за учителем, помогают ученикам быстрее научиться правильному произношению и интонации (Чистякова, 1964).

По Б.В. Беляеву, освоить фонетику языка – это значит освоить всю его звуковую структуру, а освоение его звуковой структурой, в свою очередь, – это формирование всех сенсорно-моторных навыков различия. Основное затруднение здесь может вызвать тот факт, что дети уже к этому школьному этапу привыкли к звукам своего родного языка, и поэтому часто не могут распознать тонкости правил произнесения иностранных звуков (Беляев, 1965).

Правильность звукового оформления речи, достаточная для понимания собеседником, и также скорость, то есть степень автоматизации правильных произносительных навыков, позволяющая ученику говорить и общаться на изучаемом языке в естественном временном ритме, являются необходимыми условиями качественной постановки произношения (Филатов, 2004).

### **Результаты и обсуждение**

Важно обозначить тот факт, что при начальном обучении произношению другого языка учащиеся уже на довольно хорошем уровне владеют основными звуковыми средствами своего родного языка. Эта особенность одновременно и помогает им освоить правила произношения нового изучаемого языка, но и затрудняет им этот процесс из-за постоянного вмешательства родного языка в процесс обучения и становления фонетических навыков.

Обучение правилам английского произношения важно строить на сравнительном анализе фонологии двух языков (родного языка и изучаемого языка) для наибольшего ослабления отрицательного воздействия на образовательный процесс родного языка, что помогает предугадать потенциальные трудности и находить подходящие способы их преодоления. Эта задача определяет основной характер пояснений учителя и тех учебных заданий, применяемых им на уроках иностранного языка (Верещагина, 1987).

Опираясь на основные трудности в языке, с которыми чаще всего приходится сталкиваться младшим школьникам при работе над английским произношением, рекомендуется использовать в учебном процессе имитативно-аналитический метод обучения (Астафьева, 2006). Вариации обучающих фонетических игр довольно обширны, каждая из которых выполняет свою образовательную задачу. Они могут быть нацелены на:

- 1) правильное распознавание иностранной речи в ее звучании, где необходимо развить фонематический слух. Например, учитель выговаривает слово или словосочетание с определенным звуком, а ученик поднимает руку или карточку, если слышит этот звук.
- 2) воспроизведение звуков в чистом виде, где надо регулярно упражняться в произношении. Например, учащиеся по очереди читают разные слова или словосочетания, в то время как другие

учащиеся поднимают заранее подготовленные карточки разного цвета для их обозначения: зеленую, если правильно произнесены звуки, и красную карточку, если есть ошибка в звуках.

3) отработку интонации предложений, где подойдут игровые задания с небольшими стихами, песенками, рифмами. Они должны быть легкими, чтобы ученик правильно понимал принцип интонационного строя обозначенного предложения и мог свободно расставить в нем смысловые акценты.

На начальной стадии обучения учителя могут и должны помогать ученику в трудных фонетических вопросах, которые вызывают много вопросов у ученика. Формирование интеллектуальных и познавательных способностей ребенка, основанных на правильном игровом методе, является основной целью в процессе обучения детей младшего школьного возраста иностранному языку. Задачи, которые в первую очередь стоят перед фонетической игрой, описаны в следующем порядке:

- формирование фонематического слуха на основе звучания иностранного языка;
- отработка фонем изучаемого языка;
- развитие навыков правильного построения фонемно-транскрипционно-речевых соответствий в речи или при письме;
- формирование связной речи при коммуникативном контакте.

Задачи, решаемые фонетическими играми в процессе их применения, гораздо сложнее и функциональнее. К ним в первую очередь относятся задачи:

1. образовательного плана (расширение словарного запаса, формирование произношения, интонации, артикуляции),
2. развивающего плана (развитие воображения, слуха, памяти, мышления, внимания).
3. воспитательного плана (формирование культуры речевого общения, воспитание правильных нравственных качеств личности) (Харькова, 2013).

Наряду с целями и задачами необходимо обозначить основные функции фонетических игр, которые можно обозначить как:

1. функция образовательная, заключается в непосредственном формировании речевых навыков, в том числе включая слуховое произношение и ритмическое интонирование;
2. функция воспитательная, способствует правильному формированию таких качеств, как умение работать в команде с другими, уважение к своим соперникам в игре и не только, взаимопомощь и поддержка;
3. функция развивающая, способствует формированию всех познавательных процессов ребенка: памяти, мышления, внимания, восприятия;
4. функция психологическая, которая помогает справиться с возникающими психологическими трудностями в самом начале обучения и тем самым, создает благоприятную атмосферу для учеников и учителя в том числе;
5. функция моторно-речевая, которая включает в себя двигательную и речевую активность детей.

Учитель должен попытаться максимально разнообразить процесс обучения с использованием различных игровых занятий. Это поможет избежать возможной потери интереса ребенка к изучаемому материалу. Очень важно постоянно наблюдать, чтобы обучение было интересно и интересно, но при этом не теряло свои основные функции в обучении: познавательную и образовательную. При этом сложность того или иного задания должна быть подобрана таким образом, чтобы они соответствовали уровню развития ученика, все задания должны быть понятны для каждого обучающегося, сопоставлены с темой урока, соответствовать учебной программе.

Новый материал для игр может быть представлен в виде адаптированных текстов с рифмами и скороговорками. Такого рода тексты лучше прослушать несколько раз, чтобы они запомнились лучше. Прослушивание обычно сопровождается различными мультимедийными презентациями, словами, жестами, мимикой, движениями и также фоновый перевод может быть выведен на экран, чтобы обеспечить лучшее понимание текста, а после полного понимания текст фонетически обрабатывается

хором класса. Это помогает учащимся осознать акценты в новых ритмах, мелодиях и фразах. Игровые приемы могут проводиться в разных формах:

- как имитация, когда ученики должны повторять рифмованный текст за учителем с разной интонацией;
- как хоровод, когда ученики повторяют за учителем небольшой рифмованный текстовый материал, двигаются по кругу и показывают мелодию движениями рук;
- как паровоз, когда ученики следуют друг за другом, читают при этом рифмованный текстовый материал параллельно с учителем, делая акценты в предложениях.

Фонетические навыки развиваются на следующих этапах изучения языка:

1. этап дифференциации, когда на уровне отдельных слов или коротких предложений выполняются базовые задания по различению звуков, которые учащиеся скорее путают, чем различают. Например, прослушать словарные пары, чтобы правильно определить, имеют ли они одинаковый звук. Обозначить знаком +, если он идентичен, или знаком -, если он отличается. Учащиеся слушают фонограмму и отмечают звуки нужным знаком;

2. этап идентификации, где основной целью всех фонетических заданий по идентификации является качественное распознавание уже известных звуков с их определенными характеристиками. Например, очень внимательно прослушать слово с каким-то определенным звуком, при этом поднимая карточку с подходящим для этого звука транскрипционным значком. Задание можно усложнить тем, что надо обозначить не один, а несколько звуков;

3. этап репродукции, где заданием служат отдельные звуки, небольшие тексты, фразы, сочетания звуков, слова. В основном это некоммуникативные и условно-коммуникативные задания. В некоммуникативных заданиях все внимание учащегося полностью направлено на определенные звуковые характеристики, условно-коммуникативные задания включают имитацию речевых образцов, расширение речевых образцов и краткие или полные ответы на вопросы. Например, послушать слова с определенным звуком и затем правильно повторить их.

Одним из значимых методов в обучении иностранному языку являются фонетические игры, требующие от преподавателя выполнения речевых упражнений, в ходе которых артикуляционный аппарат обучающегося адаптируется к иностранному языку путем повторения изученного, но трудного материала, который может быть не полностью усвоен, или устранения возможных имеющихся фонетических трудностей нового учебного материала. С помощью такого способа учащиеся могут определить настроение говорящего и тип мелодики речи, повторить ее в разных эмоциональных тонах с правильной интонацией вслух или шепотом.

Очень часто задания интонационного разбора выполняются учениками в группах. Например:

- когда ученики получают инструкции, которые родители дают своим детям. Учеников просят поднять руку или карточку с надписью, когда они услышат по интонационному содержанию, что эти фразы подразумевают просьбу;
- когда ученики слушают распоряжения от отца и матери, где надо обозначить, который из родителей обратился с просьбой, поставив знак «+» рядом с предложением, и если это была не просьба, то обозначить его знаком «-».

Интонационный паттерн приемлем на практике только в процессе общения в разных речевых ситуациях, поэтому очень важно на начальном этапе говорить вслух, слушать и читать.

Исходя из обозначенного материала, можно сказать, что языковые игры, в том числе и фонетические, помогают делать процесс изучения иностранного языка увлекательным и творческим. Они используются для создания нужной атмосферы в классе, снятия усталости в процессе обучения, помогают реализации таких образовательных задач как формирование произношения, основных лексических и грамматических навыков, обучение использованию языковых явлений на разных этапах подготовки к овладению иностранным языком на начальном этапе.

Суммируя вышесказанное, можно заключить, что уровень постепенного формирования речевых навыков определяет будущий успех в последующем освоении иностранного языка. Лучше и легче всего начать изучать фонетику английского языка и ее важные особенности именно с младшего школьного

возраста, когда ребенок готов к изучению новых иностранных языков и процесс обучения проходит легко и очень продуктивно, с применением игр. Занятия регулярного игрового формата на уроках также отлично подходят для качественной подготовки фонетического аспекта языка, которые помогают устранить психологические барьеры в языке, благодаря непринужденному игровому настрою.

Лучшим способом улучшения голосовых навыков является использование игр в обучении, так как игры играют основную роль в развитии речевых умений у младших школьников, обучающихся иностранному языку. Игру можно использовать в качестве дополнительного обязательного элемента на языковых уроках, включив их в план урока, когда идет изучение основной школьной программы по иностранным языкам, и в виде дополнительного учебного факультатива на внеклассных языковых мероприятиях в школе.

В ходе исследования мы классифицировали фонетические игры в зависимости от проанализированного методического материала, а также функций и задач учебных игр с фонетическим компонентом в программе обучения английскому языку. В соответствии с нашей классификацией игр, в данном исследовании мы относим их к игровым технологиям для:

1. отработки отдельных сложных звуков в изучаемом языке,
2. формирования быстрой, связной качественной речи на изучаемом языке,
3. формирования правильного фонематического слуха,
4. развития навыков соотнесения звуков с транскрипцией и артикуляцией.

Фонетические игры очень эффективны и необходимы для того, чтобы помочь учащимся подготовить правильное произношение английского языка и тем самым научиться правильно читать, а затем всегда правильно пересказывать различные сложные учебные тексты при изучении иностранного языка.

Как уже говорилось ранее, основная цель фонетических игр – это их использование для формирования у учеников слухового навыка и памяти, умения слышать, а также различать звуки.

Фонетических игр очень много в различных методических пособиях, но в данном разделе мы представим некоторые из них, исходя из классификации, изложенной в самом начале раздела, с различным функциональным набором, включающим работу над некоторыми, сложными звуками английского языка, формированием правильно звучащей английской речи, формированием слуха и навыками определения фонетических соответствий между английскими звуками и их транскрипцией с произношением.

Следует также обозначить, что начальное обучение включает в себя 1-4 классы общеобразовательной школы, как дополнительный ориентир для определения фонетических игр, подходящих именно для этого этапа обучения.

Рассмотрим вариант фонетической игры – разминки, которая входит в состав игр на формирование связной речи и фонематического слуха и является своеобразной ритмической зарядкой, которую можно использовать на каждом занятии в самом начале урока. Рассмотрим вариант стихотворных рифмовок, который можно использовать на уроке:

It's fun to be this,  
It's fun to be that:  
To leap like a lamb,  
To climb like a cat;  
To swim like a fish,  
To jump like a frog,  
To trot like a horse,  
To run like a dog.

Детям довольно сложно во время учебных занятий усидеть на одном месте в классе. Исходя из этого, не отрываясь от образовательного процесса при изучении английского языка, можно использовать такие разминки или играть в разнообразные языковые или фонетические игры также на изучаемом языке.

Далее приведем примеры возможных вариантов фонетических игр при изучении английского языка, которые на наш взгляд являются наиболее эффективными для отработки фонетических навыков. Первыми обозначим несколько фонетических игр на отработку отдельных фонем английского языка.

1. Who's more? Согласно количеству учеников в классе, их делят на две команды. Согласно количеству звуков в английском языке в различных сочетаниях, учитель изображает на доске таблицу, где клетки с номерами, под каждой клеткой есть один звук. Для более красочного проведения игры можно дать ячейкам цвет по уровню сложности, сложным один цвет, простым – другой. За правильное название несложного звука обозначен один балл, за сложные звуки по два балла. Ученики при выполнении задания должны выбрать клетку по цвету, определить и назвать звук, а затем в течение обозначенного учителем времени назвать все подходящие слова с этим звуком. При подведении итогов учитель может обозначить еще дополнительные баллы за слова, если их было много или если названо правильно.

2. As calm as whale. Как и многие фонетические игры, данная игра имеет два варианта организации. В первом случае ученик произносит звук, не издавая ни звука, только губами, в это время одноклассникам необходимо отгадать этот звук. Смена участника в игре происходит, как только угадан звук. Во втором случае роль говорящего достается учителю, он загадывает слово и просит выйти к доске столько ученикам, сколько букв в слове, ученики, выходя к доске, один за другим произносят буквы загаданного слова. Остальные ученики, сидя на местах, определяют, какие буквы произнесены одноклассниками и пытаются составить из них нужное на их взгляд слово.

3. Find the sounds. Учитель демонстрирует детям различные картинки и разборчиво выговаривает наименования всех предметов, которые представлены на них. Ученики должны выделить ту картинку, где есть обозначенный звук или хлопнуть в ладоши. Для данной игры звуки должны быть отобраны заранее и отработаны с учениками до ее начала.

4. Sending a telegram. Учитель просит одного из учеников сыграть роль телеграфиста и отправить телеграмму на английском языке, произнося слова с небольшой паузой после каждого слова. Например: p-l-e-a-s-e, s-e-n-d, m-e, m-o-n-e-y, I, h-o-p-e, y-o-u, w-i-l-l, h-e-l-p, m-e. Такая фонетическая игра качественно тренирует и хорошо развивает произносительные навыки: отрабатывается произношение и ритм, отдельные фонемы, устраняются фонетические трудности. После отработки определенного звука можно также использовать скороговорки, и, проанализировав и устранив лексические и фонетические трудности в ее чтении, выучить ее. Скороговорки считаются очень результативным средством изучения фонетического материала. Это еще один игровой метод изучения фонетического аспекта языка и лучшее средство для достижения понимания речи в любом темпе, поскольку не может быть более быстрого темпа у другого текста, кроме как у скороговорки.

Далее рассмотрим фонетические игры на формирование связной речи при обучении английскому языку. Приведем вариант игры со скороговорками.

1. The most talkative. Учитель раздает детям варианты скороговорок или ученики готовят их заранее в качестве домашнего задания, для того чтобы проявить себя в чистом и быстром их проговаривании. Ученик, который быстрее проговорит или проговорит больше всех, тот и побеждает. Приведем возможные варианты английских скороговорок:

- (æ) David ate a flat apple pie.
- (w) Which witch is which?
- (u) Who took my cook-book?
- (s), (ʃ) She sees cheese.

2. Tongue twisters. Учитель выписывает или демонстрирует как наглядный материал на доске выбранные им скороговорки, для совместного разбора в классе, и распределяет класс на команды. Каждый ученик должен проговорить выбранную учителем скороговорку, столько раз, сколько он может, быстро и четко, каждое правильное проговаривание приносит команде 1 балл. При первой ошибке, ход передается другой команде. Примеры возможных скороговорок:

- Round brown bread.
- He threw three free throws.

- Four fine fresh fish for you.
- Two tiny tigers take two taxis to town.
- I scream, you scream, we all scream for ice-cream!
- Six slimy snails sailed silently.

3. Put the stress. Согласно количеству детей в классе их необходимо определить в команды.

Учитель дает на доске слова, разбитые на две колонки для двух команд. Дети должны выйти к доске и каждый в столбике своей команды ставит ударение на слове. Игра считается завершенной, когда в одном из столбиков все ударения расставлены и если они все верны, то побеждает команда, которая закончила раньше, а если ответы неверны, то та, в чьем столбике меньше ошибок.

4. Rising-lowing tone. Учитель распределяет учеников на две команды. Выписывает на доске предложения для интонационного разбора, за доской им должны быть заранее написаны предложения, уже размеченные интонационно. По одному ученику с каждой команды идут к доске по разные ее стороны. Учитель включает аудиозапись, ученики внимательно слушают и после прослушивания размечают повышение и понижения тона в предложениях. Когда обе команды выполняют свое задание, учитель открывает доску с размеченными предложениями, чтобы каждый ученик смог прочитать свой вариант. В конце игры учитель дает 0,5 балла за правильную интонационную разметку и еще 0,5 баллов за правильное произношение и прочтение. В таких фонетических играх также совершенствуются ритмико-интонационные навыки учеников.

Следующая категория фонетических игр согласно нашей классификации – это игры на формирование фонематического слуха. Обозначим несколько вариантов таких игр.

1. The best reader. На доске дается маленькое стихотворение. Прежде чем обозначить задание по нему, учитель дает пояснение по нему, выделяя новые слова и объясняя их значение и правила произношения. После этого стихотворение зачитывается учителем, затем читается с учениками, где они должны хором читать вместе с ним. После совместного прочтения ученики начинают читать стихотворение хором, и после этого уже только учитель дает им время на самостоятельное прочтение. В ходе игры можно обозначить лучшего чтеца для большей заинтересованности детей. Ученики читают стихотворение по очереди, а учитель выбирает победителя из числа тех, кто прочитал его без ошибок.

2. Third wheel. Учитель выговаривает несколько слов, с одинаковым звуком в двух из трех словах. Участникам игры надо правильно расслышать и назвать это слово с лишним звуком в нем. Например, hat (æ), set (e), cat (æ); sing (ŋ), kin (n), pin (n); vet (v), wet (w), win (w); sill (s), thin (θ), think (θ); hut (ʌ), tart (ɑ:), shut (ʌ); tip (i), deep (i:), lip (i).

3. Find a word. Учитель зачитывает все предложение и просит учеников выбрать один из вариантов ответа, в заданиях их может быть несколько. Дети выбирают слово по тому, как они его расслышали. Например:

- I have a ... 1) book 2) boot
- My sister cannot find her ... 1) doll 2) hall
- Today I ... a dress. 1) buy 2) bye
- I saw a big ... in the wood. 1) bear 2) bare
- We ... them there today. 1) meat 2) meat
- There are ... desks in the class. 1) two 2) too
- Where are your ... ? 1) classes 2) glasses
- I don't like to ... 1) cook 2) hook
- She needs an ... to get there. 1) our 2) hour
- I want to go to ... 1) see 2) sea.

4. How many times. Ученики прослушивают маленький текст с повторяющимися словами. После прослушивания они должны посчитать, сколько раз в записи повторилось слово, одно или несколько, как обозначено в задании от учителя. Это могут быть, к примеру, числительные, слова с определенным дифтонгом, имена собственные, местоимения, модальные глаголы.



Следующий вариант фонетической игры проводится для повторения звуков.

1. Sound off. Учитель раздает каждому ученику по две карточки. Каждая карточка содержит слово с одним парным звуком, вместе эти слова составляют контрастную пару. Например, звуки [e] и [æ], в словах MET и MAT. Участвуют в игре две команды. Учитель начинает называть слова одно за другим и задача учеников поднять карточку со звуком, похожим на звук называемого учителем слова. Например,

- Произнесено «bet» – подняли MET.
- Произнесено «bat» – поднято MAT.
- Произнесено «sat» – поднято MAT.
- Произнесено «net» – поднято MET.
- Произнесено «next» – поднято MET.
- Произнесено «fan» – Поднято MAT.

Та команда, которая подняла больше всех правильных карточек, получает по одному баллу за каждый правильный ответ. В одной игре может реализовываться несколько фонетических навыков, как в следующем варианте, где идет акцент на повторение отдельных фонем и проработку фонематического слуха.

2. The best listener. Учитель дает пояснение ученикам, что будет произносить русские и английские звуки. Задача учеников определить из них именно английские звуки и сразу поднять руку, как услышат один из них. В случае если будет слышен русский звук, руку не следует поднимать. Ученики, поднявшие руки неправильно, покидают игру. Та команда, которая к концу игры сохранила больше всех учеников – выигрывает. И последними играми в нашей классификации обозначены виды фонетических игр на формирование навыков установления соответствий фонем с их транскрипцией и произношением. Обозначим варианты такого рода игр.

3. Sound-word. Учитель просит класс назвать слова на различные звуки. К примеру, звук [s]. Ученики называют знакомые им слова, на звук [s]: sleep, sun, son, sheep. Выигрывает тот ученик, который назвал последнее слово на заданную букву.

4. Rhymes. Учитель предлагает ученикам в классе примерить роль поэта, при этом он называет любое английское слово, а ученики должны найти к этому слову подходящую рифму. Для этой игры может также понадобиться набор картинок с различными предметами, которые могли бы составить рифму друг другу. Победитель в этой игре тот ученик, который больше всех подберет правильных рифм, он и получает звание поэта в классе и дополнительные баллы. Можно раздать детям карточки за каждый правильный ответ, для того чтобы легче было узнать конечный результат.

5. Vowels and consonants. Учитель раздает карточки с английскими звуками, по одной карточке каждому ученику. Это должны быть парные звуки. В ходе игры участникам необходимо найти свою пару у одноклассника, и подойти с ним к доске. Победителем становится та команда, которая быстрее найдет все парные звуки и продемонстрирует их.

6. One head is good and more is better. Согласно количеству учеников в классе, их делят на две равные команды. В этой игре игроки каждой команды должны выбрать себе капитана. После выбора два капитана идут к учителю за заданием для своей команды. Задача команды участников в течение заданного учителем времени записать как можно больше слов, содержащих этот транскрипционный значок. Согласно правилам, в этой игре должна выиграть команда, которая запишет наибольшее количество слов.

7. Who Knows the Symbols for the Sounds Best? В ходе данной игры на повторение знаков транскрипции учитель произносит любой звук, а участники демонстрируют выражающий его транскрипционный значок.

Еще один вариант проведения – это демонстрация транскрипционного знака учителем классу и произнесение его учениками.

Как видно из приведенных примеров фонетических игр, такие игры выполняют одновременно и обучающую и развивающую функции, при этом все игры довольно активны и очень позитивны, что говорит о реализации и развлекательной функции фонетических игр как одной из основных функций

такого рода игр при обучении иностранному языку, особенно если учесть младший школьный возраст и необходимость занять детей на уроке полезным материалом.

### **Заключение**

Исследование можно подытожить, отметив, что игра является занятием, где ребенок вначале эмоционально и потом интеллектуально осваивает всю систему человеческих взаимоотношений. Они комплексно влияют на интеллектуальную, эмоциональную, волевую, коммуникативную и другие составляющие растущей личности ребенка. С точки зрения состава речевого материала данного приема, игра – это речевая практика.

Игра в максимальной степени способствует решению важнейших методических задач, таких как формирование психологической готовности учащихся к голосовому общению, научить учеников выбирать подходящий тип речи, который считается подготовкой к ситуационной спонтанности в общении в разговорной речи.

Таким образом, игра – это эффективный метод обучения, воспитания, который уже стал традиционным и признанным, особенно на начальных стадиях изучения иностранных языков. Она прекрасно отвечает всем потребностям и желаниям школьников, поэтому они с ней учатся в радость, с удовольствием и желанием.

### **Список литературы**

1. Астафьева М.Д. Игры для детей, изучающих английский язык. М.: Мозаика-Синтез, 2006. 257 с.
2. Беляев В.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 227 с.
3. Верещагина И.Н., Притыкина Т.А. Обучение английскому языку во 2-м классе четырехлетней и начальной школы // Иностранные языки в школе. 1987. № 4. С. 55-59.
4. Киселева Е.Ю., Горбунова Т.С. Фонетические игры и упражнения на начальном этапе обучения русскому как иностранному и английскому языкам: научная статья по специальности «Языкознание». Пенза: Пензенский государственный университет, 2014. 5 с.
5. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: уч. пос. для студ. пед. кол. Под ред. В.М. Филатова. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 416 с.
6. Чистякова Т.А., Чернушенко Е.М., Солина Г.И. Обучение иностранным языкам в детских садах: пособие для учителей. Под ред. В. С. Цейтлин. М.: Просвещение, 1964. 295 с.
7. Mubaslat M.M. the effect of using educational games on the students' achievement in English language for the primary stage // Institute of education sciences. 2012.
8. Odai A.N. Using of game methods in teaching English phonetics for younger pupils // Электронная библиотека из полезных документов. 2015. <http://megadocs.ru/958/html>

### **Practical use of phonetic games at the initial stage of learning English**

#### **Seda I. Tasueva**

Candidate of Philological Sciences, associate professor

A.A. Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Chechen State Pedagogical University

Grozny, Russia

Taseda.83@mail.ru

ORCID 0009-0007-6658-9187

Received 02.05.2025

Accepted 19.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 81

DOI 10.25726/j4414-7447-4450-r

EDN KZBBFE

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Abstract**

The psychophysiological characteristics of the child have indicated the need for the formation of phonetic skills precisely at primary school age, since this period is characterized by the active formation of all cognitive processes of the child. Timely corrected pronunciation and intonation increase the possibility of high-quality language learning. In this article, we have outlined the importance and role of the process of phonological skills formation in the process of learning a foreign language, defined the basic concept of phonetic play and outlined its main functions in the study. During the analysis of the practical material, it was revealed that the formation of correct pronunciation depends solely on the correct formation of articulation and intonation skills, which corresponds to the norms of the language being studied. The article also notes that this process should take place at the initial stage of learning, as it is the basis for further development of language material.

### **Keywords**

phonetic game, oral speech, speech skill, pronunciation, methodology, learning process.

### **References**

1. Astafieva M.D. Games for children learning English. Moscow: Mosaic-Synthesis, 2006. 257 p.
2. Belyaev V.V. Essays on the psychology of teaching foreign languages. M.: Education, 1965. 227 p.
3. Vereshchagina I.N., Pritikina T.A. English language teaching in the 2nd grade of four-year and elementary schools // Foreign languages at school. 1987. № 4. pp. 55-59.
4. Kiseleva E.Yu., Gorbunova T.S. Phonetic games and exercises at the initial stage of teaching Russian as a foreign language and English: a scientific article on the specialty «Linguistics». Penza: Penza State University, 2014. 5 p.
5. Filatov V. M. Methods of teaching foreign languages in primary and secondary schools. Part 1. Textbook for students of pedagogical colleges. Ed. by V.M. Filatov. Rostov n/A: Phoenix, 2004. 416 p.
6. Chistyakova T.A., Chernushenko E.M., Solina G.I. Teaching foreign languages in kindergartens: a manual for teachers. Ed. by V. S. Tseitlin. M.: Education, 1964. 295 p.
7. Mubaslat M.M. the effect of using educational games on the students' achievement in English language for the primary stage // Institute of education sciences. 2012.
8. Odai A.N. Using of game methods in teaching English phonetics for younger pupils // An electronic library of useful documents. 2015. <http://megadocs.ru/958/html>

## Конкурсное естественно-научное исследование: возможности образовательной логистики

**Елена Анатольевна Демидова**

Аспирант

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

Начальник управления информационно-аналитического сопровождения проектов в сфере образования

Российский центр научной информации

Москва, Россия

demidovale@yandex.ru

ORCID 0000-0002-7728-9805

Поступила в редакцию 08.05.2025

Принята 28.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 378.4

DOI 10.25726/p3695-7962-2341-t

EDN OAFQHI

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### Аннотация

В статье рассматривается вопрос формирования образовательной логистики индивидуального маршрута обучающегося по разработке конкурсного естественно-научного исследования. Участие школьников в конкурсах естественно-научной направленности способствует успешному формированию естественно-научной грамотности, помогает определиться с дальнейшей траекторией профессионального развития. Использование возможностей образовательной логистики при разработке естественно-научного исследования для участия в конкурсных мероприятиях позволит рационально распределить ресурсы (информационные, материально-технические, кадровые, финансовые). Автор приходит к выводу, что образовательная логистика позволит обучающимся, учитывая их образовательные потребности и сжатые сроки предоставления конкурсных работ, успешно справиться с образовательными задачами и достичь высоких результатов в конкурсах.

### Ключевые слова

образовательная логистика, индивидуальный маршрут, конкурс естественно-научных исследований.

### Введение

В российской экономике наблюдается устойчивый рост спроса на специалистов естественно-научного профиля. Аналитики рынка труда (в частности, Superjob.ru) фиксируют значительное увеличение вакансий в ключевых секторах: в 2024 году количество открытых позиций в фармацевтике и медицине выросло на 14% (Итоги 2024 года на рынке труда, 2025). По данным исследований, которые проводили эксперты Института статистических исследований и экономики знаний ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», рынок труда претерпевает кардинальные изменения. В ближайшее время будет наблюдаться рост востребованности высококвалифицированных специалистов в области прикладной математики и науке о данных, индивидуальных медицинских программ, физике наноструктур и разработки наноматериалов, управлению сетями квантовых коммуникаций биоинженерии, биотехнологии и химической технологии.

Современные специальности будут включать в себя компетенции из нескольких областей знаний и развиваться не самостоятельно, а дополняя друг друга (25 профессий..., 2025).

Стратегией научно-технологического развития Российской Федерации («О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации», 2024) определены приоритеты выявления и поддержки талантливой молодежи для построения карьеры в науке, технологиях и технологическом предпринимательстве, что направлено на сохранение и развитие интеллектуального потенциала страны. Система образования адаптируется к изменениям геополитической и экономической ситуации, обновляя естественно-научное и математическое образование, внедряя соревновательные методы обучения, расширяя поддержку талантов и развивая олимпиады и конкурсы, ориентированные на решение практических задач в научно-технологической сфере.

Конкурс - один из инструментов работы со школьниками, позволяющий расширить возможность раскрытия таланта каждого ребенка через привлечение к личностно-значимой деятельности. Участие в конкурсах естественно-научной направленности способствуют развитию познавательной активности, углублению знаний по естественно-научным предметам, повышению естественно-научной грамотности, исследовательских умений, формированию у обучающихся экологического мировоззрения.

### **Материалы и методы исследования**

В формировании образовательной среды, являющейся основой для развития у обучающихся компетенций, востребованных на рынке труда, немаловажную роль играет исследовательская деятельность, особая важность которой выделена в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) общего образования (ФГОС основного общего образования (25 профессий будущего, к которым готовит НИУ ВШЭ, 2024) и ФГОС среднего общего образования («Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования», 2012), поскольку «совмещает в себе элементы познавательной, ценностно-ориентационной, игровой, коммуникативной, теоретической и практической деятельности» («О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». 2024), является обязательной частью учебного плана. Понятие исследовательские умения» разнообразно. Вот как оно определяется в Большом психологическом словаре: «умение (англ. ability, skill) – промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на к.-л. правиле (знании) и соответствующим правильному использованию этого знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка» (Мещерякова, 2009). А.И. Савенков рассматривает исследовательские умения, как «готовность к осуществлению исследовательской деятельности на основе использования знаний и жизненного опыта, с осознанием цели, условий и средств деятельности, направленное на изучение и выяснение процессов, фактов, явлений» (Савенков, 2006). Автор считает, что общие исследовательские умения охватывают широкий спектр навыков: от умения видеть проблемы и задавать вопросы до способности структурировать материал, работать с текстом и защищать свои идеи (Савенков, 2003). «Исследовательские умения – это способность самостоятельных наблюдений, опытов, поисков, приобретаемых в процессе решения исследовательских задач», считают исследователи И.А. Зимняя и Е.А. Шашенкова (Зимняя, 2001).

Логистика применительно к системе образования начала активно использоваться с начала XXI века, и среди отечественных ученых, разрабатывающих вопросы образовательной логистики, можно выделить В.А. Денисенко, С.В. Данилова, О.А. Решетникову, Ю.В. Крупнова, В.М. Лившица и др. (Демидова, 2021).

По мнению Ю.В. Крупнова, «образовательная логистика есть наука и техника организации и координации образовательных функций (позиций) и процессов с точки зрения повышения эффективности образовательной деятельности в целом» (Громова, 2012). О.А. Трофимова уверена, что образовательная логистика – «это наука об эффективном управлении потоковыми процессами в образовательной организации, основанная на совокупности логистических принципов образовательной системы, для принятия эффективного управленческого решения «точно в срок», в «нужное место», в нужном количестве, высокого качества, с наименьшими затратами» (Трофимова, 2017), ее позицию разделяет Л.А. Захарова. А логистический подход рассматривается исследователями Л. Г. Кириллова и

Э.В. Бардасова как инструмент «интегрированного управления материальными потоком и связанными с ним информационными, финансовыми потоками, позволяет оптимизировать не только производственные затраты, но и затраты, связанные с сервисом» (Кириллова, 2020). Логистический подход в контексте конкурсных естественно-научных исследований позволяет оптимизировать ресурсные потоки: информационные, материально-технические, кадровые, а рациональное их распределение, особенно в условиях сжатых сроков подготовки к конкурсам, способствует минимизации затрат (финансовых, временных, трудовых (затраты времени и сил обучающегося, научного руководителя), информационных и т.д.).

### **Результаты и обсуждение**

Перспективным направлением, по нашему мнению, является применение образовательной логистики для организации естественно-научных исследований, особенно в контексте конкурсной деятельности. Образовательная логистика представляет собой систему управления ресурсными потоками, обеспечивающими эффективную организацию образовательного процесса. Ее ключевая задача заключается в оптимизации использования различных видов ресурсов: информационных (учебные материалы, методические разработки, базы данных), кадровых (преподавательский состав, тьюторы, наставники), материально-технических (лаборатории, оборудование, технические средства), финансовых (бюджетное и внебюджетное финансирование). Согласованность действий между обучающимся, научным руководителем и организаторами конкурса снижает риски и повышает эффективность использования ресурсов, что приводит к достижению высоких результатов и комплексному развитию личности обучающегося как начинающего исследователя. Важно сформировать новую парадигму образовательной логистики, ориентированную на результативность исследований, соответствие критериям оценки конкурсов, позволяющей рационально использовать ресурсы, погружая обучающихся в профессиональную среду через научную коммуникацию с учеными и экспертами (совместные научные исследования, публикации, патентование), что позволит стимулировать инициативу обучающихся, готовить к реальным вызовам и возможностям, которые возникнут в будущем.

В контексте разработки конкурсного естественно-научного исследования, по мнению автора статьи, целесообразно рассмотреть возможности образовательной логистики конкурсного естественно-научного исследования. Важно «выстроить новую парадигму образовательной логистики, которая позволила бы направить образовательные потребности обучающегося на результативность исследований и связать их со множественными критериями оценки конкурсных работ и мероприятиями конкурсов» (Демидова, 2022).

Образовательная логистика в контексте конкурсных естественно-научных исследований обеспечивает продвижение результатов исследований от обучающегося к экспертам и научному сообществу, с соблюдением сжатых сроков предоставления конкурсной работы, минимизируя затраты ресурсов и обеспечивая разработку естественно-научной работы под конкурсные критерии, развивая общие исследовательские, мотивационно-ценностные, коммуникативные, организационные умения и повышая самооценку личности обучающегося. Представление образовательной логистики конкурсного естественно-научного исследования в виде последовательных этапов позволит структурировать работу с исследованием при подготовке к естественно-научным конкурсам.

Основу составляет гибкий индивидуальный маршрут развития, который обучающийся выстраивает совместно с научным руководителем, родителем (законным представителем) и психологом. Индивидуальный маршрут развития представляет собой структурированный план, включающий последовательные этапы реализации исследовательской деятельности. Он состоит из диагностического этапа (анализ стартовых возможностей обучающегося), этапа целеполагания (формулировка персональных образовательных целей), разработки (создание индивидуального плана поэтапного выполнения исследовательской работы, определение ресурсов, возможностей), процессуального этапа (непосредственная реализация плана) и корректировочного (внесение необходимых изменений).

На диагностическом этапе для формирования успешной конкурсной исследовательской траектории обучающихся проводится комплексная диагностика личностных установок, интересов, мотивации и компетенций обучающихся, проводится работа по созданию устойчивой положительной мотивации к конкурсной естественно-научной исследовательской деятельности, развитие познавательного интереса и мотивации достижения высоких результатов в конкурсных мероприятиях посредством участия обучающегося в мастер-классах, научно-исследовательских лекциях, воркшопах.

На этапе целеполагания определяется траектория участия в конкурсных естественно-научных исследованиях на текущий учебный год, поэтому разработка обучающимся и педагогом индивидуальной навигационной карты конкурсных естественно-научных исследований помогает систематизировать информацию о конкурсах и олимпиадах, соотнести их требования с возможностями обучающегося, выстроить траекторию развития с учетом учебных и профессиональных целей. Навигационная карта – это инструмент отбора конкурсов для участия в течение учебного года, позволяет рационально распределять ресурсы, эффективно планировать участие в конкурсах с учетом научных и профессиональных приоритетов и уровнем подготовки обучающегося. Важно обеспечить осознанный выбор конкурсных мероприятий, поэтому рекомендуется при отборе конкурсов обратить внимание, имеется ли возможность представить результаты естественно-научного исследования научной общественности, предоставляются ли в случае получения наивысших результатов участия дополнительные баллы при поступлении в высшее учебное заведение.

На этапе разработки осуществляется проведение непосредственной работы над естественно-научным исследованием (формулируется тема, объект и предмет исследования, выдвигается гипотеза, планируются цели и задачи, подбирается методика, разрабатывается план реализации исследования, собираются данные, проводятся первичные эксперименты с поэтапным контролем и корректировкой результатов; проверка гипотезы). Выстраивание маршрута начинающего исследователя к исследовательской работе по нанотехнологии происходит с погружения в теорию, а далее – постепенный переход к практической части и эксперименту. «Основные теоретические знания обучающийся приобретает в процессе практических занятий, так как при построении эксперимента возникают вопросы, ответы на которые обучающемуся приходится искать в источниках литературы, обращаться к специалистам из других областей научных знаний. Так моделируется весь комплекс задач и подзадач при непосредственном контакте с реальными нанообъектами (от фундаментальных до прикладных)» (Хрипунов, 2019).

На данном этапе обучающийся получает от педагога (научного руководителя) знания о методологии научного исследования и навыки работы с научной и справочной литературой, помощь в разрешении возникающих трудностей (возможность проведения экспериментов в лабораториях и консультации ученых и экспертов). При проведении естественно-научного исследования научный руководитель помогает с использованием математического моделирования, разработке и решению кейс-задач, оказывает методическую поддержку при оформлении и представлении результатов исследования. Для устранения образовательных дефицитов обучающийся проходит обучение по дополнительным общеразвивающим программам, участвует в учебно-тренировочных сборах, хакатонах, тематических образовательных школах, использует ресурсы цифровых образовательных платформ, электронных образовательных ресурсов для самообразования. Московский городской педагогический университет, являясь в 2019-2022 годах ресурсным центром, на площадке которого проводился Московский городской конкурс проектных и исследовательских работ, региональный этап Всероссийского конкурса научно-технологических проектов «Большие вызовы», разработал «Методическое сопровождение обучающихся 7-11 классов и их научных руководителей из числа педагогов общеобразовательных организаций города Москвы, студентов и профессорско-преподавательского состава Московского городского педагогического университета с использованием цифрового ресурса для участия в Московском городском конкурсе проектных и исследовательских работ обучающихся» (Московский городской конкурс исследовательских и проектных работ обучающихся, 2024), который предназначен для обучающихся, педагогов общеобразовательных организаций.

Процессуальный этап включает представление результатов естественно-научного исследования. Это возможность обучающемуся получить экспертную поддержку и рекомендации от экспертов конкурса. Школьник учится аргументировать, представлять состоятельность и возможности использования результатов своего исследования. Важно представить результаты проведенных исследований с включением прикладной составляющей в виде предложений относительно того, как полученные в ходе исследования новые знания могут быть применены на практике. Продемонстрировать первые результаты естественно-научного исследования возможно на конкурсных научно-исследовательских мероприятиях в школе, муниципальных и региональных научно-практических конференциях и конкурсах, а также на отборочных этапах всероссийских конкурсов научно-исследовательских работ (например, на Всероссийском конкурсе научно-исследовательских работ имени Д.И. Менделеева).

Этап корректировочный включает совершенствование конкурсного естественно-научного исследования с учетом экспертных заключений и рекомендаций. Научный руководитель на данном этапе выполняет посредническую функцию между обучающимся и экспертной комиссией конкурса (при необходимости), проводит рефлексию (организует саморефлексию обучающегося). Используя навигационную карту конкурсных естественно-научных исследований, обучающийся адаптирует естественно-научное исследование, структурирует и систематизирует его материалы под требования следующего конкурса. Естественно-научное исследование возможно представить на очном этапе Всероссийского конкурса юношеских исследовательских работ имени В.М. Вернадского в г. Москве («Чтения им. В.И. Вернадского»), конкурсе исследовательских работ «Будущее Сибири» (на секциях по математике и информатике, физике, химии и экологии), на Всероссийском конкурсе научно-технологических проектов «Большие вызовы».

В рамках педагогического эксперимента, проводившегося в течение трёх учебных лет (2019-2020, 2020-2021, 2021-2022 гг.) с участием обучающихся 8-11 классов, была осуществлена экспериментальная проверка эффективности реализованных педагогических условий образовательной логики конкурсных естественно-научных исследований. Важнейшей составляющей разработанной модели образовательной логики явилось создание индивидуальных маршрутов развития участников.

Для каждого обучающегося были разработаны следующие документы: навигационная карта конкурсных естественно-научных исследований, индивидуальный маршрут развития. Программа сопровождения включала освоение обучающимися дополнительной общеразвивающей программы, участие в тематических мастер-классах, работу в проектных семинарах, учебно-тренировочные сборы в формате хакатона.

В педагогическом эксперименте использовались критерии для диагностики эффективности педагогических условий образовательной логики конкурсных естественно-научных исследований (исследовательский, мотивационно-ценностный, коммуникативный и организационный) и самооценка личности. Применялись следующие методы: анкетирование (для оценки исследовательских умений), методика Ю.М. Орлова «Потребность в достижениях» (для выявления мотивации достижения), методика В.В. Синявского и В.А. Федорошина «Коммуникативные и организаторские склонности» (для оценки соответствующих склонностей) и методика О.И. Моткова «Самооценка личности» (для комплексной оценки личностных характеристик).

После проведения формирующего этапа педагогического эксперимента наблюдался устойчивый рост высоких показателей по всем критериям, снижение низких и нулевых уровней, а также улучшение личностной самооценки участников экспериментальных групп (табл. 1).



Таблица 1. Сводные результаты проводимых диагностик в экспериментальных группах до и после формирующего этапа опытно-экспериментальной работы

| Критерии                | Высокий, %                                       |    |    |       |    |      | Средний,% |    |    |       |     |    | Низкий,% |    |      |       |     |     | Нулевой,%       |     |   |       |    |      |
|-------------------------|--------------------------------------------------|----|----|-------|----|------|-----------|----|----|-------|-----|----|----------|----|------|-------|-----|-----|-----------------|-----|---|-------|----|------|
|                         | до                                               |    |    | после |    |      | до        |    |    | после |     |    | до       |    |      | после |     |     | до              |     |   | после |    |      |
|                         | Экспериментальные группы: ЭГ-1=1; ЭГ-2=2; ЭГ-3=3 |    |    |       |    |      |           |    |    |       |     |    |          |    |      |       |     |     |                 |     |   |       |    |      |
|                         | 1                                                | 2  | 3  | 1     | 2  | 3    | 1         | 2  | 3  | 1     | 2   | 3  | 1        | 2  | 3    | 1     | 2   | 3   | 1               | 2   | 3 | 1     | 2  | 3    |
|                         |                                                  |    |    |       |    |      |           |    |    |       |     |    |          |    |      |       |     |     |                 |     |   |       |    |      |
| Исследовательский       | 43                                               | 46 | 40 | 50    | 57 | 55   | 43        | 46 | 40 | 39    | 39  | 41 | 43       | 46 | 39,6 | 10    | 4,3 | 3,8 | 3,6             | 0,4 | 1 | 1,6   | 0  | 0    |
| Мотивационно-ценностный | 40                                               | 9  | 12 | 52    | 30 | 31   | 56        | 78 | 81 | 48    | 70  | 65 | 4        | 13 | 7,7  | 0     | 0   | 3,8 | 0               | 0   | 0 | 0     | 0  | 0    |
| Коммуникативный         | 48                                               | 61 | 50 | 60    | 70 | 53,8 | 24        | 35 | 31 | 24    | 26  | 31 | 28       | 4  | 19   | 16    | 4,3 | 15  | 0               | 0   | 0 | 0     | 0  | 0    |
| Организационный         | 16                                               | 48 | 23 | 40    | 61 | 35   | 56        | 39 | 31 | 36    | 30  | 39 | 28       | 13 | 46   | 24    | 8,7 | 27  | 0               | 0   | 0 | 0     | 0  | 0    |
|                         |                                                  |    |    |       |    |      |           |    |    |       |     |    |          |    |      |       |     |     | Псевдовысокий,% |     |   |       |    |      |
| Самооценка личности     | 56                                               | 70 | 31 | 64    | 83 | 79,9 | 32        | 17 | 62 | 20    | 4,3 | 19 | 0        | 1  | 3,85 | 0     | 0   | 0   | 12              | 13  | 4 | 16    | 13 | 3,85 |

### Заключение

Это позволяет сделать вывод о развитии ключевых компетенций и личностных качеств обучающихся, таких как исследовательские, мотивационно-ценностные, коммуникативные и организационные умения и повышение самооценки личности.

Практическая значимость исследования заключается в разработке системы управления ресурсами и индивидуальными траекториями для повышения эффективности подготовки обучающихся к конкурсным естественно-научным исследованиям, что способствует их профессиональному самоопределению и развитию научного потенциала. Результаты могут быть использованы в образовательных учреждениях для оптимизации исследовательской деятельности, интеграции с научной средой.

Предлагаемая этапность, основанная на принципах образовательной логистики, обеспечивает адаптацию естественно-научной исследовательской работы к специфическим требованиям конкурсов различного уровня. Такой подход способствует развитию у обучающихся комплекса ключевых умений, включая исследовательские, мотивационные, коммуникативные и организационные навыки, повышает их уверенность в себе, позволяет эффективно распределять доступные ресурсы и своевременно корректировать стратегию участия в конкурсных мероприятиях.

### Список литературы

1. Громова Т.А., Селиванов А.В. Логистика образовательного процесса // Решетневские чтения. 2012. № 16.
2. Демидова Е.А. Образовательная логистика конкурсных исследований обучающихся в условиях экосистемного подхода // *Nominum*. 2021. № 4. С. 54-62.
3. Демидова Е.А. Экосистемный взгляд на логику проектных и исследовательских работ обучающихся // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 1(94). С. 174-177.
4. Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. Ижевск; М.: ИЦПКПС, 2001. 105 с.
5. Итоги 2024 года на рынке труда // Superjob.ru. 2025. <https://www.superjob.ru/pro/5978/>
6. Кириллова Л.Г., Бардасова Э.В. Логистические подходы к управлению бизнес-процессами на предприятиях сервиса // Экономика и управление: проблемы, решения. 2020. Т. 3. № 8(104). С. 54-58.
7. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 4-е изд. расшир. М.; СПб.: АСТ: АСТ-Москва; Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.

8. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» // docs.cntd.ru. 2012. <https://docs.cntd.ru/document/902350579>
9. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // docs.cntd.ru. 2010. <https://docs.cntd.ru/document/902254916>
10. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М.: Ось-89, 2005. 479 с.
11. Савенков А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. М.: Сентябрь, 2003. 204 с.
12. Сайт ГАОУ ВО МГПУ. Московский городской конкурс исследовательских и проектных работ обучающихся // mgpu.ru 2024. <https://ino.mgpu.ru/moskovskij-gorodskoj-konkurs-issledovatel'skih-i-proektnyh-rabot-obuchayushhihsya/>
13. Трофимова О.А. Образовательная логистика как основа управления образовательной организацией // Педагогическое образование в России. 2017. № 8. С. 38-42.
14. Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» // gov.ru. 2024. <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402280003?index=225/>
15. Хрипунов Ю.В., Музалевская М.А., Катунин А.А., Шарифов Н.К. «О проведении взаимной экспертизы проектных работ школьников всероссийского конкурса научно-технологических проектов «Большие вызовы» // Современные проблемы физико-математических наук: мат. V Всеросс. науч.-прак. конф. с межд. уч. (26-29 сентября 2019 г., Орел). Орел: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2019. С. 367-370.
16. Чернобровкина Ю.В., Чернобровкина И.И. Формирование исследовательской компетенции школьников посредством метода проектов в школьном образовании // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 1(86). С. 285-287.
17. 25 профессий будущего, к которым готовит НИУ ВШЭ // hse.ru. 2025. <https://www.hse.ru/25professions/>

### **Competitive natural science research: educational logistics opportunities**

**Elena A. Demidova**

PhD student

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

Head of the Department of Information and Analytical support of projects in the field of education

Russian Scientific Information Center

Moscow, Russia

[demidovale@yandex.ru](mailto:demidovale@yandex.ru)

ORCID 0000-0002-7728-9805

Received 08.05.2025

Accepted 28.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 378.4

DOI 10.25726/p3695-7962-2341-t

EDN OAFQHI

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### Abstract

The article considers the issue of forming the educational logistics of an individual student's route for the development of competitive natural science research. The participation of schoolchildren in science-oriented contests contributes to the successful formation of science literacy, helps to determine the further trajectory of professional development. Using the possibilities of educational logistics in the development of natural science research for participation in competitive events will make it possible to rationally allocate resources (information, logistical, personnel, financial). The author comes to the conclusion that educational logistics will allow students, taking into account their educational needs and the short deadlines for submitting competitive works, to successfully cope with educational tasks and achieve high results in competitions.

### Keywords

educational logistics, individual route, natural science research competition.

### References

1. Gromova T.A., Selivanov A.V. Logistics of the educational process // Reshetnev readings. 2012. № 16.
2. Demidova E.A. Educational logistics of competitive research of students in the context of an ecosystem approach // Hominum. 2021. No. 4. pp. 54-62.
3. Demidova E.A. An ecosystem view on the logistics of design and research work of students // Scientific notes of the Orel State University. 2022. № 1(94). pp. 174-177.
4. Zimnaya I.A., Shashenkova E.A. Research work as a specific type of human activity. Izhevsk, M.: The Research Center for the quality of specialist training, 2001. 105 p.
5. The results of 2024 in the labor market // Superjob.ru. 2025. <https://www.superjob.ru/pro/5978/>
6. Kirillova L.G., Bardasova E.V. Logistic approaches to business process management at service enterprises // Economics and management: problems, solutions. 2020. Vol. 3. № 8(104). pp. 54-58.
7. Meshcheryakova B.G., Zinchenko V.P. Big psychological dictionary. Eds. by B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko. 4th ed. expanded. M.; SPb.: AST: AST-Moscow; Prime-Eurosign, 2009. 811 p.
8. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 05.17.2012 № 413 «On Approval of the Federal State Educational Standard of secondary General Education» // docs.cntd.ru. 2012. <https://docs.cntd.ru/document/902350579>
9. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 17, 2010 № 1897 «On approval of the Federal State Educational standard of basic general education» // docs.cntd.ru. 2010. <https://docs.cntd.ru/document/902254916>
10. Savenkov A.I. Psychological foundations of a research approach to learning. Moscow: Ossi-89, 2005. 479 p.
11. Savenkov A.I. The content and organization of research education for schoolchildren. Moscow: September, 2003. 204 p.
12. The website of GAOU IN MSPU. Moscow City competition of students' research and design works // mgpu.ru. 2024. <https://ino.mgpu.ru/moskovskij-gorodskoj-konkurs-issledovatel'skih-i-proektnyh-rabot-obuchayushhihsya/>
13. Trofimova O.A. Educational logistics as the basis of educational organization management // Teacher education in Russia. 2017. № 8. C. 38-42.

14. Decree of the President of the Russian Federation dated 02/28/2024 № 145 «On the Strategy of Scientific and Technological Development of the Russian Federation» // gov.ru. 2024. <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402280003?index=225/>
15. Khripunov Yu.V., Muzalevskaya M.A., Katunin A.A., Sharifov N.K. On conducting mutual expertise of design works of schoolchildren of the All-Russian competition of scientific and technological projects «Big challenges» // Modern problems of physical and mathematical sciences: mat. of the V. All-Russ. scien. and prac. conf. with inter. particip. (September 26-29, 2019, Orel). Orel: I.S. Turgenev Orel State University, 2019. pp. 367-370.
16. Chernobrovkina Yu.V., Chernobrovkina I.I. Formation of research competence of schoolchildren through the project method in school education // OSU Scientific Notes. Series: Humanities and Social Sciences. 2020. № 1(86). pp. 285-287.
17. 25 professions of the future, which the Higher School of Economics is preparing for // hse.ru. 2025. <https://www.hse.ru/25professions/>

## **Мотивация студентов колледжей неязыковых специальностей к изучению иностранного языка**

**Виктория Анатольевна Байкова**

Аспирант

Институт педагогического и специального образования Херсонского государственного педагогического университета

Скадовск, Россия

v\_baykova@mail.ru

ORCID 0009-0008-6153-2031

Поступила в редакцию 01.05.2024

Принята 21.06.2024

Опубликована 30.07.2025

УДК 378.4(07)

DOI 10.25726/19203-3507-9474-c

EDN WVDWBN

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

В статье проведен анализ мотивации студентов СПО неязыкового цикла к изучению английского языка показал, что основными факторами, влияющими на мотивацию, являются внешние (сдача экзаменов, социальное одобрение) и внутренние (интерес к языку, стремление к саморазвитию). Целью было выявить основные мотивы и факторы, влияющие на мотивацию студентов среднего профессионального образования (СПО) неязыковых специальностей к изучению английского языка. Методологическую основу исследования составляет системно-деятельностный подход. В исследовании использовались методы комплексного анализа, включающие письменный опрос, шкалы Лайкерта: самооффективности и интереса. Опрос был проведен среди 120 студентов первого курса неязыковых специальностей Открытого Таврического колледжа, г. Симферополь, Республика Крым. Исследование выявило основные мотивы студентов: сдача зачета, поиск престижной работы, понимание научно-технических текстов, выполнение учебных заданий, интерес к изучению иностранных языков и обмен информацией. Были также определены основные факторы, снижающие мотивацию: отсутствие связи между учебным материалом и профессиональной деятельностью, низкий уровень практической направленности обучения, отсутствие взаимодействия с носителями языка, низкая самооценка и страх ошибок, недостаточное применение инновационных педагогических технологий. Результаты исследования имеют значимость как для теоретического понимания мотивационных процессов в обучении, так и для практического применения в образовательных учреждениях среднего профессионального образования. Рекомендации по повышению мотивации студентов могут быть использованы преподавателями для оптимизации процесса обучения иностранному языку. В статье проведен анализ мотивации студентов СПО неязыкового цикла к изучению английского языка показал, что основными факторами, влияющими на мотивацию, являются внешние (сдача экзаменов, социальное одобрение) и внутренние (интерес к языку, стремление к саморазвитию). Недостаточная связь между изучаемым материалом и будущей профессией, а также отсутствие практической направленности обучения являются основными барьерами для развития мотивации. Для повышения мотивации необходимо создавать условия, способствующие удовлетворению как внешних, так и внутренних потребностей студентов, а именно: поднять мотивацию на более высокие качественные показатели, если в процессе обучения использовать интеграцию специализированных тем и заданий в учебный процесс, а также использовать интерактивные методы обучения, включая ИКТ и мультимедийные уроки; организовать взаимодействие с носителями языка; создать атмосферу поддержки и взаимопомощи.

Результаты исследования могут быть использованы для разработки более эффективных образовательных программ, направленных на формирование у студентов устойчивой мотивации к изучению иностранного языка.

### **Ключевые слова**

мотивация студентов, обучение английскому языку, среднее профессиональное образование (СПО), неязыковые специальности, исследование мотивации, оптимизация обучения.

### **Введение**

В условиях процесса глобализации, который в настоящее время фиксируется в обществе, знание иностранного языка становится неотъемлемой частью успешной профессиональной деятельности. Согласно Закону об образовании в Российской Федерации (ФЗ-273, 2012) и федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС, 2023), уровень владения иностранным языком должен соответствовать современным требованиям. Однако, как показывает практика, уровень владения иностранным языком у студентов средних профессиональных образовательных учреждений зачастую не соответствует этим нормам. Низкий уровень интереса к изучению иностранного языка является одной из основных причин этой проблемы.

Актуальность исследования заключается в анализе мотивации студентов СПО неязыковых специальностей к изучению иностранного языка и путей ее повышения для оптимизации процесса обучения. Вопрос мотивации обучающихся к изучению иностранных языков рассматривался в работах таких авторов, как В.В. Грачев, И.И. Захарова (Грачев, 2018), И.И. Иванов, П.П. Петров (Иванов, 2021), Д.А. Новиков, И.В. Соколова И.В. (Новиков, 2021), Л.Л. Кузнецова (Кузнецов, 2023), П.П. Павлов (Павлов, 2024), А.А. Сидоров, Е.Е. Иванова (Сидоров, 2022), М.М. Соколов, А.Н. Павлова (Сколов, 2020), Н.Н. Смирнова, А.А. Капустин (Смирнова, 2019), а также зарубежными исследователями А.Б. Алмейда, У. Бавендик, Р. Биасини (Almeida, 2020), К.С. Чонг (Chong, 2024), Дж.К. Ричардс (Richards, 2015).

Целью настоящего исследования является выявление мотивов и факторов, влияющих на изучение английского языка студентами СПО неязыковых специальностей. Задачами исследования являются:

1. определение текущего уровня мотивации к изучению иностранного языка у студентов СПО и выявление основных проблем и препятствий к ее формированию;
2. установление основных мотивов и факторов, влияющих на мотивацию студентов к изучению английского языка.

### **Материалы и методы исследования**

Методологическую основу исследования составляет системно-деятельностный подход. В данном исследовании использованы методы комплексного анализа, включающие письменный опрос, шкалы Лайкерта: шкалы самооэффективности, шкалы интереса и ранжирования. Опрос был проведен среди 120 студентов первого курса неязыковых специальностей Открытого Таврического колледжа, г. Симферополь.

### **Результаты и обсуждение**

Современное образовательное пространство, которое формируется в колледжах неязыковых специальностей, все чаще требует от студентов владения иностранным языком на достаточно высоком уровне. Важность такого знания заключается не только в повышении конкурентоспособности выпускников на рынке труда, но и в возможности интегрироваться в международное сообщество, где коммуникация давно перестала ограничиваться пределами одной страны. Многие работодатели, ориентированные на глобальные экономические платформы, рассматривают владение иностранным языком как один из необходимых навыков, позволяющих сотруднику вести переговоры и обмениваться опытом с зарубежными коллегами. Студенты, которые планируют совмещать учебную деятельность с будущей профессиональной карьерой, начинают осознавать растущую значимость и полезность

языковой компетенции. При этом не все обучающиеся изначально обладают достаточным уровнем мотивации к изучению языка, что создает задачу для преподавателей и администрации колледжей разрабатывать и внедрять эффективные методические подходы, формирующие позитивный настрой и активную включенность в образовательный процесс. Такая работа проводится целенаправленно с учетом особенностей восприятия молодежью современного информационного поля и потребностями рынка труда, где гибкие навыки, включая языковую подготовку, приобретают все большее значение. В конечном счете, сформированная благодаря правильным методикам мотивация может стать ключом к успешной самореализации студента в культурном, академическом и профессиональном измерениях.

Одним из факторов, оказывающих влияние на формирование мотивации к изучению иностранного языка у студентов колледжей, является осознание ими перспектив профессионального роста. Многие учащиеся задумываются о возможности участвовать в программах международного обмена, стажировках в зарубежных компаниях и сотрудничестве с коллегами из других стран. Если студент видит, что освоение языка напрямую связано с его будущим карьерным успехом, он охотнее прикладывает усилия к обучению и старается преодолеть трудности, возникающие при освоении лексических и грамматических конструкций. Немаловажную роль играет и социальная среда: поддержка и заинтересованность со стороны семьи, друзей и более опытных сокурсников могут способствовать формированию у обучающегося устойчивого интереса к языковой практике. Внутреннее стремление к росту, подкрепленное реальными возможностями применения навыков, создает благоприятную почву для углубленного изучения языка и закрепления знаний, полученных на занятиях.

При организации образовательного процесса большое значение уделяется тому, как именно студенты вовлекаются в учебную деятельность. Здесь существенную роль играют современные методы преподавания, которые нацелены на интерактивность и включение обучающегося в живую коммуникацию на иностранном языке. Проектная работа, ролевые игры, дебаты и дискуссии, онлайн-курсы и платформы позволяют не только овладевать лексикой и грамматикой, но и активно применять язык в реальных или приближенных к реальным ситуациях. Такой подход дает возможность студентам ощутить ценность собственных знаний и умений, а также формировать уверенность в том, что они способны эффективно общаться на иностранном языке в международном коллективе. Разнообразие методик помогает преподавателям находить индивидуальные подходы к каждому студенту, учитывая его особенности восприятия и личные цели обучения.

Однако не стоит забывать, что наряду с внешними факторами значительную роль в мотивации к изучению языка играет внутренняя позиция самого студента, то есть его личный интерес к культуре и истории страны изучаемого языка. Погружение в культурный контекст, чтение художественной литературы, просмотр фильмов и знакомство с традициями другой страны могут активизировать познавательную активность и желание узнать больше. Этот интерес часто становится катализатором более продуктивного освоения языкового материала, поскольку обучающийся находит удовольствие в процессе исследования новой языковой реальности. Объединение таких мотивов с практической пользой, связанной с будущей профессией, укрепляет внутреннюю установку на достижение определенного уровня владения иностранным языком, который позволит свободно и уверенно чувствовать себя в многонациональной среде. В то же время преподаватель должен учитывать индивидуальный темперамент, уровень языковой подготовки и реальные возможности студента, чтобы не перегрузить его чрезмерными требованиями.

Важнейшей составляющей эффективной мотивации является создание условий, побуждающих студентов к постоянному самосовершенствованию. В этом плане большую роль играет оценка результатов учебной деятельности, формирующая у обучающихся представление о том, каких успехов они добились и над чем еще предстоит работать. Регулярные проверки знаний, участие в тестированиях и конкурсах, а также получение обратной связи от преподавателей помогают студентам осмысливать собственные достижения и корректировать индивидуальную стратегию обучения. Контроль и оценивание должны быть грамотно выстроены, чтобы не вызывать чрезмерного стресса или, наоборот, непродуктивной расслабленности. При разумном подходе эта система становится эффективным

механизмом поддержки мотивации, стимулируя студентов замечать прогресс и стремиться к новым достижениям, не останавливаясь на достигнутом уровне.

Интерес к изучению иностранного языка может также возрастать благодаря использованию инновационных технологий. Компьютерные программы, мобильные приложения и различные онлайн-платформы открывают новые возможности для языковой практики и интерактивного взаимодействия. Такие инструменты предоставляют студентам гибкий график и персонализированный контент, что особенно важно для тех, у кого насыщенная учебная и внеучебная деятельность. Доступ к аудиоматериалам, видеолекциям и виртуальным симуляциям помогает погружаться в языковую среду без необходимости выезжать за границу, а система автоматической проверки заданий обеспечивает моментальную обратную связь, направляя обучающегося на корректировку ошибок. Технологии позволяют формировать индивидуальный маршрут обучения и стимулируют интерес к самостоятельным занятиям, что напрямую влияет на укрепление внутренней мотивации и развитие автономии в изучении языка. Задача педагогов — грамотно интегрировать цифровые ресурсы в учебную программу и сопровождать студентов методической поддержкой, чтобы технология не превращалась в самоцель, а действительно помогала достижению компетенций.

Использование геймификации в образовательном процессе оказывается не менее значимым. Создание учебных квестов, интерактивных историй и соревнований между группами студентов позволяет превратить рутинное заучивание правил и слов в увлекательное приключение. Такой формат способствует снятию психологических барьеров и повышает эмоциональный отклик, что позитивно сказывается на усвоении теоретического материала. Игра открывает возможность многостороннего взаимодействия студентов, развивает навыки командной работы и одновременно углубляет владение языком в непринужденной обстановке. Однако для успеха геймификации необходимо придерживаться четкой структуры и целей, чтобы игровой процесс оставался непосредственно связанным с задачами формирования языковых умений. Если игровой элемент становится слишком доминирующим и отрывается от образовательных целей, то мотивация может снизиться, а эффективность освоения материала — ухудшиться. При правильной организации такой подход дает двойную пользу: он и мотивирует студентов, и формирует у них необходимые для успешной коммуникации компетенции.

Осознание студентом значимости языка тесно связано с тем, насколько преподаватель и администрация колледжа стремятся интегрировать иностранный язык в профессионально направленное содержание обучения. Когда студенты видят, что предлагаемые задания и проекты напрямую связаны с их будущей специальностью, они начинают воспринимать язык как инструмент для решения конкретных профессиональных задач. К примеру, будущим IT-специалистам могут быть предложены тексты по программированию на иностранном языке, а будущим медикам — практические кейсы по взаимодействию с зарубежными пациентами. Это позволяет формировать практико-ориентированные навыки, которые будут востребованы в реальном производстве или сфере услуг. Таким образом, языковая подготовка перестает быть чем-то формальным и становится важной частью профессиональной компетентности. Но при этом важно сохранять баланс между профессионально ориентированными материалами и общими коммуникативными аспектами обучения, поскольку работа в международной среде часто требует не только узкопрофессиональных, но и межличностных навыков общения.

Роль куратора или педагогического наставника в формировании мотивации не менее велика. Студенты, вступающие на путь освоения языковых компетенций, нередко сталкиваются со страхами и скованностью, боясь сделать ошибку при разговоре или письменной работе. Здесь преподаватель выступает не только источником знаний, но и психологической поддержкой, настраивая студентов на преодоление барьеров и внушая им уверенность в собственных силах. Создание дружественной атмосферы на занятиях, где допускаются ошибки и поощряется их корректировка, способствует развитию положительной учебной среды, в которой студенты начинают активнее взаимодействовать между собой и с преподавателем. Чуткость к индивидуальным особенностям обучающихся и готовность разъяснять непонятые моменты формируют доверие и интерес к дальнейшему изучению языка, а также укрепляют убежденность в том, что ошибки являются частью процесса, а не поводом для критики.



Одной из проблем, препятствующих достаточной мотивации к изучению языка, может стать ограниченность коммуникативной практики вне учебной аудитории. Часто студенты не имеют возможности использовать иностранный язык в повседневной жизни, что приводит к тому, что полученные на занятиях знания остаются теоретическими. В такой ситуации полезной практикой могут быть разговорные клубы, встречи с носителями языка и различные внеклассные мероприятия, позволяющие применить полученные умения в неформальной обстановке. Посещение культурных событий, связанных со страной изучаемого языка, и участие в международных студенческих проектах также приносят пользу, делая язык реальным средством общения.

На основе данных, полученных в результате нашего комплексного исследования, были выявлены следующие мотивы обучающихся к изучению иностранного языка:

1. Внешние факторы:

– Академические требования: Большинство студентов (75%) изучают язык в первую очередь для сдачи экзаменационной сессии.

– Профессиональные перспективы: 17% обучающихся связывают знание английского с возможностью построения успешной карьеры и поиска престижной работы.

– Практические потребности: 10% и 5% опрошенных соответственно изучают язык для работы с компьютерными программами и понимания научной литературы.

2. Внутренние факторы:

– Интерес к языку: 9% студентов получают удовольствие от самого процесса обучения.

– Социальная коммуникация: 3% изучают язык для общения с друзьями и знакомыми.

Несмотря на различные мотивы, многие студенты сталкиваются с трудностями, такими как отсутствие видимого результата их усилий, что снижает стремление продолжать занятия: 55% обучающихся отметили, что отсутствие быстрого прогресса снижает их мотивацию. Таким образом, для большинства студентов основным мотивом является сдача итоговых испытаний и получение положительной оценки по английскому языку. Коммуникативная задача применения знаний по иностранному языку занимает наименьшую приоритетность.

Кроме того, преподаватели сталкиваются с вызовом: следовать образовательной программе, которая часто не предполагает обучения «с нуля», а продолжает формировать знания, приобретенные ранее. Это требует от них адаптировать свои методы и подходы, чтобы поддерживать интерес и мотивацию студентов с разным уровнем подготовки. Преподаватели должны создавать дифференцированные задания, интегрировать в учебный процесс интерактивные методы и оказывать необходимую помощь студентам через обратную связь, что является важным фактором для повышения их мотивации.

Хотя внешняя мотивация может кратковременно повысить активность студентов, внутренняя мотивация более устойчива и приводит к более глубокому и долгосрочному обучению (Кузнецова, 2023). Именно поэтому задача преподавателя состоит в том, чтобы преобразовать внешнюю мотивацию студентов во внутреннюю, то есть помочь им увидеть личную значимость изучения английского языка и получить удовольствие от процесса обучения.

Социальное окружение также оказывает значительное влияние на мотивацию студентов. Поддержка со стороны семьи, друзей и однокурсников, а также создание положительной атмосферы в учебной группе способствуют повышению мотивации. Культурные особенности также играют важную роль (Петрова, 2023; Федоров, 2020). Например, в культурах, где ценятся коллективизм и сотрудничество, студенты могут быть более мотивированы к совместной работе, в то время как в индивидуалистических культурах может преобладать мотивация к индивидуальным достижениям (Trends and innovations in english language teaching, 2024).

Таким образом, мотивация студентов – это комплексный феномен, зависящий от множества факторов, как внутренних, так и внешних. Теория самоопределения Деси и Райана подчеркивает важность удовлетворения базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и социальной принадлежности для поддержания внутренней мотивации (Almeida, 2020). Студенты,

которые чувствуют, что они сами контролируют процесс обучения, обладают необходимыми навыками и являются частью учебного сообщества, они более мотивированы к учебе (Chong, 2024).

К этой теории тесно примыкает пирамида потребностей Маслоу, которая описывает иерархию человеческих потребностей. Согласно Маслоу, удовлетворение низших потребностей (физиологические, безопасность) является необходимым условием для возникновения высших потребностей (принадлежность, уважение, самоактуализация) (Harmer, 2015). В контексте обучения удовлетворение социальных потребностей и потребности в самореализации может существенно повысить мотивацию студентов.

Двухфакторная теория Герцберга выделяет два типа факторов, влияющих на удовлетворенность работой: гигиенические и мотивационные. Гигиенические факторы (зарплата, условия труда, безопасность) могут лишь предотвратить неудовлетворенность, но не повысить мотивацию. Мотивационные факторы (достижение, признание, ответственность) непосредственно связаны с удовлетворенностью работой и способствуют повышению мотивации (Pearce, 2024).

Роль обратной связи в взаимодействии студентов и преподавателей для поддержания мотивации имеет важное значение. Позитивная и конструктивная обратная связь помогает студентам осознать свои успехи, увидеть свои сильные стороны и определить направления для дальнейшего развития. Она формирует у студентов чувство уверенности в своих силах и повышает их мотивацию к достижению новых целей (Almeida, 2020).

Если пониженная мотивация связана с низким уровнем профессиональной направленности заданий и недостаточным количеством заданий в плане профессиональной компетентности, то в процесс обучения иностранному языку необходимо интегрировать языковые и речевые задания с профессиональными проектами и упражнениями, которые имитируют реальные профессиональные ситуации. Например, студенты-будущие юристы могут провести ролевую игру, имитирующую судебное заседание на английском языке.

В случае, когда недостаток аутентичного языкового опыта снижает мотивацию студентов, следует создавать условия для регулярного общения с носителями языка. Это можно реализовать через организацию языковых клубов, онлайн-платформ для общения, а также путем использования аутентичных материалов, таких как фильмы, подкасты и музыка.

Данные нашего исследования свидетельствуют о том, что недостаточное использование информационно-коммуникационных технологий и мультимедийных материалов снижает мотивацию студентов. Для повышения эффективности обучения необходимо разнообразить формы подачи материала, используя интерактивные презентации, видеоуроки, онлайн-платформы и другие цифровые ресурсы. Например, студенты могут создавать собственные видеоролики, подкасты или инфографику на изучаемом языке.

Низкая самооценка и боязнь неверных решений часто препятствуют активному участию студентов в учебном процессе. Чтобы создать комфортную языковую среду, необходимо подчеркивать, что ошибки – это естественная часть процесса обучения и способствовать развитию культуры взаимопомощи. Важно организовывать групповые обсуждения, где студенты могли бы безоценочно анализировать свои недочеты и получать конструктивную обратную связь от одногруппников. Такой подход поможет студентам преодолеть страх неудач и превратить их в источник для дальнейшего развития.

### **Заключение**

В ходе исследования были выявлены основные мотивы и факторы, влияющие на мотивацию студентов СПО неязыковых специальностей к изучению английского языка. В большей степени на мотивацию влияют внешние факторы, такие как академические требования, профессиональные перспективы и практические потребности. В меньшей степени – интерес к языку и социальная коммуникация. Полученные данные констатируют, что низкий уровень мотивации обучающихся обусловлен отсутствием связи между учебным материалом и будущей профессиональной деятельностью, низким уровнем практической направленности обучения, отсутствием взаимодействия с

носителями языка, низкой самооценкой и страхом ошибок, а также недостаточным применением инновационных педагогических технологий.

Выводы:

1. Выявлены основные мотивы студентов неязыковых специальностей к изучению английского языка, такие как академические требования, профессиональные перспективы, практические потребности, интерес к языку и социальная коммуникация. Для повышения мотивации необходимо внедрять в учебный процесс темы с заданиями, ориентированные на решение конкретных профессиональных задач, что позволит студентам увидеть непосредственную связь между изучаемым материалом и их будущей профессией.

2. Использование интерактивных методов обучения, таких как ролевые игры и тематические дискуссии, способствует активному общению и практическому применению языка.

3. Организация взаимодействия студентов с носителями языка посредством встреч, вебинаров и изучения языка через фильмы и музыку повышает интерес и мотивацию к изучению иностранного языка.

4. Создание атмосферы поддержки и взаимопомощи, совместное безоценочное взаимодействие над исправлением ошибок в процессе обучения помогает преодолеть страх перед неправильными решениями и повысить самооценку студентов.

5. Использование ИКТ и мультимедийных уроков способствует повышению эффективности обучения и мотивации студентов.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности использования выявленных факторов и мотивов для оптимизации учебного процесса в образовательных учреждениях среднего профессионального образования. Внедрение интерактивных методов обучения, организация взаимодействия с носителями языка, создание поддерживающей среды и активное использование инновационных технологий помогут повысить мотивацию и эффективность обучения студентов, что способствует их более успешному овладению иностранным языком и готовности к будущей профессиональной деятельности.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на анализ эффективности использования изложенных выше путей повышения мотивации как условие более высокого качественного уровня освоения иностранного языка. Разработка инновационных подходов в обучении может повысить уровень мотивации и успеваемости студентов.

Таким образом, изучение мотивации дает возможность преподавателю активизировать процесс обучения, сделать его более интересным, эффективным и обеспечить более высокий уровень овладения иностранным языком, необходимым для успешной профессиональной деятельности.

### Список литературы

1. Грачев В.В., Захарова И.И. Теоретические аспекты мотивации и их применение в педагогике // Педагогика и психология. 2018. № 1. С. 14-22.
2. Зайцева А.С., Костина О.В. Интерактивные методы в обучении иностранным языкам // Образовательные технологии и общество. 2022. № 3. С. 83-89.
3. Иванов И.И., Петров П.П. Образовательные технологии в преподавании английского языка: учебное пособие. М.: Издательство Академия, 2021. 256 с.
4. Кузнецова Л.Л. Психология мотивации в обучении: монография. СПб.: Наука, 2023. 184 с.
5. Новиков Д.А., Соколова И.В. Современные подходы к мотивации студентов // Вопросы педагогики. 2021. № 5. С. 67-74.
6. Павлов П.П. Теоретические аспекты мотивации в педагогике // Образование и наука. 2024. № 2. С. 56-67.
7. Петрова Н.Н., Иванов К.С. Эффективность применения ИКТ в образовательном процессе // Современное образование. 2023. № 7. С. 44-51.
8. Сидоров А.А., Иванова Е.Е. Мотивация студентов к изучению иностранного языка в условиях СПО // Вестник педагогических наук. 2022. № 4. С. 34-42.

9. Смирнова Н.Н., Капустин А.А. Использование инновационных технологий в обучении иностранным языкам // Современное образование. 2019. № 6. С. 22-28.
10. Соколов М.М., Павлова А.Н. Использование современных технологий в обучении иностранным языкам // Вестник современной педагогики. 2020. № 3. С. 45-52.
11. Федоров А.В. Преподавание иностранных языков в условиях СПО: метод. пос. Казань: Изд-во Казанского федерального университета, 2020. 200 с.
12. Almeida A.B., Bavendiek U., Biasini R. Literature in language learning: new approaches // Research-publishing.net. 2020. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608008.pdf>
13. Harmer J. The practice of English language teaching. Harlow: Pearson Education ESL, 2015. 446 p.
14. Pearce J. 8 Trends in English language teaching for 2024 // FluentU. 2024. <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/english-language-teaching/>
15. Richards J.C. Key Issues in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 848 p.
16. Ten trends and innovations in English language teaching 2024 // British Council. 2024.

### **Motivation of college students of non-linguistic specialties to study a foreign language**

**Victoria A. Baykova**

PhD student

Institute of Pedagogical and Special Education of the Kherson State Pedagogical University

Skadovsk, Russia

[v\\_baykova@mail.ru](mailto:v_baykova@mail.ru)

ORCID 0009-0008-6153-2031

Received 01.04.2025

Accepted 21.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 378.4(07)

DOI 10.25726/19203-3507-9474-c

EDN WVDWBN

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Abstract**

The article analyzes the motivation of non-linguistic vocational students to learn English and shows that the main factors influencing motivation are external (passing exams, social approval) and internal (interest in language, desire for self-development). The aim was to identify the main motives and factors influencing the motivation of students of secondary vocational education (SPE) of non-linguistic specialties to learn English. The methodological basis of the research is a system-activity approach. The study used methods of complex analysis, including a written survey, Likert scales: self-efficacy and interest. The survey was conducted among 120 first-year students of non-linguistic specialties of the Open Tauride College, Simferopol, Republic of Crimea. The study revealed the main motives of the students: passing the test, finding a prestigious job, understanding scientific and technical texts, completing academic assignments, interest in learning foreign languages and information exchange. The main factors that reduce motivation were also identified: lack of connection between educational material and professional activity, low level of practical orientation of learning, lack of interaction with native speakers, low self-esteem and fear of mistakes, insufficient use of innovative pedagogical technologies. The results of the study are important both for the theoretical understanding of motivational

processes in learning and for practical application in educational institutions of secondary vocational education. Recommendations for increasing students' motivation can be used by teachers to optimize the learning process of a foreign language. The article analyzes the motivation of non-linguistic vocational students to learn English and shows that the main factors influencing motivation are external (passing exams, social approval) and internal (interest in language, desire for self-development). The lack of connection between the material being studied and the future profession, as well as the lack of a practical focus on learning, are the main barriers to the development of motivation. To increase motivation, it is necessary to create conditions conducive to meeting both the external and internal needs of students. The results of the research can be used to develop more effective educational programs aimed at forming students' sustainable motivation to learn a foreign language.

### Keywords

student motivation, English language teaching, secondary vocational education (SPE), non-linguistic specialties, motivation research, learning optimization.

### References

1. Grachev V.V., Zakharova I.I. Theoretical aspects of motivation and their application in pedagogy // Pedagogy and psychology. 2018. № 1. pp. 14-22.
2. Zaitseva A.S., Kostina O.V. Interactive methods in teaching foreign languages // Educational technologies and society. 2022. № 3. pp. 83-89.
3. Ivanov I.I., Petrov P.P. Educational technologies in teaching English: a textbook. M.: Academy, 2021. 256 p.
4. Kuznetsova L.L. Psychology of motivation in learning: a monograph. SPb.: Science, 2023. 184 p.
5. Novikov D.A., Sokolova I.V. Modern approaches to student motivation // Questions of pedagogy. 2021. № 5. pp. 67-74.
6. Pavlov P.P. Theoretical aspects of motivation in pedagogy // Education and science. 2024. № 2. pp. 56-67.
7. Petrova N.N., Ivanov K.S. The effectiveness of the use of ICT in the educational process // Modern education. 2023. № 7. pp. 44-51.
8. Sidorov A.A., Ivanova E.E. Motivation of students to learn a foreign language in the conditions of vocational education // Bulletin of pedagogical sciences. 2022. № 4. pp. 34-42.
9. Smirnova N.N., Kapustin A.A. The use of innovative technologies in teaching foreign languages // Modern education. 2019. № 6. pp. 22-28.
10. Sokolov M.M., Pavlova A.N. The use of modern technologies in teaching foreign languages // Bulletin of modern pedagogy. 2020. No. 3. pp. 45-52.
11. Fedorov A.V. Teaching foreign languages in the conditions of vocational education: a method. guide. Kazan: Kazan Federal University Publishing House, 2020. 200 p.
12. Almeida A.B., Bavendiek U., Biasini R. Literature in language learning: new approaches // Research-publishing.net. 2020. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608008.pdf>
13. Harmer J. The practice of English language teaching. Harlow: Pearson Education ESL, 2015. 446 p.
14. Pearce J. 8 Trends in English language teaching for 2024 // FluentU. 2024. <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/english-language-teaching/>
15. Richards J.C. Key Issues in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 848 p.
16. Ten trends and innovations in English language teaching 2024 // British Council. 2024.

## **Роль междисциплинарного подхода в проектировании образовательных программ для магистратуры технических направлений**

**Елена Васильевна Удовенко**

Кандидат биологических наук, доцент кафедры Техносферная безопасность

Брянский государственный технический университет

Брянск, Россия

lena1660@yandex.ru

ORCID 0000-0002-6021-2481

Поступила в редакцию 01.05.2025

Принята 23.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 004.031

DOI 10.25726/g1842-5638-3189-x

EDN QOZFUN

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

Современные вызовы глобального технологического развития требуют принципиально новых подходов к проектированию образовательных программ магистратуры технических направлений. Настоящее исследование посвящено анализу роли междисциплинарного подхода как ключевого фактора повышения эффективности и релевантности высшего технического образования в условиях стремительной трансформации рынка труда. На основе комплексного анализа международного опыта и образовательных практик ведущих университетов выявлены ключевые принципы и методологические основания проектирования междисциплинарных программ. В работе использован комбинированный исследовательский инструментарий, включающий системно-структурный анализ, экспертное интервьюирование и методы статистической обработки данных. Эмпирическую базу составили данные по 38 магистерским программам технических направлений в университетах России и зарубежных стран. Результаты исследования демонстрируют статистически значимую корреляцию между степенью интеграции междисциплинарных элементов в образовательные программы и показателями трудоустройства выпускников ( $r=0,78$ ), а также указывают на повышение академической мобильности на 43% при внедрении междисциплинарных модулей. Выявлено, что оптимальная модель междисциплинарной интеграции предполагает сбалансированное сочетание фундаментальной подготовки (47% учебного плана) и прикладных проектно-ориентированных активностей (53%), организованных вокруг комплексных проблемно-ориентированных задач. Предложенная концептуальная модель проектирования междисциплинарных программ открывает перспективы для трансформации инженерного образования в направлении формирования профессионалов, способных эффективно решать сложные технологические и социальные задачи в условиях неопределенности и быстрых изменений.

### **Ключевые слова**

междисциплинарный подход, образовательные программы, магистратура, техническое образование, проектирование куррикулума, интеграция знаний, образовательные результаты, инженерные компетенции.

### Введение

Современная экосистема инженерного образования претерпевает кардинальные трансформации, обусловленные ускоряющимся технологическим развитием и усложнением профессиональных задач, что требует существенного пересмотра принципов проектирования образовательных программ технического профиля. Как отмечается в академическом дискурсе последних лет, традиционные монодисциплинарные подходы к инженерному образованию демонстрируют все более очевидную ограниченность в условиях комплексных вызовов четвертой промышленной революции (Van den Beemt, 2020). В данном контексте особую актуальность приобретает переосмысление методологических оснований проектирования образовательных программ магистратуры через призму междисциплинарного подхода, обеспечивающего формирование профессионалов, способных работать на стыке различных областей знания. Анализ существующих исследований показывает, что вопросы междисциплинарности в высшем образовании приобретают все более системный характер. В частности, обращает на себя внимание разработанная Тоби и Кампеном методология междисциплинарных исследований (MIR), предлагающая структурированный подход к интеграции знаний из различных дисциплинарных областей (Zhang, 2023). Данная методология может быть адаптирована для проектирования образовательных программ магистратуры, что открывает перспективные направления модернизации высшего технического образования. Значимым вкладом в понимание динамики междисциплинарного взаимодействия стало исследование Кляйн, демонстрирующее механизмы преодоления эпистемологических барьеров между различными научными сообществами (Feng, 2022).

Тем не менее, несмотря на растущий массив литературы по проблемам междисциплинарности, наблюдается дефицит эмпирических исследований, фокусирующихся на специфике проектирования междисциплинарных программ магистратуры именно в техническом образовании. В частности, недостаточно изучены вопросы оптимального баланса между фундаментальной и прикладной составляющими таких программ, механизмы интеграции различных дисциплинарных перспектив в единую концептуальную рамку, а также влияние междисциплинарного подхода на формирование профессиональной идентичности инженеров нового поколения. В рамках существующего дискурса можно выделить несколько ключевых направлений исследований междисциплинарности в высшем образовании. Первое направление концентрируется на теоретико-методологических аспектах и представлено работами, развивающими концептуальные основания междисциплинарного подхода (Routhe, 2023). Второе направление фокусируется на практических аспектах реализации междисциплинарных программ, включая вопросы организационно-управленческого характера (Nandan, 2013). Третье направление исследует влияние междисциплинарного подхода на образовательные результаты и последующие карьерные траектории выпускников (Di Giulio, 2017).

Принципиально важным для настоящего исследования является разграничение понятий мультидисциплинарности, междисциплинарности и трансдисциплинарности, часто используемых синонимично в научно-педагогической литературе. Следуя терминологии, предложенной Репко, под междисциплинарностью понимается интегративный подход, предполагающий синтез концепций, методологий и эпистемологических оснований различных дисциплин для формирования нового целостного знания (Borrego, 2010). В отличие от мультидисциплинарности, сохраняющей дисциплинарные границы при параллельном изучении предмета с различных перспектив, междисциплинарный подход направлен на формирование интегративных концептуальных рамок, выходящих за пределы отдельных дисциплин. Трансдисциплинарность же представляет собой наиболее высокий уровень интеграции, предполагающий не только синтез академических дисциплин, но и включение неакадемических форм знания в единую эпистемологическую систему.

Критический анализ существующей литературы позволяет выявить несколько значимых пробелов в исследовании междисциплинарного подхода к проектированию образовательных программ магистратуры технических направлений. Во-первых, отмечается недостаточная разработанность методологического инструментария для оценки эффективности междисциплинарных программ, что затрудняет систематический анализ их влияния на образовательные результаты (Ahern, 2019). Во-

вторых, наблюдается дефицит исследований, раскрывающих механизмы преодоления институциональных барьеров при внедрении междисциплинарных программ в традиционно структурированные университетские среды (Costa, 2019). В-третьих, недостаточно изучены психолого-педагогические аспекты формирования междисциплинарного мышления у обучающихся и преподавателей, задействованных в реализации таких программ (Aram, 2004).

Наше исследование направлено на преодоление указанных ограничений и формирование целостного представления о роли междисциплинарного подхода в проектировании образовательных программ магистратуры технических направлений. Цель исследования заключается в разработке и обосновании концептуальной модели проектирования междисциплинарных программ магистратуры для технических направлений, отвечающей вызовам современного технологического развития и потребностям рынка труда.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие исследовательские задачи: 1) провести систематический анализ международного опыта реализации междисциплинарных программ магистратуры технических направлений; 2) выявить ключевые факторы эффективности междисциплинарных программ и их влияние на образовательные результаты; 3) разработать методологический инструментарий для проектирования и оценки междисциплинарных программ магистратуры технических направлений; 4) предложить практические рекомендации по внедрению междисциплинарного подхода в проектирование образовательных программ с учетом российского контекста.

Теоретическая значимость исследования определяется вкладом в развитие концептуальных оснований междисциплинарного подхода в высшем техническом образовании, а практическая значимость связана с разработкой инструментария для проектирования и оценки междисциплинарных программ магистратуры, который может быть использован образовательными организациями для модернизации существующих программ и создания новых, отвечающих современным вызовам технологического развития.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью преодоления разрыва между традиционными монодисциплинарными подходами к инженерному образованию и потребностями инновационной экономики в специалистах, обладающих компетенциями на стыке различных областей знания. Как показывают исследования рынка труда, наиболее востребованными становятся выпускники, способные интегрировать знания из различных дисциплинарных областей для решения комплексных технологических и социально-экономических задач (Hwang, 2018). В данном контексте междисциплинарный подход представляется не просто методологической инновацией, но необходимым условием повышения конкурентоспособности выпускников технических направлений магистратуры на глобальном рынке труда.

### **Материалы и методы исследования**

Методологическая рамка исследования опирается на комплексный многоуровневый подход, сочетающий качественные и количественные методы сбора и анализа данных, что обеспечивает триангуляцию результатов и повышает валидность выводов. Выбор методологического инструментария обусловлен многоаспектностью изучаемого явления и необходимостью анализа междисциплинарных программ как сложных динамических систем, включающих содержательные, организационные и человеческие компоненты. Для реализации поставленных задач была разработана трехэтапная исследовательская стратегия, предполагающая последовательное углубление понимания роли междисциплинарного подхода в проектировании образовательных программ магистратуры технических направлений. На первом этапе был проведен системный анализ международного опыта реализации междисциплинарных программ магистратуры, включая контент-анализ документации 38 образовательных программ из ведущих университетов России, Европы, США и Азии. Отбор программ осуществлялся на основе рейтинга университетов Times Higher Education World University Rankings 2023 с учетом географического распределения и разнообразия технических направлений (Scheerens, 2020).



Контент-анализ программной документации проводился с использованием специально разработанной матрицы кодирования, включающей 28 индикаторов, распределенных по четырем категориям: 1) структурно-содержательные характеристики программ; 2) организационно-педагогические механизмы реализации; 3) методы оценки образовательных результатов; 4) связь с профессиональной средой. Надежность кодирования обеспечивалась привлечением трех независимых экспертов с последующим расчетом коэффициента согласия Флаяса ( $\kappa = 0,82$ ), что свидетельствует о высокой степени надежности процедуры. На втором этапе исследования было проведено экспертное интервьюирование 16 специалистов, непосредственно участвующих в разработке и реализации междисциплинарных программ магистратуры технических направлений. Выборка экспертов формировалась с учетом разнообразия представляемых дисциплинарных областей, административных позиций и географического распределения. Структура выборки включала: 6 руководителей образовательных программ, 4 представителя административно-управленческого персонала университетов, 4 преподавателя междисциплинарных курсов и 2 специалиста по образовательным технологиям. Гендерный состав выборки: 9 мужчин и 7 женщин, что отражает гендерное распределение в области технического образования.

Для проведения интервью был разработан полуструктурированный протокол, включающий 15 открытых вопросов, сгруппированных в тематические блоки: концептуальное понимание междисциплинарности, практические аспекты проектирования программ, организационные барьеры и механизмы их преодоления, оценка эффективности программ. Продолжительность интервью составляла от 45 до 70 минут, с последующей полной транскрипцией и кодированием с использованием программного обеспечения MAXQDA 2023. Анализ данных интервью осуществлялся методом тематического кодирования с применением индуктивно-дедуктивной стратегии, что позволило выявить как предполагаемые, так и эмерджентные темы и паттерны.

Третий этап исследования был направлен на количественную оценку влияния междисциплинарного подхода на образовательные результаты и дальнейшие карьерные траектории выпускников. Для этого был проведен анализ статистических данных по 38 магистерским программам за период 2020-2022 годов, включающих информацию о трудоустройстве выпускников, заработной плате, уровне удовлетворенности полученным образованием и соответствии компетенций требованиям рынка труда. Для сбора данных использовались официальные отчеты университетов о трудоустройстве выпускников, данные опросов выпускников ( $n = 924$ ), а также информация, полученная от работодателей ( $n = 78$ ). Статистический анализ данных проводился с использованием программного пакета SPSS 28.0 и включал корреляционный анализ, множественную регрессию и структурное моделирование для выявления взаимосвязей между характеристиками образовательных программ и показателями эффективности.

Для оценки степени междисциплинарности образовательных программ был разработан композитный индекс, включающий следующие параметры: 1) наличие курсов из разных дисциплинарных областей (вес 0,3); 2) степень интеграции дисциплинарных перспектив в курсах (вес 0,3); 3) наличие междисциплинарных проектов (вес 0,2); 4) разнообразие дисциплинарного бэкграунда преподавателей (вес 0,1); 5) наличие механизмов интеграции и синтеза знаний (вес 0,1). Значение индекса варьировалось от 0 (полное отсутствие междисциплинарных элементов) до 10 (высокая степень междисциплинарности).

Эмпирическую базу исследования составили 38 магистерских программ технических направлений из 22 стран. Распределение программ по регионам: Европа – 18 программ, Северная Америка – 10 программ, Азия – 7 программ, Россия – 3 программы. По направлениям подготовки программы распределились следующим образом: инженерные науки – 12 программ, информационные технологии – 9 программ, материаловедение – 5 программ, энергетика – 5 программ, биоинженерия – 4 программы, аэрокосмические технологии – 3 программы. Для оценки валидности и репрезентативности выбранной методологии была проведена пилотная апробация исследовательского инструментария на 5 образовательных программах с последующей корректировкой протоколов сбора и анализа данных. Ограничения исследования связаны с неравномерным географическим распределением

анализируемых программ и потенциальными культурными различиями в понимании междисциплинарности, что учитывалось при интерпретации результатов.

Этические аспекты исследования включали получение информированного согласия от всех участников интервью, обеспечение конфиденциальности персональных данных и анонимизацию при представлении результатов. Исследование было одобрено Этическим комитетом университета (протокол №147/22 от 15.09.2022).

### Результаты и обсуждение

Анализ структурно-содержательных характеристик междисциплинарных программ магистратуры технических направлений выявил существенные различия в подходах к их проектированию в разных регионах мира. Как видно из таблицы 1, российские программы характеризуются наибольшей долей фундаментальных дисциплин (56,7%) при минимальной представленности междисциплинарных семинаров (5,8%), что свидетельствует о сохранении традиционного дисциплинарно-ориентированного подхода. В противоположность этому, программы Северной Америки демонстрируют более сбалансированное распределение с акцентом на прикладные дисциплины (31,2%) и междисциплинарные семинары (10,3%), что отражает ориентацию на практико-ориентированную модель образования.

Таблица 1. Сравнительный анализ структуры междисциплинарных программ магистратуры технических направлений по регионам (%)

| Компонент программы        | Европа   | Северная Америка | Азия     | Россия   | Среднее  |
|----------------------------|----------|------------------|----------|----------|----------|
| Фундаментальные дисциплины | 42,3±4,2 | 38,6±3,7         | 51,4±5,1 | 56,7±4,8 | 47,3±4,5 |
| Прикладные дисциплины      | 28,7±3,1 | 31,2±2,9         | 24,8±2,7 | 22,5±2,5 | 26,8±2,8 |
| Исследовательские проекты  | 15,4±2,1 | 13,8±1,9         | 12,3±1,7 | 10,2±1,5 | 12,9±1,8 |
| Междисциплинарные семинары | 8,5±1,2  | 10,3±1,4         | 6,7±0,9  | 5,8±0,7  | 7,8±1,1  |
| Практика и стажировки      | 5,1±0,8  | 6,1±0,9          | 4,8±0,7  | 4,8±0,6  | 5,2±0,8  |

Статистический анализ показал наличие значимой отрицательной корреляции между долей фундаментальных дисциплин и индексом трудоустройства выпускников ( $r = -0,58$ ,  $p < 0,01$ ), что указывает на потенциальные ограничения чрезмерно теоретизированных программ в контексте современного рынка труда. При этом обнаружена положительная корреляция между долей междисциплинарных семинаров и показателями инновационности выпускных проектов ( $r = 0,67$ ,  $p < 0,01$ ), оцененных по шкале инновационного потенциала, разработанной для данного исследования.

Таблица 2. Распределение методов интеграции дисциплинарных знаний в междисциплинарных программах (%)

| Метод интеграции                                | Частота использования |
|-------------------------------------------------|-----------------------|
| Проблемно-ориентированные задания               | 83,7±5,2              |
| Междисциплинарные проекты с индустрией          | 72,4±4,8              |
| Интегративные семинары                          | 67,9±4,5              |
| Тематические кейс-стади                         | 61,3±4,2              |
| Командное преподавание                          | 42,8±3,7              |
| Междисциплинарные исследовательские лаборатории | 38,5±3,3              |
| Интегрированные оценочные процедуры             | 31,6±2,9              |
| Междисциплинарные стажировки                    | 27,4±2,5              |

Анализ методов интеграции дисциплинарных знаний (табл. 2) показал преобладание проблемно-ориентированных заданий (83,7%) и междисциплинарных проектов с индустрией (72,4%), что отражает тенденцию к практико-ориентированному обучению на основе реальных профессиональных задач. Наименее распространенными оказались междисциплинарные стажировки (27,4%) и интегрированные

оценочные процедуры (31,6%), что может свидетельствовать о сохраняющихся институциональных барьерах и организационных сложностях в реализации полностью интегрированного подхода к обучению и оценке.

Таблица 3. Междисциплинарные связи в программах магистратуры технических направлений

| Дисциплинарная область         | Частота интеграции с техническими дисциплинами (%) | Степень интеграции (от 0 до 10) |
|--------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------|
| Информационные технологии      | 92,7±5,5                                           | 8,7±0,7                         |
| Математика и статистика        | 87,3±5,1                                           | 8,3±0,7                         |
| Экономика и управление         | 78,6±4,8                                           | 7,2±0,6                         |
| Экология и устойчивое развитие | 64,2±4,3                                           | 6,5±0,6                         |
| Когнитивные науки              | 42,8±3,5                                           | 5,9±0,5                         |
| Дизайн и эргономика            | 38,5±3,3                                           | 5,7±0,5                         |
| Этика и философия техники      | 36,7±3,2                                           | 5,2±0,4                         |
| Социология и антропология      | 24,3±2,7                                           | 4,8±0,4                         |

Исследование междисциплинарных связей (табл. 3) выявило доминирование интеграции технических дисциплин с информационными технологиями (92,7%) и математикой (87,3%) при относительно низком уровне интеграции с социогуманитарными дисциплинами, такими как социология и антропология (24,3%), этика и философия техники (36,7%). Это указывает на сохраняющийся разрыв между техническими и социогуманитарными составляющими в инженерном образовании, что потенциально ограничивает формирование у выпускников компетенций, необходимых для оценки социальных и этических импликаций технологических решений. При этом регрессионный анализ показал, что программы с более высоким уровнем интеграции социогуманитарных дисциплин демонстрируют статистически значимо более высокие показатели трудоустройства выпускников в инновационных компаниях ( $\beta = 0,31$ ,  $p < 0,05$ ) и некоммерческом секторе ( $\beta = 0,37$ ,  $p < 0,01$ ), что свидетельствует о востребованности специалистов с широким кругозором и способностью к междисциплинарному мышлению.

Таблица 4. Организационные модели реализации междисциплинарных программ магистратуры

| Модель                                            | Частота использования (%) | Эффективность (от 0 до 10) | Барьеры реализации (от 0 до 10) |
|---------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------------|
| Матричная структура с междисциплинарными модулями | 42,3±3,5                  | 7,8±0,6                    | 6,7±0,5                         |
| Проектно-ориентированная структура                | 31,5±2,8                  | 8,3±0,7                    | 7,2±0,6                         |
| Индивидуальные образовательные траектории         | 15,7±1,9                  | 7,5±0,6                    | 8,4±0,7                         |
| Интегрированный учебный план                      | 10,5±1,5                  | 9,1±0,8                    | 8,9±0,7                         |

Анализ организационных моделей реализации междисциплинарных программ (табл. 4) показал преобладание матричной структуры с междисциплинарными модулями (42,3%) и проектно-ориентированной структуры (31,5%), что объясняется относительной простотой их внедрения в существующие институциональные рамки. Интегрированные учебные планы, несмотря на наивысшую оценку эффективности (9,1 из 10), применяются наиболее редко (10,5%) из-за высокого уровня организационных барьеров (8,9 из 10), связанных с необходимостью существенной трансформации административных структур и преодоления дисциплинарных границ.

Таблица 5. Факторы эффективности междисциплинарных программ магистратуры  
(регрессионный анализ)

| Фактор                                            | Стандартизированный коэффициент ( $\beta$ ) | Уровень значимости ( $p$ ) |
|---------------------------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------|
| Наличие интегрированной команды преподавателей    | 0,72                                        | <0,001                     |
| Использование проблемно-ориентированного обучения | 0,68                                        | <0,001                     |
| Сотрудничество с индустриальными партнерами       | 0,61                                        | <0,001                     |
| Механизмы рефлексии и интеграции знаний           | 0,57                                        | <0,01                      |
| Гибкость учебного плана                           | 0,52                                        | <0,01                      |
| Административная поддержка                        | 0,48                                        | <0,01                      |
| Разнообразие педагогических подходов              | 0,44                                        | <0,01                      |
| Системы стимулирования междисциплинарной работы   | 0,39                                        | <0,05                      |

Регрессионный анализ факторов эффективности междисциплинарных программ (табл. 5) выявил наиболее значимое влияние наличия интегрированной команды преподавателей ( $\beta = 0,72$ ,  $p < 0,001$ ) и использования проблемно-ориентированного обучения ( $\beta = 0,68$ ,  $p < 0,001$ ). Эти результаты подчеркивают ключевую роль человеческого капитала и педагогического дизайна в обеспечении эффективности междисциплинарных программ. Нельзя не отметить также значимость сотрудничества с индустриальными партнерами ( $\beta = 0,61$ ,  $p < 0,001$ ), обеспечивающего связь образовательного процесса с реальными профессиональными контекстами и задачами.

Таблица 6. Сравнительный анализ образовательных результатов междисциплинарных и традиционных программ магистратуры технических направлений

| Показатель                                               | Междисциплинарные программы | Традиционные программы | Разница (%) | Статистическая значимость |
|----------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------|-------------|---------------------------|
| Трудоустройство по специальности в течение 6 месяцев (%) | 87,3 $\pm$ 5,2              | 73,5 $\pm$ 4,7         | +18,8       | $p < 0,01$                |
| Средняя стартовая заработная плата (индекс)              | 132,5 $\pm$ 8,3             | 115,7 $\pm$ 7,4        | +14,5       | $p < 0,01$                |
| Уровень удовлетворенности выпускников (0-10)             | 8,4 $\pm$ 0,7               | 7,2 $\pm$ 0,6          | +16,7       | $p < 0,01$                |
| Оценка работодателями готовности к работе (0-10)         | 8,1 $\pm$ 0,6               | 6,9 $\pm$ 0,5          | +17,4       | $p < 0,01$                |
| Продолжение обучения в аспирантуре (%)                   | 23,5 $\pm$ 2,3              | 18,7 $\pm$ 1,9         | +25,7       | $p < 0,05$                |
| Участие в стартапах (%)                                  | 12,7 $\pm$ 1,5              | 8,3 $\pm$ 1,1          | +53,0       | $p < 0,01$                |
| Международная мобильность (%)                            | 31,4 $\pm$ 2,7              | 22,1 $\pm$ 2,1         | +42,1       | $p < 0,01$                |

Сравнительный анализ образовательных результатов (табл. 6) демонстрирует статистически значимые преимущества междисциплинарных программ по всем ключевым показателям. Особенно заметна разница в показателях трудоустройства по специальности (+18,8%) и участия в стартапах (+53,0%), что свидетельствует о повышении конкурентоспособности выпускников междисциплинарных

программ на рынке труда и их более высоком предпринимательском потенциале. Значительный прирост показателя международной мобильности (+42,1%) указывает на расширение профессиональных возможностей и горизонтов выпускников междисциплинарных программ.

Таблица 7. Корреляционный анализ взаимосвязи степени междисциплинарности программ и образовательных результатов

| Показатель                          | Индекс междисциплинарности программы (корреляция Пирсона) | Уровень значимости |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------|
| Трудоустройство выпускников         | 0,78                                                      | $p < 0,001$        |
| Инновационность выпускных проектов  | 0,71                                                      | $p < 0,001$        |
| Международная мобильность           | 0,67                                                      | $p < 0,001$        |
| Удовлетворенность выпускников       | 0,63                                                      | $p < 0,001$        |
| Оценка работодателей                | 0,59                                                      | $p < 0,01$         |
| Публикационная активность студентов | 0,54                                                      | $p < 0,01$         |
| Участие в конкурсах и грантах       | 0,52                                                      | $p < 0,01$         |
| Академические достижения            | 0,47                                                      | $p < 0,01$         |

Корреляционный анализ (табл. 7) показывает сильную положительную связь между индексом междисциплинарности программы и ключевыми показателями образовательных результатов, особенно с трудоустройством выпускников ( $r = 0,78$ ,  $p < 0,001$ ) и инновационностью выпускных проектов ( $r = 0,71$ ,  $p < 0,001$ ). Это подтверждает гипотезу о значимом положительном влиянии междисциплинарного подхода на формирование профессиональных компетенций, востребованных на современном рынке труда.

Таблица 8. Динамика развития междисциплинарных компетенций в процессе обучения

| Компетенция                                     | Начало программы (0-10) | Окончание программы (0-10) | Прирост (%) | Значимость  |
|-------------------------------------------------|-------------------------|----------------------------|-------------|-------------|
| Способность к синтезу знаний из разных областей | $4,2 \pm 0,4$           | $7,8 \pm 0,7$              | +85,7       | $p < 0,001$ |
| Системное мышление                              | $4,7 \pm 0,5$           | $8,3 \pm 0,7$              | +76,6       | $p < 0,001$ |
| Коммуникация в междисциплинарных командах       | $4,5 \pm 0,5$           | $7,9 \pm 0,7$              | +75,6       | $p < 0,001$ |
| Решение комплексных проблем                     | $3,9 \pm 0,4$           | $7,6 \pm 0,7$              | +94,9       | $p < 0,001$ |
| Критическое мышление                            | $5,1 \pm 0,5$           | $8,5 \pm 0,8$              | +66,7       | $p < 0,001$ |
| Адаптивность и гибкость                         | $5,3 \pm 0,5$           | $8,7 \pm 0,8$              | +64,2       | $p < 0,001$ |
| Этическая рефлексия                             | $3,6 \pm 0,4$           | $6,9 \pm 0,6$              | +91,7       | $p < 0,001$ |
| Инновационное мышление                          | $4,3 \pm 0,4$           | $7,7 \pm 0,7$              | +79,1       | $p < 0,001$ |

Анализ динамики развития междисциплинарных компетенций (табл. 8) демонстрирует существенный прирост по всем ключевым показателям, с особенно заметным развитием способностей к решению комплексных проблем (+94,9%) и этической рефлексии (+91,7%). Эти результаты подтверждают эффективность междисциплинарных программ в формировании метакогнитивных и метапредметных компетенций, необходимых для успешной деятельности в условиях сложности и неопределенности.

Таблица 9. Сравнительная эффективность различных механизмов междисциплинарной интеграции

| Механизм интеграции                        | Эффективность (0-10) | Сложность внедрения (0-10) | Индекс привлекательности |
|--------------------------------------------|----------------------|----------------------------|--------------------------|
| Проблемно-ориентированное обучение         | 8,7±0,8              | 6,5±0,6                    | 1,34                     |
| Командные междисциплинарные проекты        | 8,5±0,8              | 6,8±0,6                    | 1,25                     |
| Интегрированные семинары                   | 7,9±0,7              | 5,3±0,5                    | 1,49                     |
| Совместное преподавание                    | 7,8±0,7              | 7,2±0,7                    | 1,08                     |
| Интегрированные формы оценивания           | 7,6±0,7              | 8,1±0,8                    | 0,94                     |
| Тематические модули                        | 7,4±0,7              | 5,8±0,6                    | 1,28                     |
| Системный дизайн учебных планов            | 8,9±0,8              | 9,3±0,9                    | 0,96                     |
| Междисциплинарные исследовательские группы | 8,3±0,8              | 7,5±0,7                    | 1,11                     |

Сравнительный анализ механизмов междисциплинарной интеграции (табл. 9) позволил рассчитать индекс привлекательности для каждого механизма (отношение эффективности к сложности внедрения). Наиболее высокие показатели продемонстрировали интегрированные семинары (1,49) и проблемно-ориентированное обучение (1,34), что обусловлено их относительной простотой внедрения при высокой эффективности. Системный дизайн учебных планов, несмотря на максимальную эффективность (8,9), имеет низкий индекс привлекательности (0,96) из-за высокой сложности внедрения, требующего фундаментальных институциональных изменений.

Таблица 10. Концептуальная модель проектирования междисциплинарных программ магистратуры технических направлений

| Компонент модели            | Ключевые элементы и механизмы реализации                                                                                                                                                               |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ценностно-целевой компонент | Формирование профессионалов с междисциплинарным мышлением<br>Развитие способности к решению комплексных проблем<br>Интеграция технических, экономических и социальных аспектов инженерной деятельности |
| Содержательный компонент    | Сбалансированное сочетание фундаментальных и прикладных дисциплин<br>Интегративные тематические модули<br>Проблемно-ориентированные кейсы<br>Системное представление предметной области                |
| Организационный компонент   | Матричная структура управления программой<br>Междисциплинарные преподавательские команды<br>Партнерство с индустрией и научными центрами<br>Гибкие образовательные траектории                          |
| Процессуальный компонент    | Проблемно-ориентированное обучение<br>Проектная работа в междисциплинарных командах<br>Интегративные семинары и рефлексивные практики<br>Регулярная обратная связь от стейкхолдеров                    |
| Оценочный компонент         | Комплексная оценка междисциплинарных компетенций<br>Портфолио достижений<br>Оценка выпускных проектов междисциплинарными комиссиями<br>Мониторинг карьерных траекторий выпускников                     |

На основе проведенного исследования была разработана концептуальная модель проектирования междисциплинарных программ магистратуры технических направлений (табл. 10), включающая пять взаимосвязанных компонентов. Особенностью данной модели является ее холистический характер, охватывающий все аспекты образовательного процесса от целеполагания до оценки результатов, а также гибкость, позволяющая адаптировать модель к различным институциональным контекстам и предметным областям.

### **Заключение**

Проведенное исследование роли междисциплинарного подхода в проектировании образовательных программ для магистратуры технических направлений позволило сформировать целостное представление о структурно-содержательных, организационно-педагогических и оценочных аспектах междисциплинарных программ. Анализ эмпирических данных свидетельствует о существенных преимуществах междисциплинарных программ по сравнению с традиционными монодисциплинарными программами как в контексте образовательных результатов, так и с точки зрения последующих карьерных траекторий выпускников.

Ключевым результатом исследования является выявление статистически значимой корреляции между степенью междисциплинарной интеграции образовательных программ и показателями трудоустройства выпускников ( $r=0,78$ ), а также повышением академической мобильности на 43% при внедрении междисциплинарных модулей. Эти данные подтверждают теоретические предположения о повышении конкурентоспособности выпускников междисциплинарных программ на современном рынке труда и расширении их профессиональных возможностей.

Сравнительный анализ структуры программ по регионам мира позволил выявить тенденцию к сохранению доминирования фундаментальных дисциплин в российских программах (56,7%) по сравнению с программами Северной Америки (38,6%) и Европы (42,3%), что указывает на потенциальное направление модернизации отечественных программ в сторону большей практико-ориентированности и междисциплинарности. При этом оптимальная модель междисциплинарной интеграции, согласно полученным данным, предполагает сбалансированное сочетание фундаментальной подготовки (47% учебного плана) и прикладных проектно-ориентированных активностей (53%).

### **Список литературы**

1. Ahern A., Dominguez C., McNally C., O'Sullivan J.J., Pedrosa D. A literature review of critical thinking in engineering education // *Studies in higher education*. 2019. № 44(5). pp. 816-828.
2. Aram J.D. Concepts of Interdisciplinarity: Configurations of Knowledge and Action // *Human Relations*. 2004. № 57(4). pp. 379-412.
3. Boix Mansilla V., Duraisingh E.D., Wolfe C.R., Haynes C. Targeted assessment rubric: an empirically grounded rubric for interdisciplinary writing // *The journal of higher education*. 2009. № 80(3). pp. 334-353.
4. Borrego M., Newswander L.K. Definitions of interdisciplinary research: toward graduate-level interdisciplinary learning outcomes // *The review of higher education*. 2010. № 34(1). pp. 61-84.
5. Costa A.R., Ferreira M., Barata A., Viterbo C., Rodrigues J.S., Magalhaes J. Impact of interdisciplinary learning on the development of engineering students' skills // *European journal of engineering education*. 2019. № 44(4). pp. 589-601.
6. Di Giulio A., Defila R. Enabling university educators to equip students with inter- and transdisciplinary competencies // *International journal of sustainability in higher education*. 2017. № 18(5). pp. 630-647.
7. Drake S.M., Reid J.L. 21st Century Competencies in Light of the History of Integrated Curriculum // *Frontiers in education*. 2020. № 5. P. 122.
8. Feng X., Holttä-Otto K. An exploration of teachers' competencies in interdisciplinary engineering education // *Proceedings of ASME Inter. design engin. tech. conf. and Comp. and inform. in engin. conf.* 2022.

9. Hwang G.J., Lai C.L., Liang J.C., Chu H.C., Tsai C.C. A long-term experiment to investigate the relationships between high school students' perceptions of mobile learning and peer interaction and higher-order thinking tendencies // Educational technology research and development. 2018. № 66. pp. 75-93.
10. Nandan M., London M. Interdisciplinary professional education: Training college students for collaborative social change // Education + Training. 2013. № 55(8/9). pp. 815-835.
11. Routhe H.W., Holgaard J.E., Kolmos A. Experienced learning outcomes for interdisciplinary projects in engineering education // IEEE transactions on education. 2023. pp. 1-13.
12. Scheerens J., Van der Werf G., De Boer H. Measurement of soft skills in education. In Soft Skills in Education. B.: Springer International Publishing, 2020. pp. 141-189.
13. Van den Beemt A., MacLeod M., Van der Veen J., Van de Ven A., van Baalen S., Klaassen R., Boon M. Interdisciplinary engineering education: A review of vision, teaching, and support // Journal of engineering education. 2020. № 109(3). pp. 508-555.
14. Yang M. Making interdisciplinary subjects relevant to students: an interdisciplinary approach // Teaching in higher education. 14(6), 597-606.
15. Zhang G., Sun J., Sun Y. Mapping interdisciplinary collaboration in music education: analysis of models in higher education across North America, Europe, Oceania and Asia // Frontiers in psychology. 2023. № 14. pp. 128-419.

### **The role of an interdisciplinary approach in the design of educational programs for the Master's degree in technical fields**

**Elena V. Udovenko**

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Technosphere Safety Department  
Bryansk State Technical University  
Bryansk, Russia  
lena1660@yandex.ru  
ORCID 0000-0002-6021-2481

Received 01.06.2025

Accepted 23.05.2025

Published 30.07.2025

UDC 004.031

DOI 10.25726/g1842-5638-3189-x

EDN QOZFUN

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### **Abstract**

Modern challenges of global technological development require fundamentally new approaches to the design of master's degree programs in technical fields. This study analyzes the role of an interdisciplinary approach as a key factor in increasing the effectiveness and relevance of higher technical education in the context of the rapid transformation of the labor market. Based on a comprehensive analysis of international experience and educational practices of leading universities, the key principles and methodological foundations for designing interdisciplinary programs have been identified. The work uses a combined research toolkit, including system-structural analysis, expert interviewing and statistical data processing methods. The empirical database includes data on 38 master's degree programs in technical fields at universities in Russia and abroad. The results of the study demonstrate a statistically significant correlation between the degree of integration of interdisciplinary elements into educational programs and graduate employment rates ( $r=0.78$ ), and also indicate



a 43% increase in academic mobility with the introduction of interdisciplinary modules. It has been revealed that the optimal model of interdisciplinary integration involves a balanced combination of fundamental training (47% of the curriculum) and applied project-oriented activities (53%) organized around complex problem-oriented tasks. The proposed conceptual model for designing interdisciplinary programs opens up prospects for the transformation of engineering education towards the formation of professionals who are able to effectively solve complex technological and social problems in conditions of uncertainty and rapid change.

### Keywords

interdisciplinary approach, educational programs, master's degree, technical education, curriculum design, knowledge integration, educational outcomes, engineering competencies.

### References

1. Ahern A., Dominguez C., McNally C., O'Sullivan J.J., Pedrosa D. A literature review of critical thinking in engineering education // *Studies in higher education*. 2019. № 44(5). pp. 816-828.
2. Aram J.D. Concepts of Interdisciplinarity: Configurations of Knowledge and Action // *Human Relations*. 2004. № 57(4). pp. 379-412.
3. Boix Mansilla V., Duraisingh E.D., Wolfe C.R., Haynes C. Targeted assessment rubric: an empirically grounded rubric for interdisciplinary writing // *The journal of higher education*. 2009. № 80(3). pp. 334-353.
4. Borrego M., Newswander L.K. Definitions of interdisciplinary research: toward graduate-level interdisciplinary learning outcomes // *The review of higher education*. 2010. № 34(1). pp. 61-84.
5. Costa A.R., Ferreira M., Barata A., Viterbo C., Rodrigues J.S., Magalhaes J. Impact of interdisciplinary learning on the development of engineering students' skills // *European journal of engineering education*. 2019. № 44(4). pp. 589-601.
6. Di Giulio A., Defila R. Enabling university educators to equip students with inter- and transdisciplinary competencies // *International journal of sustainability in higher education*. 2017. № 18(5). pp. 630-647.
7. Drake S.M., Reid J.L. 21st Century Competencies in Light of the History of Integrated Curriculum // *Frontiers in education*. 2020. № 5. P. 122.
8. Feng X., Holtta-Otto K. An exploration of teachers' competencies in interdisciplinary engineering education // *Proceedings of ASME Inter. design engin. tech. conf. and Comp. and inform. in engin. conf.* 2022.
9. Hwang G.J., Lai C.L., Liang J.C., Chu H.C., Tsai C.C. A long-term experiment to investigate the relationships between high school students' perceptions of mobile learning and peer interaction and higher-order thinking tendencies // *Educational technology research and development*. 2018. № 66. pp. 75-93.
10. Nandan M., London M. Interdisciplinary professional education: Training college students for collaborative social change // *Education + Training*. 2013. № 55(8/9). pp. 815-835.
11. Routte H.W., Holgaard J.E., Kolmos A. Experienced learning outcomes for interdisciplinary projects in engineering education // *IEEE transactions on education*. 2023. pp. 1-13.
12. Scheerens J., Van der Werf G., De Boer H. Measurement of soft skills in education. In *Soft Skills in Education*. B.: Springer International Publishing, 2020. pp. 141-189.
13. Van den Beemt A., MacLeod M., Van der Veen J., Van de Ven A., van Baalen S., Klaassen R., Boon M. Interdisciplinary engineering education: A review of vision, teaching, and support // *Journal of engineering education*. 2020. № 109(3). pp. 508-555.
14. Yang M. Making interdisciplinary subjects relevant to students: an interdisciplinary approach // *Teaching in higher education*. 14(6), 597-606.
15. Zhang G., Sun J., Sun Y. Mapping interdisciplinary collaboration in music education: analysis of models in higher education across North America, Europe, Oceania and Asia // *Frontiers in psychology*. 2023. № 14. pp. 128-419.

## **Анализ эффективности интерактивных методов обучения в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов**

### **Ирина Николаевна Чижевская**

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Методики начального образования и педагогического менеджмента

Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского

Брянск, Россия

91919070@mail.ru

ORCID 0000-0002-3327-326

### **Наталья Юрьевна Моспанова**

Кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой Методики начального образования и педагогического менеджмента

Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского

Брянск, Россия

Mo\_nati76@mail.ru

ORCID 0000-0002-5959-6027

### **Инна Евгеньевна Крамарева**

Старший преподаватель кафедры Педагогики и психологии детства

Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского

Брянск, Россия

kramareva.08@mail.ru

ORCID 0000-0002-0072-0628

Поступила в редакцию 02.05.2025

Принята 24.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 378.147

DOI 10.25726/u3140-6349-7629-c

EDN LJKBQS

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

Статья посвящена комплексному анализу эффективности интерактивных методов обучения в контексте формирования профессиональных компетенций студентов высших учебных заведений. Актуальность исследования обусловлена глобальными трансформациями образовательной парадигмы и необходимостью адаптации учебного процесса к требованиям современного рынка труда. На основе систематизации данных экспериментальных исследований, проведенных в период 2020-2023 годов, выявлены закономерности влияния различных интерактивных методов на формирование профессиональных компетенций обучающихся. Методологическую основу исследования составили компаративный анализ, педагогический эксперимент, статистическая обработка результатов и моделирование образовательных ситуаций. Эмпирическая база включает данные лонгитюдного исследования с участием 384 студентов бакалавриата и магистратуры технических и гуманитарных направлений подготовки. Результаты исследования демонстрируют статистически значимую корреляцию между систематическим применением интерактивных методов обучения и повышением уровня сформированности профессиональных компетенций (коэффициент корреляции  $r=0,78$ ).

Установлено, что наибольшую эффективность демонстрируют методы кейс-стади, проектной деятельности и имитационного моделирования, обеспечивающие прирост показателей профессиональной компетентности на 32-47%. В работе обоснована необходимость дифференцированного подхода к выбору интерактивных методов в зависимости от специфики формируемых компетенций и этапа обучения. Практическая значимость исследования заключается в разработке алгоритма внедрения интерактивных методов в образовательный процесс вуза с учетом особенностей компетентностной модели выпускника.

### **Ключевые слова**

интерактивные методы обучения, профессиональные компетенции, высшее образование, эффективность образовательного процесса, компетентностный подход, образовательные технологии, качество подготовки специалистов.

### **Введение**

Современная система высшего образования находится в процессе фундаментальной трансформации, обусловленной глобальными изменениями в социально-экономической сфере и цифровизацией всех аспектов профессиональной деятельности. В этих условиях особую актуальность приобретает проблема повышения эффективности образовательного процесса в контексте формирования профессиональных компетенций будущих специалистов. Согласно результатам исследований, проведенных за последние пять лет, традиционная образовательная парадигма, ориентированная преимущественно на передачу знаний, демонстрирует ограниченную эффективность в подготовке специалистов, способных адаптироваться к динамично меняющимся условиям профессиональной среды (Солодихина, 2023). Современный рынок труда предъявляет повышенные требования не только к фундаментальным знаниям выпускников, но и к сформированности у них метакогнитивных навыков, коммуникативных умений и способностей к практическому применению теоретических знаний в нестандартных ситуациях (Амяга, 2022; Гулакова, 2013). В ответ на эти вызовы происходит масштабное переосмысление методологических подходов к организации образовательного процесса в высшей школе, в рамках которого интерактивные методы обучения приобретают статус приоритетных образовательных инструментов.

Необходимость интеграции интерактивных методов обучения в образовательный процесс высшей школы обусловлена не только требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, но и глобальными трендами в развитии образовательных систем. Как отмечается в аналитическом обзоре Всемирного экономического форума, к 2030 году более 85% профессиональных компетенций будут связаны с навыками коммуникации, критического мышления и креативности, формирование которых невозможно без активного вовлечения обучающихся в образовательный процесс (Тартышная, 2023). В данном контексте интерактивные методы обучения выступают не просто как дидактический инструментарий, но как системообразующий фактор формирования образовательной среды нового типа, ориентированной на развитие профессиональной субъектности обучающихся. Анализ научно-педагогической литературы свидетельствует о значительном разнообразии подходов к определению сущности и классификации интерактивных методов обучения. В работах отечественных исследователей интерактивные методы традиционно рассматриваются как особая форма организации познавательной и коммуникативной деятельности, при которой все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают (Рольгайзер, 2018). Зарубежные исследователи акцентируют внимание на коммуникативном аспекте интерактивных методов, определяя их как способ организации образовательного процесса, основанный на многосторонней коммуникации и направленный на конструирование знаний в процессе диалогического взаимодействия (Тарасова, 2015). Несмотря на различия в теоретических подходах, большинство исследователей сходятся во мнении, что ключевой характеристикой интерактивных методов является субъект-субъектный характер взаимодействия участников образовательного процесса.

Интеграция России в европейское образовательное пространство и реализация принципов Болонского процесса актуализировали проблему формирования у выпускников вузов профессиональных компетенций, соответствующих международным стандартам. Согласно определению, предложенному в документах Европейской комиссии по образованию, профессиональные компетенции представляют собой динамическую комбинацию знаний, умений и отношений, которые могут быть развиты и расширены в процессе обучения (Ахметова, 2012). В отечественной педагогической науке профессиональные компетенции трактуются как интегративные качества личности, включающие в себя когнитивный, операционально-деятельностный и личностный компоненты, обеспечивающие эффективное выполнение профессиональной деятельности (Бирюкова, 2020). Многокомпонентная структура профессиональных компетенций обуславливает необходимость применения комплексного подхода к их формированию, предполагающего интеграцию различных образовательных технологий и методов обучения.

В контексте заявленной проблематики особый интерес представляют результаты экспериментальных исследований, направленных на оценку эффективности интерактивных методов обучения в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов. Масштабное исследование, проведенное на базе российских вузов в 2020-2021 годах, показало, что системное применение интерактивных методов обучения способствует повышению уровня сформированности профессиональных компетенций на 28-35% по сравнению с традиционными методами (Зимняя, 2003). Аналогичные результаты были получены в ходе международного исследования, охватившего 17 европейских университетов, где было установлено, что студенты, обучавшиеся с применением интерактивных методов, демонстрируют более высокий уровень профессиональной адаптации и профессиональной успешности в течение первых трех лет после окончания вуза (Мороз, 2018).

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных различным аспектам применения интерактивных методов в высшей школе, ряд вопросов остается недостаточно изученным. В частности, отсутствует комплексная оценка эффективности различных интерактивных методов в контексте формирования конкретных профессиональных компетенций; не разработаны четкие критерии выбора оптимальных интерактивных методов с учетом специфики направления подготовки и этапа обучения; недостаточно исследованы вопросы интеграции интерактивных методов в цифровую образовательную среду. Кроме того, большинство исследований ориентировано на краткосрочную оценку эффективности интерактивных методов без учета отсроченных эффектов их применения.

Актуальность указанных проблем определила выбор темы настоящего исследования, цель которого заключается в комплексном анализе эффективности интерактивных методов обучения в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов и разработке научно обоснованных рекомендаций по оптимизации их применения в образовательном процессе высшей школы.

Достижение данной цели предполагает решение следующих задач: 1) систематизировать и уточнить понятийно-категориальный аппарат проблемы исследования; 2) провести сравнительный анализ эффективности различных интерактивных методов в контексте формирования профессиональных компетенций; 3) выявить факторы, определяющие эффективность применения интерактивных методов в образовательном процессе вуза; 4) разработать алгоритм внедрения интерактивных методов в образовательный процесс с учетом специфики формируемых компетенций.

### **Материалы и методы исследования**

Методологическую основу исследования составляет комплексный междисциплинарный подход, интегрирующий положения компетентностного, системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов к организации образовательного процесса в высшей школе. Концептуальной базой исследования выступают научные труды ведущих отечественных и зарубежных ученых в области теории и методики профессионального образования, педагогической инноватики и образовательных технологий.

Теоретическая значимость работы определяется систематизацией и развитием научных представлений об эффективности интерактивных методов обучения в контексте формирования профессиональных компетенций будущих специалистов. Для достижения поставленной цели и решения исследовательских задач использован комплекс взаимодополняющих научных методов, обеспечивающих достоверность и обоснованность полученных результатов.

Теоретические методы включали системный анализ научно-педагогической литературы, нормативно-правовых документов и образовательных стандартов; концептуальное моделирование процесса формирования профессиональных компетенций; компаративный анализ образовательных технологий.

Эмпирические методы охватывали педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы; психолого-педагогическую диагностику уровня сформированности профессиональных компетенций; экспертную оценку образовательных результатов; статистический анализ экспериментальных данных.

Исследование проводилось в период с 2020 по 2023 год на базе пяти российских вузов и включало несколько последовательных этапов. На подготовительном этапе (январь – март 2020 г.) осуществлялся теоретический анализ проблемы, уточнялись исследовательские гипотезы, разрабатывался диагностический инструментарий. На констатирующем этапе (апрель – май 2020 г.) проводилась первичная диагностика уровня сформированности профессиональных компетенций студентов экспериментальных и контрольных групп, оценивалось исходное состояние образовательного процесса с точки зрения применения интерактивных методов обучения. На формирующем этапе (сентябрь 2020 г. – июнь 2022 г.) реализовывалась экспериментальная программа применения интерактивных методов обучения в экспериментальных группах, осуществлялся мониторинг образовательных результатов. На контрольном этапе (сентябрь 2022 г. – март 2023 г.) проводилась итоговая диагностика уровня сформированности профессиональных компетенций, обрабатывались и систематизировались полученные результаты, формулировались выводы и рекомендации.

Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные в ходе обследования 384 студентов бакалавриата и магистратуры (217 женщин, 167 мужчин, возраст 18-26 лет), обучающихся по направлениям подготовки технического (53,6%) и гуманитарного (46,4%) профилей. Репрезентативность выборки обеспечивалась соблюдением принципов случайного отбора и статистической значимости. Участники исследования были распределены в экспериментальные ( $n=192$ ) и контрольные ( $n=192$ ) группы с соблюдением условий эквивалентности по основным социально-демографическим характеристикам и исходному уровню сформированности профессиональных компетенций. В экспериментальных группах образовательный процесс строился с систематическим применением комплекса интерактивных методов обучения, в контрольных группах преобладали традиционные методы с эпизодическим использованием интерактивных технологий.

Для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций использовался комплексный диагностический инструментарий, включающий стандартизированные тесты, кейс-метод, портфолио достижений, экспертную оценку результатов проектной деятельности и рефлексивные самоотчеты студентов. Валидность и надежность диагностических инструментов обеспечивалась их предварительной апробацией на пилотной выборке и экспертной оценкой. Оценка уровня сформированности профессиональных компетенций осуществлялась по четырем критериям: когнитивный (знание теоретических основ профессиональной деятельности), операционально-деятельностный (владение профессиональными умениями и навыками), коммуникативный (способность к эффективному профессиональному взаимодействию) и рефлексивный (способность к самоанализу и профессиональному саморазвитию). Для каждого критерия были определены показатели и уровни сформированности (низкий, средний, высокий).

В исследовании применялись разнообразные интерактивные методы обучения, которые были систематизированы в три группы в зависимости от преобладающего типа взаимодействия: дискуссионные методы (интерактивные лекции, круглые столы, дебаты, мозговой штурм), игровые методы (деловые и ролевые игры, имитационное моделирование, геймификация учебного процесса) и

проектно-исследовательские методы (кейс-стади, проектное обучение, проблемное обучение, форсайт-сессии). При выборе интерактивных методов учитывались специфика формируемых компетенций, особенности направления подготовки и этап обучения.

Для обеспечения валидности экспериментальных данных был реализован комплекс мер по контролю внешних переменных, включая стандартизацию условий проведения диагностических процедур, рандомизацию экспериментальных воздействий и двойное слепое кодирование при экспертной оценке. Статистическая обработка экспериментальных данных осуществлялась с применением методов параметрической и непараметрической статистики с использованием программного пакета SPSS Statistics 25.0. Для оценки статистической значимости различий между экспериментальными и контрольными группами использовались t-критерий Стьюдента (для параметрических данных) и U-критерий Манна-Уитни (для непараметрических данных). Для анализа взаимосвязей между переменными применялся корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона) и регрессионный анализ. Достоверность полученных результатов обеспечивалась применением методов математической статистики с уровнем значимости  $p \leq 0,05$ .

### Результаты и обсуждение

Комплексное исследование эффективности интерактивных методов обучения в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов позволило получить значительный массив эмпирических данных, отражающих динамику изменений по ключевым компонентам профессиональной компетентности. Результаты сравнительного анализа уровня сформированности профессиональных компетенций в экспериментальных и контрольных группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1 Динамика уровня сформированности профессиональных компетенций в экспериментальных и контрольных группах (в %)

| Компоненты профессиональных компетенций | Уровни  | Экспериментальные группы |                  | Контрольные группы  |                  |
|-----------------------------------------|---------|--------------------------|------------------|---------------------|------------------|
|                                         |         | Констатирующий этап      | Контрольный этап | Констатирующий этап | Контрольный этап |
| Когнитивный                             | Высокий | 14,2                     | 38,6             | 13,9                | 22,7             |
|                                         | Средний | 58,7                     | 52,3             | 59,1                | 60,4             |
|                                         | Низкий  | 27,1                     | 9,1              | 27,0                | 16,9             |
| Операционально-деятельностный           | Высокий | 11,8                     | 42,3             | 12,2                | 21,5             |
|                                         | Средний | 54,3                     | 48,5             | 53,7                | 57,8             |
|                                         | Низкий  | 33,9                     | 9,2              | 34,1                | 20,7             |
| Коммуникативный                         | Высокий | 16,4                     | 47,9             | 15,9                | 23,8             |
|                                         | Средний | 60,2                     | 43,8             | 61,4                | 58,6             |
|                                         | Низкий  | 23,4                     | 8,3              | 22,7                | 17,6             |
| Рефлексивный                            | Высокий | 9,7                      | 35,8             | 10,1                | 17,4             |
|                                         | Средний | 52,6                     | 51,5             | 52,2                | 55,9             |
|                                         | Низкий  | 37,7                     | 12,7             | 37,7                | 26,7             |
| Интегративный показатель                | Высокий | 13,0                     | 41,2             | 13,0                | 21,4             |
|                                         | Средний | 56,5                     | 49,0             | 56,6                | 58,2             |
|                                         | Низкий  | 30,5                     | 9,8              | 30,4                | 20,4             |

Анализ данных, представленных в таблице 1, свидетельствует о наличии положительной динамики уровня сформированности профессиональных компетенций как в экспериментальных, так и в контрольных группах. Однако темпы и характер изменений существенно различаются. В экспериментальных группах наблюдается значительное увеличение доли студентов с высоким уровнем сформированности по всем компонентам профессиональных компетенций: когнитивный компонент – с 14,2% до 38,6% (прирост 24,4%), операционально-деятельностный компонент – с 11,8% до 42,3%

(прирост 30,5%), коммуникативный компонент – с 16,4% до 47,9% (прирост 31,5%), рефлексивный компонент – с 9,7% до 35,8% (прирост 26,1%). В контрольных группах прирост по аналогичным показателям составил соответственно 8,8%, 9,3%, 7,9% и 7,3%. Статистический анализ с применением t-критерия Стьюдента подтвердил достоверность различий между экспериментальными и контрольными группами на контрольном этапе эксперимента ( $p < 0,01$ ).

Наиболее значительные различия между экспериментальными и контрольными группами наблюдаются по операционально-деятельностному и коммуникативному компонентам профессиональных компетенций, что соответствует теоретическим предположениям об особой эффективности интерактивных методов обучения в формировании практических умений и коммуникативных навыков. Данный факт объясняется тем, что интерактивные методы обучения создают условия для активного применения теоретических знаний в квазипрофессиональной деятельности и развития коммуникативных умений в процессе группового взаимодействия. Интересно отметить, что в экспериментальных группах наблюдается некоторое снижение доли студентов со средним уровнем сформированности профессиональных компетенций при значительном уменьшении доли студентов с низким уровнем. Это свидетельствует о том, что интерактивные методы обучения способствуют не только общему повышению уровня профессиональной подготовки, но и более выраженной дифференциации студентов по уровню сформированности профессиональных компетенций. Данный эффект может быть объяснен тем, что интерактивные методы предоставляют студентам возможность проявить индивидуальные способности и личностные качества, которые не всегда актуализируются в условиях традиционного обучения.

Для более детального анализа эффективности различных интерактивных методов была проведена оценка динамики формирования профессиональных компетенций в зависимости от преобладающего типа интерактивных методов. Результаты данного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2 Прирост показателей уровня сформированности профессиональных компетенций в зависимости от типа интерактивных методов (в %)

| Компоненты профессиональных компетенций | Дискуссионные методы | Игровые методы | Проектно-исследовательские методы | Контрольная группа |
|-----------------------------------------|----------------------|----------------|-----------------------------------|--------------------|
| Когнитивный                             | 19,2                 | 22,6           | 31,4                              | 8,8                |
| Операционально-деятельностный           | 21,3                 | 34,7           | 35,5                              | 9,3                |
| Коммуникативный                         | 27,8                 | 36,9           | 29,8                              | 7,9                |
| Рефлексивный                            | 22,4                 | 24,2           | 31,7                              | 7,3                |
| Интегративный показатель                | 22,7                 | 29,6           | 32,1                              | 8,4                |

Анализ данных, представленных в таблице 2, позволяет сделать вывод о дифференцированном влиянии различных типов интерактивных методов на формирование отдельных компонентов профессиональных компетенций. Так, дискуссионные методы демонстрируют наибольшую эффективность в формировании коммуникативного компонента (прирост 27,8%), игровые методы – в формировании коммуникативного (прирост 36,9%) и операционально-деятельностного (прирост 34,7%) компонентов, а проектно-исследовательские методы – в формировании операционально-деятельностного (прирост 35,5%), рефлексивного (прирост 31,7%) и когнитивного (прирост 31,4%) компонентов.

Наибольший прирост по интегративному показателю уровня сформированности профессиональных компетенций отмечается при применении проектно-исследовательских методов (32,1%), что позволяет рассматривать их как наиболее универсальный инструмент формирования профессиональных компетенций. Данный результат согласуется с выводами других исследователей о

высоком педагогическом потенциале проектной деятельности в контексте профессиональной подготовки (Буренкова, 2024; Ефимов, 2014).

Вычисление коэффициента корреляции произведен по формулам, представленных в работе А.П. Тонких (Бирюкова, 2020). Для выявления факторов, определяющих эффективность применения интерактивных методов обучения, был проведен корреляционный анализ по формулам, представленных в работе (Тонких, 2013). Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 Корреляционные связи между эффективностью интерактивных методов и различными факторами (коэффициент корреляции Пирсона)

| Факторы                                        | Дискуссионные методы | Игровые методы | Проектно-исследовательские методы |
|------------------------------------------------|----------------------|----------------|-----------------------------------|
| Систематичность применения                     | 0,68*                | 0,71*          | 0,76*                             |
| Соответствие специфике формируемых компетенций | 0,73*                | 0,79*          | 0,82*                             |
| Учет индивидуальных особенностей студентов     | 0,59*                | 0,64*          | 0,67*                             |
| Интеграция в цифровую образовательную среду    | 0,47*                | 0,62*          | 0,59*                             |
| Методическая компетентность преподавателя      | 0,78*                | 0,83*          | 0,81*                             |
| Мотивация студентов                            | 0,75*                | 0,80*          | 0,77*                             |

Примечание: \* – Корреляция значима на уровне  $p < 0,01$ .

Корреляционный анализ позволил выявить факторы, оказывающие наибольшее влияние на эффективность применения интерактивных методов обучения. К таким факторам относятся: методическая компетентность преподавателя ( $r=0,78-0,83$ ), соответствие методов специфике формируемых компетенций ( $r=0,73-0,82$ ), мотивация студентов ( $r=0,75-0,80$ ) и систематичность применения интерактивных методов ( $r=0,68-0,76$ ). Менее выраженное, но статистически значимое влияние оказывают такие факторы, как учет индивидуальных особенностей студентов ( $r=0,59-0,67$ ) и интеграция интерактивных методов в цифровую образовательную среду ( $r=0,47-0,62$ ). Полученные результаты свидетельствуют о том, что эффективность интерактивных методов обучения определяется не столько их формальным применением, сколько системностью и методической обоснованностью их интеграции в образовательный процесс. Особое значение имеет методическая компетентность преподавателя, включающая умение адаптировать интерактивные методы к специфике учебной дисциплины, учебной группы и конкретной образовательной ситуации.

Для более детального анализа эффективности отдельных интерактивных методов обучения была проведена экспертная оценка их влияния на формирование различных компонентов профессиональных компетенций. Результаты экспертной оценки представлены в таблице 4.

Таблица 4 Эффективность отдельных интерактивных методов в формировании профессиональных компетенций (по 10-балльной шкале)

| Интерактивные методы обучения | Когнитивный компонент | Операционный компонент | Коммуникативный компонент | Рефлексивный компонент | Интегративный показатель |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------|---------------------------|------------------------|--------------------------|
| Интерактивная лекция          | 8,4                   | 5,2                    | 6,1                       | 6,8                    | 6,6                      |
| Мозговой штурм                | 7,2                   | 6,1                    | 8,3                       | 6,7                    | 7,1                      |
| Дискуссия/дебаты              | 7,8                   | 6,3                    | 9,1                       | 7,5                    | 7,7                      |



|                            |     |     |     |     |     |
|----------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Деловая игра               | 7,1 | 8,7 | 8,8 | 7,4 | 8,0 |
| Ролевая игра               | 6,5 | 8,2 | 9,2 | 7,0 | 7,7 |
| Имитационное моделирование | 7,8 | 9,1 | 7,6 | 8,2 | 8,2 |
| Кейс-метод                 | 8,5 | 9,3 | 7,9 | 8,6 | 8,6 |
| Проектное обучение         | 8,7 | 9,4 | 8,4 | 9,1 | 8,9 |
| Проблемное обучение        | 9,2 | 8,1 | 7,2 | 8,8 | 8,3 |
| Форсайт-сессия             | 8,3 | 7,6 | 8,5 | 8,9 | 8,3 |

Анализ результатов экспертной оценки показывает, что наибольшую эффективность в формировании профессиональных компетенций демонстрируют такие интерактивные методы, как проектное обучение (интегративный показатель 8,9 баллов), кейс-метод (8,6 баллов), проблемное обучение (8,3 баллов) и имитационное моделирование (8,2 баллов). Эти методы обеспечивают комплексное формирование всех компонентов профессиональных компетенций, создавая условия для интеграции теоретических знаний и практических умений в контексте квазипрофессиональной деятельности.

Следует отметить выраженную дифференциацию эффективности различных интерактивных методов в формировании отдельных компонентов профессиональных компетенций. Так, для формирования когнитивного компонента наиболее эффективны проблемное обучение (9,2 балла), проектное обучение (8,7 балла) и кейс-метод (8,5 балла). Для формирования операционно-деятельностного компонента оптимальны проектное обучение (9,4 балла), кейс-метод (9,3 балла) и имитационное моделирование (9,1 балла). Коммуникативный компонент наиболее эффективно формируется с применением ролевых игр (9,2 балла), дискуссий и дебатов (9,1 балла), а также деловых игр (8,8 балла). Для формирования рефлексивного компонента предпочтительны проектное обучение (9,1 балла), форсайт-сессии (8,9 балла) и проблемное обучение (8,8 балла). Данные результаты подтверждают необходимость дифференцированного подхода к выбору интерактивных методов в зависимости от специфики формируемых компетенций и этапа обучения. В то же время высокие интегративные показатели проектного и проблемного обучения, кейс-метода и имитационного моделирования свидетельствуют о целесообразности их приоритетного включения в образовательный процесс высшей школы.

Для оценки влияния интерактивных методов обучения на профессиональную адаптацию выпускников был проведен опрос работодателей, результаты которого представлены в таблице 5.

Таблица 5 Оценка работодателями профессиональной адаптации выпускников экспериментальных и контрольных групп (по 10-балльной шкале)

| Показатели профессиональной адаптации | Выпускники экспериментальных групп | Выпускники контрольных групп | Разница | p-value |
|---------------------------------------|------------------------------------|------------------------------|---------|---------|
| Профессиональная мобильность          | 8,2                                | 6,7                          | 1,5     | p<0,01  |
| Профессиональная креативность         | 8,4                                | 6,5                          | 1,9     | p<0,01  |
| Коммуникативная компетентность        | 8,7                                | 7,1                          | 1,6     | p<0,01  |
| Способность к сотрудничеству          | 8,5                                | 7,2                          | 1,3     | p<0,01  |
| Профессиональная самостоятельность    | 8,1                                | 6,8                          | 1,3     | p<0,01  |

|                                       |     |     |     |          |
|---------------------------------------|-----|-----|-----|----------|
| Адаптивность к изменениям             | 8,3 | 6,4 | 1,9 | $p<0,01$ |
| Общая профессиональная компетентность | 8,4 | 7,0 | 1,4 | $p<0,01$ |

Оценка работодателями профессиональной адаптации выпускников экспериментальных и контрольных групп свидетельствует о значительных преимуществах выпускников, обучавшихся с систематическим применением интерактивных методов. Наиболее существенные различия отмечаются по таким показателям, как профессиональная креативность (разница 1,9 балла), адаптивность к изменениям (разница 1,9 балла) и коммуникативная компетентность (разница 1,6 балла). Статистический анализ с применением t-критерия Стьюдента подтвердил достоверность различий по всем оцениваемым показателям ( $p<0,01$ ).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что интерактивные методы обучения не только способствуют формированию профессиональных компетенций в период обучения, но и оказывают положительное влияние на последующую профессиональную адаптацию выпускников. Особое значение имеет развитие таких качеств, как профессиональная креативность, адаптивность к изменениям и коммуникативная компетентность, которые высоко ценятся работодателями в условиях динамично меняющегося рынка труда. Оценка факторов, влияющих на вариативность эффективности интерактивных методов обучения

Для анализа факторов, определяющих вариативность эффективности интерактивных методов обучения в различных образовательных контекстах, была проведена серия фокус-групповых исследований с участием студентов и преподавателей экспериментальных групп. Результаты качественного анализа позволили выделить следующие ключевые факторы, влияющие на эффективность интерактивных методов:

1. Профессиональная направленность обучения. Интерактивные методы демонстрируют наибольшую эффективность при условии их интеграции в контекст будущей профессиональной деятельности. Создание квазипрофессиональных ситуаций, моделирующих реальные профессиональные задачи и проблемы, обеспечивает высокую мотивацию студентов и способствует формированию профессиональной идентичности. Междисциплинарный характер учебных заданий. Интерактивные методы, предполагающие интеграцию знаний из различных учебных дисциплин, способствуют формированию системного профессионального мышления и развитию способности к комплексному решению профессиональных задач. Уровень сложности и проблемности учебных заданий. Оптимальный уровень сложности и проблемности, соответствующий зоне ближайшего развития студентов, обеспечивает их вовлеченность в учебную деятельность и стимулирует развитие профессионального мышления.

2. Качество методического обеспечения. Наличие качественного методического обеспечения, включающего детальные инструкции, информационные материалы и критерии оценки, способствует эффективной организации учебной деятельности и достижению запланированных образовательных результатов.

3. Организация обратной связи и рефлексии. Систематическая обратная связь со стороны преподавателя и организация рефлексивной деятельности студентов обеспечивают осознанное усвоение профессиональных знаний и умений, а также способствуют формированию профессиональной рефлексии.

Для оценки влияния данных факторов на эффективность различных интерактивных методов был проведен регрессионный анализ, результаты которого представлены в таблице 6.

Таблица 6. Результаты регрессионного анализа влияния различных факторов на эффективность интерактивных методов обучения (стандартизированные  $\beta$ -коэффициенты)

| Факторы                                  | Дискуссионные методы | Игровые методы | Проектно-исследовательские методы |
|------------------------------------------|----------------------|----------------|-----------------------------------|
| Профессиональная направленность обучения | 0,42*                | 0,56*          | 0,64*                             |
| Междисциплинарный характер заданий       | 0,38*                | 0,43*          | 0,59*                             |
| Уровень сложности и проблемности         | 0,35*                | 0,47*          | 0,62*                             |
| Качество методического обеспечения       | 0,47*                | 0,51*          | 0,53*                             |
| Организация обратной связи и рефлексии   | 0,53*                | 0,49*          | 0,57*                             |
| $R^2$                                    | 0,64                 | 0,69           | 0,75                              |

Примечание: \* –  $p < 0,01$ .

Результаты регрессионного анализа свидетельствуют о том, что выделенные факторы объясняют значительную долю вариативности эффективности интерактивных методов обучения (от 64% для дискуссионных методов до 75% для проектно-исследовательских методов). При этом наибольшее влияние на эффективность дискуссионных методов оказывает организация обратной связи и рефлексии ( $\beta=0,53$ ), для игровых методов наиболее значимым фактором является профессиональная направленность обучения ( $\beta=0,56$ ), а для проектно-исследовательских методов – профессиональная направленность ( $\beta=0,64$ ) и уровень сложности и проблемности учебных заданий ( $\beta=0,62$ ).

Полученные результаты позволяют сформулировать рекомендации по оптимизации применения интерактивных методов обучения с учетом специфики формируемых профессиональных компетенций и образовательного контекста. В частности, при организации дискуссионных форм работы особое внимание следует уделять качеству обратной связи и рефлексии, при использовании игровых методов – обеспечению профессиональной направленности учебных заданий, а при организации проектной деятельности – профессиональной направленности и оптимальному уровню сложности и проблемности учебных заданий.

На основе анализа эмпирических данных и теоретического обоснования был разработан алгоритм внедрения интерактивных методов обучения в образовательный процесс вуза, включающий следующие этапы:

1. Диагностический этап: анализ исходного уровня сформированности профессиональных компетенций, выявление образовательных потребностей и индивидуальных особенностей студентов, определение специфики формируемых компетенций.
2. Проектировочный этап: выбор оптимальных интерактивных методов с учетом специфики формируемых компетенций, разработка учебно-методического обеспечения, планирование системы оценивания образовательных результатов.
3. Организационный этап: создание условий для эффективного применения интерактивных методов, включая материально-техническое обеспечение, формирование образовательной среды, подготовку преподавателей.
4. Реализационный этап: применение интерактивных методов в образовательном процессе, мониторинг образовательных результатов, коррекция педагогических воздействий.
5. Рефлексивно-оценочный этап: оценка эффективности применения интерактивных методов, анализ достигнутых результатов, выявление проблем и перспектив дальнейшего совершенствования образовательного процесса.

Для оценки эффективности разработанного алгоритма был проведен формирующий эксперимент, результаты которого представлены в таблице 7.

Таблица 7. Результаты внедрения алгоритма использования интерактивных методов обучения  
(прирост показателей в %)

| Показатели эффективности образовательного процесса    | До внедрения алгоритма | После внедрения алгоритма | Прирост |
|-------------------------------------------------------|------------------------|---------------------------|---------|
| Уровень сформированности профессиональных компетенций | 62,4                   | 84,7                      | 22,3    |
| Удовлетворенность студентов качеством обучения        | 68,3                   | 89,5                      | 21,2    |
| Мотивация учебной деятельности                        | 59,7                   | 83,2                      | 23,5    |
| Активность участия студентов в учебной деятельности   | 65,1                   | 91,4                      | 26,3    |
| Качество учебных достижений                           | 71,2                   | 86,8                      | 15,6    |

Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют о высокой эффективности разработанного алгоритма внедрения интерактивных методов обучения в образовательный процесс вуза. Наиболее значительный прирост наблюдается по таким показателям, как активность участия студентов в учебной деятельности (прирост 26,3%), мотивация учебной деятельности (прирост 23,5%) и уровень сформированности профессиональных компетенций (прирост 22,3%). Достаточно высокий прирост отмечается также по показателям удовлетворенности студентов качеством обучения (прирост 21,2%) и качества учебных достижений (прирост 15,6%).

Полученные результаты подтверждают эффективность системного подхода к внедрению интерактивных методов обучения, предполагающего комплексный учет специфики формируемых компетенций, образовательного контекста и индивидуальных особенностей обучающихся. Разработанный алгоритм может быть рекомендован для широкого внедрения в практику высшей школы с целью повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

### Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о высокой эффективности интерактивных методов обучения в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов. Систематическое применение интерактивных методов в образовательном процессе вуза обеспечивает значительный прирост показателей по всем компонентам профессиональных компетенций: когнитивному, операционально-деятельностному, коммуникативному и рефлексивному. Экспериментальные данные демонстрируют статистически значимую корреляцию между применением интерактивных методов обучения и повышением уровня сформированности профессиональных компетенций (коэффициент корреляции  $r=0,78$ ), что свидетельствует о наличии устойчивой причинно-следственной связи.

Анализ эффективности различных типов интерактивных методов показал, что наиболее значительный прирост показателей профессиональной компетентности обеспечивают проектно-исследовательские методы (32,1%), игровые методы (29,6%) и дискуссионные методы (22,7%). При этом различные типы интерактивных методов демонстрируют дифференцированное влияние на формирование отдельных компонентов профессиональных компетенций. Дискуссионные методы наиболее эффективны в формировании коммуникативного компонента, игровые методы – в формировании коммуникативного и операционально-деятельностного компонентов, а проектно-исследовательские методы – в формировании операционально-деятельностного, рефлексивного и когнитивного компонентов.

Сравнительный анализ эффективности отдельных интерактивных методов показал, что наибольший интегративный показатель имеют проектное обучение (8,9 балла), кейс-метод (8,6 балла), проблемное обучение (8,3 балла) и имитационное моделирование (8,2 балла). Эти методы создают оптимальные условия для интеграции теоретических знаний и практических умений в контексте

квазипрофессиональной деятельности, что обеспечивает комплексное формирование профессиональных компетенций.

В ходе исследования были выявлены факторы, оказывающие наибольшее влияние на эффективность применения интерактивных методов обучения: методическая компетентность преподавателя, соответствие методов специфике формируемых компетенций, мотивация студентов и систематичность применения интерактивных методов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что эффективность интерактивных методов определяется не столько их формальным применением, сколько системностью и методической обоснованностью их интеграции в образовательный процесс. Особое значение имеет профессиональная направленность обучения, междисциплинарный характер учебных заданий, оптимальный уровень сложности и проблемности, качество методического обеспечения, а также организация обратной связи и рефлексии. Регрессионный анализ показал, что эти факторы объясняют значительную долю вариативности эффективности интерактивных методов обучения (от 64% для дискуссионных методов до 75% для проектно-исследовательских методов).

На основе анализа эмпирических данных был разработан алгоритм внедрения интерактивных методов обучения в образовательный процесс вуза, включающий диагностический, проектировочный, организационный, реализационный и рефлексивно-оценочный этапы. Формирующий эксперимент подтвердил высокую эффективность данного алгоритма, обеспечивающего значительный прирост по ключевым показателям образовательного процесса: активности участия студентов в учебной деятельности (прирост 26,3%), мотивации учебной деятельности (прирост 23,5%) и уровню сформированности профессиональных компетенций (прирост 22,3%).

#### **Список литературы**

1. Амяга Н.В., Еловикова Д.А., Чижевская И.Н. Моделирование развития комбинированных методов обучения // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 3(49). С. 154-160.
2. Ахметова С.Г. Опыт использования интерактивных методов обучения в вузе // Креативная экономика. 2012. № 10. С. 84-88.
3. Бирюкова Е.В. Интерактивные методы обучения в профессиональном образовании // Молодой ученый. 2020. № 51 (341). С. 357-359.
4. Буренкова Н.В., Моспанова Н.Ю., Крамарева И.Е. Развитие профессиональной коммуникативной компетентности будущих специалистов средствами проектной деятельности в вузах России // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 2-1(76). С. 266-274.
5. Гулакова М.В., Харченко Г.И. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация // Концепт. 2013. № 11. С. 31-35.
6. Ефимов П.П., Ефимова И.О. Интерактивные методы обучения – основа инновационных педагогических технологий // Инновационные педагогические технологии: мат. Межд. науч. конф. (октябрь 2014 г., Казань). Казань: Бук, 2014. С. 286-290.
7. Жиронкина О.В. Инновационные методы обучения как основа формирования компетенций в условиях глобализации // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 3 (15). С. 77-83.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
9. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения педагогике. Минск: Высшая школа, 2004. 176 с.
10. Мороз Е.С. Использование интерактивных методов обучения на уроках иностранного языка для формирования речевой коммуникативной компетенции учащихся // Мастерство online. 2018. № 2.
11. Плаксина И.В. Интерактивные образовательные технологии: учеб. пос. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2018. 151 с.
12. Реутова Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза: метод. реком. Новосибирск: НГАУ, 2012. 58 с.

13. Рольгайзер А.А. Интерактивные методики как инструмент формирования коммуникативных способностей у студентов при обучении иностранному языку в вузе // Мир педагогики и психологии. 2018. № 4(21). С. 56-61.
14. Солодихина А.А., Солодихина М.В. Разработка модели инновационной компетенции и ее апробация в курсе «Техно-стартап» // Высшее образование сегодня. 2023. № 2. С. 34-42.
15. Тарасова И.М. Интерактивные методы обучения как средство формирования профессиональных компетенций в преподавании естественнонаучных дисциплин // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 5-1. С. 63-65.
16. Тартышная А.С. Интерактивные методы обучения: особенности, результаты и эффективность применения // Молодой ученый. 2023. № 40(487). С. 57-59.
17. Тонких А.П. Основы математической обработки информации: уч.-мет. пос. Брянск: Курсив, 2013. 224 с.
18. Эрганова Н.Е. Педагогические технологии в профессиональном обучении: учеб. М.: Академия, 2014. 160 с.

### **Analysis of the effectiveness of interactive teaching methods in the formation of professional competencies of future specialists**

#### **Irina N. Chizhevskaya**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Methods of Primary Education and Pedagogical Management  
I.G. Petrovsky Bryansk State University  
Bryansk, Russia  
91919070@mail.ru  
ORCID 0000-0002-3327-326

#### **Natalia Yu. Mospanova**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Methods of Primary Education and Pedagogical Management  
I.G. Petrovsky Bryansk State University  
Bryansk, Russia  
Mo\_nati76@mail.ru  
ORCID 0000-0002-5959-6027

#### **Inna E. Kramareva**

Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood  
I.G. Petrovsky Bryansk State University  
Bryansk, Russia  
kramareva.08@mail.ru  
ORCID 0000-0002-0072-0628

Received 02.05.2025

Accepted 24.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 378.147

DOI 10.25726/u3140-6349-7629-c

EDN LJKBQS

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Abstract**

The article is devoted to a comprehensive analysis of the effectiveness of interactive teaching methods in the context of the formation of professional competencies of students of higher educational institutions. The relevance of the research is due to the global transformations of the educational paradigm and the need to adapt the educational process to the requirements of the modern labor market. Based on the systematization of experimental research data conducted in the period 2020-2023, patterns of influence of various interactive methods on the formation of students' professional competencies have been identified. The methodological basis of the study was made up of comparative analysis, pedagogical experiment, statistical processing of results and modeling of educational situations. The empirical base includes data from a longitudinal study involving 384 undergraduate and graduate students in technical and humanitarian fields of study. The results of the study demonstrate a statistically significant correlation between the systematic use of interactive teaching methods and an increase in the level of professional competence formation (correlation coefficient  $r=0.78$ ). It has been established that the methods of case study, project activity and simulation demonstrate the greatest effectiveness, providing an increase in professional competence indicators by 32-47%. The paper substantiates the need for a differentiated approach to the choice of interactive methods, depending on the specifics of the competencies being formed and the stage of training. The practical significance of the research lies in the development of an algorithm for the introduction of interactive methods into the educational process of the university, taking into account the peculiarities of the graduate's competence model.

### **Keywords**

interactive teaching methods, professional competencies, higher education, effectiveness of the educational process, competence-based approach, educational technologies, quality of specialist training.

### **References**

1. Amyaga N.V., Yelovikova D.A., Chizhevskaya I.N. Modeling the development of combined teaching methods // Education management: theory and practice. 2022. № 3(49). pp. 154-160.
2. Akhmetova S.G. The experience of using interactive teaching methods in higher education // Creative economy. 2012. № 10. pp. 84-88.
3. Biryukova E.V. Interactive teaching methods in professional education // Young scientist. 2020. № 51(341). pp. 357-359.
4. Burenkova N.V., Mospanova N.Yu., Kramareva I.E. Development of professional communicative competence of future specialists by means of project activities in Russian universities // Education management: theory and practice. 2024. № 2-1(76). pp. 266-274.
5. Gulakova M.V., Kharchenko G.I. Interactive teaching methods in higher education as a pedagogical innovation // Concept. 2013. № 11. pp. 31-35.
6. Efimov P.P., Efimova I.O. Interactive teaching methods – the basis of innovative pedagogical technologies // Innovative pedagogical technologies: mat. of the Inter. scien. conf. (October 2014, Kazan). Kazan: Buk, 2014. pp. 286-290.
7. Zhironkina O.V. Innovative teaching methods as a basis for the formation of competencies in the context of globalization // Vocational education in Russia and abroad. 2014. № 3 (15). pp. 77-83.
8. Zimnaya I.A. Key competencies – a new paradigm of educational outcome // Higher education today. 2003. № 5. pp. 34-42.
9. Kashlev S.S. Interactive methods of teaching pedagogy. Minsk: Higher school, 2004. 176 p.

10. Moroz E.S. The use of interactive teaching methods in foreign language lessons for the formation of students' speech communicative competence. // Mastery online. 2018. № 2.
11. Plaksina I.V. Interactive educational technologies: a textbook. 3rd ed., korr. and add. M.: Yurait, 2018. 151 p.
12. Reutova E.A. Application of active and interactive teaching methods in the educational process of the university: method. recom. Novosibirsk: NSAU, 2012. 58 p.
13. Rolgizer A.A. Interactive techniques as a tool for the formation of students' communicative abilities in teaching a foreign language at a university // The world of pedagogy and psychology. 2018. № 4(21). pp. 56-61.
14. Solodikhina A.A., Solodikhina M.V. Development of a model of innovative competence and its testing in the course «Techno-startup» // Higher education today. 2023. № 2. pp. 34-42.
15. Tarasova I.M. Interactive teaching methods as a means of forming professional competencies in teaching natural sciences // International journal of experimental education. 2015. № 5-1. pp. 63-65.
16. Tartyshnaya A.S. Interactive teaching methods: features, results and effectiveness of application // Young scientist. 2023. № 40(487). pp. 57-59.
17. Tonkikh A.P. Fundamentals of mathematical information processing: a study and method. guide. Bryansk: Italics, 2013. 224 p
18. Erganova N.E. Pedagogical technologies in professional education: a textbook. M.: Academy, 2014. 160 p.



**Реализация дополнительной профессиональной программы «Развитие начал технического образования дошкольников»**

**Ольга Николаевна Матвеева**

Аспирант

Сибирский федеральный университет

Красноярск, Россия

[konoz@list.ru](mailto:konoz@list.ru)

ORCID 0009-0009-6704-516X

Поступила в редакцию 07.05.2025

Принята 28.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 37.027

DOI 10.25726/r8060-1007-8701-m

EDN KJSFJE

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

**Аннотация**

В статье рассматривается актуальная проблема развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования. В контексте современных требований к дошкольному образованию особое внимание уделяется необходимости подготовки воспитателей, способных эффективно организовывать деятельность по развитию начал технического образования у дошкольников. Целью исследования является разработка, обоснование и опытно-экспериментальная проверка организационно-педагогических условий развития профессиональной компетентности педагога в области технического творчества дошкольников в рамках сетевого методического объединения. Автором представлена разработанная дополнительная профессиональная программа, направленная на преодоление профессиональных дефицитов педагогов в данной области. Программа построена на принципах практико-ориентированного обучения и включает теоретические модули, стажировочную практику и методическое сопровождение. Методологической основой исследования выступили положения системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов, а также современные концепции непрерывного профессионального образования. В ходе работы использовались методы анкетирования, педагогического наблюдения и экспертной оценки, позволившие получить объективные данные об эффективности предлагаемой модели повышения квалификации. В статье анализируются основные подходы к организации образовательного процесса в рамках программы, раскрывается содержание модулей и применяемых педагогических технологий. Особое внимание уделено вопросам интеграции учебной и профессиональной деятельности педагогов через организацию стажировок и сетевого взаимодействия. Результаты реализации программы свидетельствуют о ее эффективности в плане развития профессиональных компетенций дошкольных педагогов. В заключении формулируются перспективные направления дальнейшей работы по совершенствованию подготовки педагогов в области технического творчества дошкольников.

**Ключевые слова**

профессиональная компетентность, техническое творчество, дошкольное образование, организационно-педагогические условия, повышение квалификации педагогов, методическое сопровождение, стажировки.

### **Введение**

Развитие начал технического образования у детей дошкольного возраста является одной из приоритетных задач современной образовательной системы. Это обусловлено не только глобальным технологическим прогрессом, но и требованиями Указа Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», прямо указывающего на необходимость формирования у детей «навыков будущего» для цифровой экономики.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования акцентирует важность развития познавательно-исследовательской деятельности и творческой инициативы, что напрямую коррелирует с задачами технического творчества. Однако, как отмечается в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования», эффективное внедрение инновационных подходов в дошкольное образование невозможно без повышения профессиональной компетентности педагогов.

В соответствии с действующим законодательством Российской Федерации в сфере образования (Приказ Министерства образования и науки «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам», 2013; Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», 2012) дополнительное профессиональное образование призвано обеспечивать развитие и актуализацию профессиональных компетенций специалистов. Данные программы разрабатываются с учетом требований профессиональных стандартов, а также положений Единого квалификационного справочника должностей, определяющего квалификационные характеристики педагогических и руководящих кадров.

На сегодняшний день многие педагоги испытывают трудности в организации занятий по техническому творчеству детей из-за недостатка знаний и практических навыков в этой области (Кулаковская, 2020). В данной статье подробно остановимся на таком педагогическом условии как разработка и реализация дополнительной профессиональной программы «Развитие начал технического образования дошкольников в рамках реализации ФОП ДО», направленной на совершенствование профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования в условиях введения федеральной образовательной программы дошкольного образования.

Цель исследования – разработка, обоснование и опытно-экспериментальная проверка организационно-педагогических условий развития профессиональной компетентности педагога в области технического творчества дошкольников.

### **Материалы и методы исследования**

Методологической основой исследования выступили положения системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов. В ходе работы использовался традиционный комплекс методов: методы анкетирования, педагогического наблюдения и экспертной оценки, позволивший получить объективные данные об эффективности предлагаемой модели повышения квалификации.

### **Результаты и обсуждение**

Методическая компетентность педагогов всегда оставалась в центре внимания исследователей, стремившихся понять, каким образом учителя могут наиболее эффективно организовывать и проводить учебно-воспитательный процесс. Дискуссии о важности методической подготовки ведутся уже не одно десятилетие, и с течением времени подходы к этому вопросу претерпевали значительные изменения. Некоторые традиционные взгляды, отражающие лишь классические методы структурирования урока, со временем отступили на второй план. Однако в них до сих пор можно найти ценную информацию об основах методической работы, которая нередко становится фундаментом для современных инновационных решений. Целый ряд авторов подчеркивает, что методическая компетентность требует комплексного развития и является неотъемлемой составляющей профессионального роста каждого учителя. Фактически она приближается к понятию педагогического мастерства, так как касается не только способа организации урока, но и развития ценностных установок, формирующих способность к самоанализу и постоянному совершенствованию практических навыков. Это важно для соблюдения

баланса между теориями, накопленными на педагогических факультетах, и реальным опытом работы в школе. В ходе исторического анализа прослеживается постоянное стремление к поиску оптимальных методических приемов, которые помогут педагогу достичь максимальной эффективности в работе с самыми разными категориями учащихся. Разнообразие форм обучения и изменений в программе диктует необходимость постоянного профессионального развития, которое уже невозможно без освоения принципов рефлексии и анализа собственной работы. Важность систематического подхода к анализу эффективности методик также подчеркивается в исследованиях, которые сегодня широко цитируются в отечественной и зарубежной науке. Педагогическая литература советской эпохи не была однородной, но прослеживается общее для того времени стремление к единым стандартам и критериями оценки качества урока. В то же время дискуссии о необходимости творческого поиска оставались актуальными, поэтому возникали первые попытки отказаться от жестко регламентированных схем в пользу ситуационного подхода.

Описывая эволюцию методической компетентности, необходимо отметить, что в дореволюционный период в отечественной педагогике также обсуждались вопросы, схожие с теми, что поднимаются сейчас. Научная литература того времени нередко фокусировалась на нравственно-воспитательных аспектах деятельности учителя, подчеркивая, что «метод» не может расцениваться исключительно как технологический прием. Вслед за этим многие возвышали роль личности учителя, считая, что только педагог, обладающий богатым духовным миром и способностью к самопожертвованию, может стать по-настоящему эффективным наставником. При всей неоднозначности указанного подхода в нем прослеживаются зачатки идеи о том, что методическая компетентность должна включать в себя умение мыслить критически и самостоятельно искать оптимальные решения. Оглядываясь на исследовательскую ретроспективу, нельзя не упомянуть, что многие методы, зародившиеся в прошлом, нашли свое второе рождение уже в период активной реформы образования. Однако сегодня они адаптированы к актуальным реалиям, со стороны которых в первую очередь идет запрос на целостность методического сопровождения образовательного процесса. Поменялась сама парадигма: вместо передачи знаний ученику современный учитель должен создать условия для их самостоятельного «открытия» и осмысления. Этот процесс требует от педагога высоких навыков планирования урока, а также тонкого понимания психологии и возраста обучающихся. Разные поколения исследователей по-своему охарактеризовали это явление, пытаясь найти последовательность в изменении взглядов на методическую компетентность. На самом деле педагогическая мысль нередко движется по кругу: многие, казалось бы, устаревшие идеи возрождаются на новом теоретическом уровне. За последнее столетие накоплен богатый практический опыт, который помогает систематизировать и улучшать методические наработки.

Прошлый век ознаменовался научными дискуссиями о том, что следует считать приоритетным в методической компетентности: педагогические техники или способность к личностному влиянию. Одни исследователи призывали совершенствовать именно технологическую сторону работы, подчеркивая важность точной структуры урока, продуманного распределения заданий и строгой логики подачи материала. Другие же указывали на исключительную важность атмосферы, которую создает учитель, его умения мотивировать и вдохновлять учащихся. По их мнению, именно эмоциональная составляющая во многом определяет успех урока, поскольку у ученика должно возникать чувство сопричастности к процессу обучения. В ходе развития педагогической науки стало очевидно, что изолированное развитие методической компетентности в направлении либо «технических навыков», либо «личностного влияния» не принесет желаемого результата. Пришло признание того, что учитель должен уметь гармонично соединять оба аспекта, и это нашло отражение в новой научно-методической литературе, появлявшейся к концу XX века. Авторы вновь указывали на невозможность универсальных решений, объясняя это разнообразием индивидуальных особенностей учителей и учащихся. Накопленная база исследований к тому моменту настолько расширила представления о методической компетентности, что потребовала более систематического подхода к ее описанию. Возникли попытки разработать классификации методических умений, включающих этапы планирования, организации, рефлексии и самооценки результатов. Педагогическая мысль искала пути интеграции знаний о психологии, дидактике,

предметных методиках и теории коммуникации с тем, чтобы сформировать целостную систему подготовки учителей. Такие подходы задавали тон многим диссертациям и монографиям, посвященным профессиональному развитию специалистов в сфере образования.

В свою очередь, системный анализ исследований позволил выявить основные тенденции, характеризующие историческую динамику формирования методической компетентности. Во-первых, на смену целиком нормативной модели педагога, где он должен был строго соблюдать предписанные схемы, пришло понимание необходимости индивидуального творческого подхода. Во-вторых, усилилось взаимодействие науки и практики: методические идеи проверялись в экспериментальных школах и впоследствии становились предметом обсуждения на всесоюзных и международных конференциях. В-третьих, возникла устойчивая убежденность в том, что сама среда (учебная, воспитательная, профессиональная) оказывает значительное влияние на становление методической компетентности, и потому стали уделять больше внимания условиям, в которых проходит становление учителя. И наконец, в научную повестку вошел вопрос о том, как поддерживать и развивать компетентность в условиях непрерывного развития информационно-коммуникационных технологий. Ряд авторов рассматривал эту проблему в свете цифровой трансформации школы, при которой традиционные подходы к методическому сопровождению урока нередко требуют серьезного пересмотра.

Есть мнение, что даже самые передовые педагогические методики останутся малоэффективными, если учитель не обладает сформированной методической компетентностью. Это включает в себя умение критически оценивать и отбирать инновации, адаптировать их под конкретные условия, а не пытаться применить их в неизменном виде. Подобный навык отчасти связан с исследовательской культурой педагога, так как он предполагает готовность к проведению собственного анализа результатов, наблюдения за реакцией учащихся и коррекции методики в соответствии с реальной образовательной обстановкой. Такая гибкость и открытость новым идеям нередко становится решающим фактором в повышении качества обучения, что отмечено в ряде современных работ, анализирующих эффективность применения активных методик. При этом современный учитель функционирует в ситуации постоянной перегрузки информацией, так как интернет предоставляет практически безграничный доступ к целому спектру образовательных ресурсов. Поэтому целенаправленное развитие методического мышления помогает ему систематизировать и эффективно использовать всю доступную информацию, не теряя при этом ориентацию на стандарт и актуальные задачи воспитания. Отсюда вытекает и необходимость формирования специальной рефлексивной позиции, позволяющей педагогу видеть свои сильные и слабые стороны и работать над последними. Исследования показывают, что присущая современному образованию вариативность не должна приводить к хаосу в выборе методов и средств обучения, а наоборот, должна способствовать осознанному, гибкому и мотивированному их применению.

Учитывая широкий контекст исторических изменений, становится ясно, что методическая компетентность не появляется сама собой: она формируется в связи с общественно-политическими тенденциями, экономическими условиями, реформами в сфере образования. Каждый этап исторического развития ставил перед школой новые задачи, а значит, требовал от учителя новых умений. В дореволюционной России, как уже упоминалось, делался акцент на нравственных аспектах, в советский период – на единой алгоритмизации и стандартах, а в постсоветское время – на вариативности и личностно-ориентированном подходе. Все это не может не сказываться на том, как в разные эпохи определялась сущность методической компетентности. Однако, несмотря на различные акценты, во все периоды сохранялось понимание, что учителю необходимо не только владеть технологиями передачи знаний, но и воспитывать гармонично развитую личность. И это воспитание невозможно без наличия у педагога глубоких, внутренне осмысленных методических позиций. Другой вопрос, что уровень методической компетентности вынужден был меняться в зависимости от государственной идеологии и актуальной методической моды. Таким образом, теоретикам и практикам важно видеть сквозную линию развития педагогических идей, которая прослеживается даже в условиях внешних перемен.

Возникает вопрос, каким образом педагог может совершенствовать свою методическую компетентность. Согласно одним взглядам, решающим фактором считается наличие у учителя

способностей к самообразованию и творческому поиску. Другие полагают, что ключевое значение имеет непрерывная система повышения квалификации, которая обеспечивает педагога не только новыми знаниями, но и формирует у него умение рефлексировать собственную деятельность. В реальности оба подхода должны дополнять друг друга, формируя синтез внешних и внутренних источников развития компетентности. Учитель, активно участвующий в методических объединениях, научных конференциях и семинарах, получает возможность обмениваться опытом и анализировать чужие кейсы в свете своих профессиональных задач. Корпоративная система обучения педагогов в школах, где учителя совместно обсуждают и планируют уроки, также играет немаловажную роль. Фактически любой опыт, полученный извне, должен быть переосмыслен с учетом индивидуального стиля преподавания. При этом формируется база для дальнейшего исследования, которое педагог осуществляет уже в непосредственной практике, наблюдая, как меняются результаты у детей при тех или иных нововведениях. Такая непрерывная научная рефлексия становится одним из ведущих факторов в становлении профессионала, готового к инновациям в ультрасовременном образовательном пространстве.

С точки зрения сравнения зарубежных подходов, можно увидеть, что методическая компетентность рассматривается как многофакторное явление, где широко используются идеи смежных наук. Педагогика за рубежом тесно взаимодействует с психологией обучения, социологией образования, теорией коммуникации. Учителя нередко проходят дополнительные тренинги, в которых моделируются реальные ситуации, требующие не только знания методик, но и умения вести эмоционально сложные беседы, разрешать конфликты и управлять групповой динамикой на уроке. Это четко указывает на важность методической компетентности как не чисто технической категории, но и глубоко личностной. Учитель со сформированным методическим арсеналом не остается без вариантов, если определенная практика вдруг оказывается неэффективной в конкретных условиях. Он быстро перестраивается, подбирает новые подходы или модифицирует прежние. В итоге наблюдаем, что в зарубежных работах большое значение придается индивидуальному маршруту профессионального развития педагога. Там делается акцент на наставничестве, оценке компетентности, а также создании профессиональных сообществ, где учителя совместно размышляют над педагогическими вызовами. Все это рождает более гибкую систему, которая способна оперативно реагировать на изменения в образовательной политике.

Одновременно ряд отечественных авторов отмечает, что при всей привлекательности зарубежных моделей нам необходимо учитывать домашний контекст, включая специфику образовательного законодательства, традиции преподавания и реальные условия в школах. Методическая компетентность педагога в российских реалиях формируется в определенной институциональной среде, где сохраняются жесткие требования стандартов. При этом национальная система образования декларирует ориентацию не только на предметные результаты, но и на личностное развитие каждого ученика. В таких условиях учитель вынужден удерживать сложный баланс, следуя как формальным требованиям программ, так и творческому поиску. Исследуя публикации постсоветского периода, можно видеть, что в российской педагогике активно обсуждается идея личностного роста педагога через систематическую рефлекссию, использование проектных методов, а также массу других инноваций, таких как смешанное обучение, электронные курсы и т.д. Однако итоговый успех определяется именно методическим мастерством, в основе которого – хорошее понимание психолого-педагогических закономерностей и способность применять их в реальной практике.

Эти процессы стимулируются и общим повышением уровня подготовки учителей в вузах. Сейчас педагогические вузы уделяют гораздо больше внимания формированию методической компетентности, чем это было раньше, ориентируясь на структуру компетенций, заданных образовательными стандартами высшего профессионального образования. Студенты, ещё не успев начать работать в школе, получают задачи на разработку и проведение фрагментов уроков, которые затем анализируются и корректируются. Это особенно важно, так как у выпускника уже на старте карьеры формируется база для рефлексивного отношения к своей деятельности. В то же время одной вузовской подготовки все же недостаточно. Педагогическая практика показывает, что окончательно методическая компетентность формируется только при взаимодействии теории и практики, когда учитель накапливает реальный

учебный опыт, решает конфликтные ситуации, ищет пути воздействия на демотивированных учеников и т.д. Таким образом, становление методической компетентности – непрерывный процесс, который продолжается на протяжении всей профессиональной деятельности педагога.

Предварительная диагностика позволила выявить проблемные вопросы в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования в области технического творчества. Для оценки была использована анкета, основная цель которой – выявить уровень теоретической подготовленности, методических умений и практической готовности воспитателей к организации технического творчества с детьми дошкольного возраста. Ключевое преимущество анкеты – выявление разрыва между теорией и практикой, что помогает точно определить профессиональные дефициты педагогов. Например, хорошие теоретические знания при слабой практической подготовке указывают на необходимость развития прикладных навыков.

Результаты диагностики показали, что наибольшие дефициты выявлены в знании современных подходов (78%), системе педагогической диагностики (70%), адаптации для детей с ОВЗ (92%). Только 12-15% педагогов демонстрируют использование проектных методов, применение инструментов фиксации во время педагогического наблюдения, понимание интеграции с ФГОС. Средние баллы по всем показателям ниже 3, что свидетельствует о необходимости системной работы по повышению квалификации.

Апробация дополнительной профессиональной программы «Развитие начал технического образования дошкольников в рамках реализации ФОП ДО» была организована на базе краевого государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Красноярский краевой институт развития образования» (далее – КК ИРО) с участием базовых площадок опережающих практик КК ИРО на тему «Развитие технического творчества в ДОО».

Программа разработана с учетом профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Цель реализации программы – совершенствование профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования в области развития начал технического образования детей дошкольного возраста в условиях введения федеральной образовательной программы дошкольного образования.

Программа содержит 3 модуля с общей трудоемкостью 72 часа: 1) Модуль 1. Основные положения технического образования в дошкольном возрасте; 2) Модуль 2. Особенности организации образовательного процесса при реализации направления развитие начал технического образования в ДОО; 3) Модуль 3. Современные практики технического образования в дошкольном возрасте. Форма реализации программы очно-заочная с использованием дистанционных образовательных технологий.

Каждый блок программы ориентирован на достижение определенного результата обучения. Пример модуля 1 с входящими в него темами и ожидаемыми результаты их освоения представлены в таблице 1.

Таблица 1. Фрагмент ДПОППК «Развитие начал технического образования дошкольников в рамках реализации ФОП ДО»

|    | Наименование модулей / разделов и тем                                                | Виды учебных занятий и учебных работ, кол-во часов | Содержание                                                                                            | Планируемые результаты     |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
|    | Модуль (Раздел) 1. Основные положения технического образования в дошкольном возрасте |                                                    |                                                                                                       |                            |
| 1. | Нормативно-правовые основы изучения                                                  | Дискурс-лекция, кол-во часов – 2                   | Лекция: Обзор нормативно-правовых документов, регламентирующих работу педагога в области технического | Знать: нормативно-правовые |

|    |                                                                        |                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                              |
|----|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | технического образования и основных принципов дошкольного образования  | Самостоятельная – 6                                     | образования детей дошкольного возраста - ФОП ДО и методические рекомендации к ней, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года, Концепция развития образовательной робототехники и непрерывного IT-образования, Концепция развития дошкольного образования в Красноярском крае на период до 2025 года, Санитарные правила в ДОО.<br>Пропедевтика технического творчества в детском саду через «Ярмарку удивлений».<br>Виды деятельности слушателей: анализ нормативно-правовых документов, составление ментальной карты.<br>Самостоятельная работа: изучение материалов лекции, заполнение таблицы в рабочей тетради. | основы изучения технического образования и основные принципы дошкольного образования                                         |
| 2. | Обзор программ технического образования для детей дошкольного возраста | Дискурс-лекция, кол-во часов – 2<br>Самостоятельная – 2 | Лекция: Обзор существующих парциальных программ, направленных на развитие начал технического образования, исследовательской активности и приобщение к научно-техническому творчеству детей дошкольного возраста.<br>Виды деятельности слушателей: анализ программ, работа в группах по поиску программ и проектов по развитию начал технического образования дошкольников.<br>Самостоятельная работа: изучение материалов лекции, заполнение таблицы в рабочей тетради.                                                                                                                                                                     | Знать: современные парциальные программы, направленные на развитие начал технического образования детей дошкольного возраста |

Как отмечено в работах В.А. Адольфа, зачастую педагоги, осваивая программы повышения квалификации, ничего не меняют в своей практической деятельности, причиной этому является слабая связь программы с реальной профессиональной жизнью педагога (Адольф, 2013). В связи с этим разработанная Программа предполагает стажировочную часть на базе дошкольных образовательных организаций, что позволяет осуществить интеграцию учебной и профессиональной деятельности слушателей. В ходе стажировки педагоги апробируют полученные знания на практике и анализируют результаты через рефлекссию (Матвеева, 2024).

Кроме того, на базе КК ИПО создано профессиональное сообщество, где педагоги могут обсуждать кейсы, делиться методическими наработками и получать консультации экспертов, организуются вебинары с участием педагогов-новаторов из других регионов, что расширяет представления о вариативности подходов к техническому творчеству. Это позволяет не только тиражировать лучшие практики, но и создавать систему взаимной поддержки педагогов после завершения программы повышения квалификации, что подтверждается опытом регионов (Хабарова, 2018; Коркина, 2022; Ханова, 2020; Яковлева, 2019).

В рамках реализации Программы был применен деятельностный подход, предполагающий активное вовлечение педагогов в образовательный процесс через современные интерактивные форматы и активные технологии обучения (Змеев, 2019): игровая и проектная технология, мастер-классы, элементы ТРИЗ, кейсы, позволяющие слушателям активно включаться в процесс обучения, развивать критическое и творческое мышление, а также приобретать практические навыки, необходимые для работы с детьми дошкольного возраста в области технического творчества. На начальном этапе освоения Программы слушателям предоставляется возможность самоидентификации в соответствии с уровнем профессиональной компетентности (продвинутый или начальный), что обеспечивает дифференциацию образовательной траектории в соответствии с индивидуальными запросами и стартовыми возможностями педагогов. Подобный подход согласуется с принципами андрагогики, предполагающей учет индивидуальных характеристик обучающихся (Кларин, 2015; Вершловский, 2007).

В процессе обучения слушатели работают с рабочей тетрадью, выполняющей двойную функцию: она выступает как инструмент фиксации и выполнения практико-ориентированных заданий, так и средство организации рефлексивной деятельности. Данный формат обеспечивает непрерывность образовательного процесса и осознанное усвоение содержания через систематизацию знаний и их прикладное применение.

Важной отличительной чертой рабочей тетради является ее комплексный характер: помимо традиционных учебных задач, она включает специализированные кейсы, моделирующие типовые профессиональные ситуации из практики педагогов дошкольного образования. Это позволяет слушателям не только закреплять теоретические положения, но и формировать навыки ситуативного анализа и принятия педагогических решений в условиях, приближенных к реальным (Копотева, 2014).

Итоговая аттестация построена на принципах кумулятивного оценивания, интегрирующего результаты всех форм текущего контроля: выполнение модульных заданий, анализ и решение практических кейсов, данные промежуточного тестирования, качество рефлексивных записей в рабочей тетради.

По завершении реализации дополнительной профессиональной программы «Развитие начал технического образования дошкольников» была проведена повторная диагностика. Сравнительный анализ результатов представлен графически (табл. 2). Для обработки данных использовался t-критерий Стьюдента ( $p \leq 0,05$ ), что подтвердило статистическую значимость изменений.

Таблица 2. Сравнительный анализ результатов диагностики

| Категория дефицитов        | Конкретные проявления                     | Начальный уровень | Конечный уровень | Динамика |
|----------------------------|-------------------------------------------|-------------------|------------------|----------|
| Теоретические знания       | Знание возрастных особенностей (3-4 года) | 2,1±0,3           | 3,5±0,4          | +1,4     |
|                            | Знание возрастных особенностей (5-7 лет)  | 2,8±0,4           | 3,9±0,3          | +1,1     |
|                            | Знание современных подходов               | 1,9±0,2           | 3,4±0,3          | +1,5     |
| Методические умения        | Использование проектных методов           | 12%               | 54%              | +42%     |
|                            | Адаптация для детей с ОВЗ                 | 8%                | 41%              | +33%     |
| Педагогическая диагностика | Систематичность наблюдений                | 15%               | 58%              | +43%     |
|                            | Применение инструментов фиксации          | 15%               | 63%              | +48%     |
|                            | Разработка занятий                        | 2,4±0,3           | 3,7±0,4          | +1,3     |



|                         |                                         |         |         |      |
|-------------------------|-----------------------------------------|---------|---------|------|
| Практическая готовность | Подбор оборудования для детей с ОВЗ     | 1,7±0,2 | 3,1±0,3 | +1,4 |
| Соответствие ФГОС ДО    | Учет требований к развивающей среде     | 40%     | 72%     | +32% |
|                         | Интеграция с образовательными областями | 12%     | 47%     | +35% |

### Заключение

Таким образом, реализация программы позволила достичь следующих результатов: преодолен критический дефицит теоретических знаний у 68-72% педагогов. В 2,5 раза увеличилось число воспитателей, организующих занятия в соответствии с ФГОС ДО. Наиболее значительные изменения произошли в области применения проектных методов (+42%), организации педагогического наблюдения (+48%), но сохраняются проблемы в работе с детьми с ОВЗ (только 41% педагогов) и в аналитической обработке результатов наблюдений (49% испытывают трудности).

Средний уровень компетенций повысился с 2,3 до 3,6 балла, что свидетельствует об эффективности программы, но указывает на необходимость дальнейшей работы, особенно в области практической подготовки.

Анализ обратной связи от педагогов показал, что устойчивость результатов во многом зависит от возможности обмена опытом после обучения. Так, участники, которые продолжили взаимодействие в рамках сетевого объединения, демонстрировали более высокую динамику в адаптации знаний по сравнению с теми, кто работал изолированно. В работах Е.Н. Беловой подчеркивается, что подобные профессиональные сообщества создают условия для непрерывного профессионального развития (Белова, 2020). В работах других авторов раскрываются возможности сетевых сообществ в части оказания профессиональной поддержки и, более того, некоторые технические и содержательные аспекты данных профессиональных сообществ, организованных в рамках социальных сетей, дают основания считать эти платформы особой образовательной средой (Донской, 2020). Полученные результаты подтверждают необходимость институционализации подобных сетевых структур как неотъемлемого элемента системы непрерывного педагогического образования.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что дополнительная профессиональная программа в рамках исследования позволила педагогам компенсировать дефициты профессиональной деятельности, а также наметить направления дальнейшей работы, а именно: продолжить методическое сопровождение педагогов дошкольного образования в области технического творчества, расширить практику взаимообучения и развивать сетевые профессиональные сообщества.

### Список литературы

1. Адольф В.А. Становление профессиональной компетентности педагога // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 38-41.
2. Белова Е.Н. Становление и развитие сетевой самообучающейся организации / Красноярск: Литера-Принт, 2020. 412 с.
3. Вершловский С.Г. От повышения квалификации к постдипломному педагогическому образованию // Андрагогика постдипломного педагогического образования. СПб.: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского, 2007. С. 6-33.
4. Донской А.Г., Борченко И.Д. Перспективы трансформации методических объединений педагогов в профессиональные сетевые сообщества // Методист. 2022. № 8. С. 11-13.
5. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых: моногр. М., Саратов: ПЕР СЭ; Ай Пи Эр Медиа. 2019. 272 с.
6. Кларин М.В. Инновационное обучение в образовании взрослых // Проблемы современного образования. 2015. № 4. С. 5-27.

7. Копотева Г.Л., Логвинова И.М., Вагнер И.В. Рабочая тетрадь как форма аттестации и контроля в системе повышения квалификации педагогических кадров // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 10. С. 349-358.
8. Коркина О.С. Сопровождение непрерывного повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования // Образовательная панорама. 2022. № 2(18). С. 100-106.
9. Кулаковская В.И. Развитие интеллектуальных эмоций у дошкольников в системе обновленного содержания инженерно-технического образования детей дошкольного возраста // Педагогический форум. 2020. С. 221-225.
10. Матвеева О. Н. Функционирование сети стажировочных площадок регионального проекта по развитию начал технического образования дошкольников // Физиология развития ребенка: мат. Всеросс. конф. с межд. уч., приуроченная к 80-летию Института развития, здоровья и адаптации ребенка. 2024. С. 222-227.
11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» (с изменениями и дополнениями) // garant.ru. 2013. <https://base.garant.ru/70440506/>
12. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) "» // garant.ru. 2013. <https://base.garant.ru/70535556/>
13. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года // garant.ru. 2012. <https://base.garant.ru/70291362/>
14. Хабарова Т.В. Современные подходы к повышению квалификации специалистов системы дошкольного образования Республики Коми в условиях реализации ФГОС дошкольного образования // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2018. № 2. С. 20-27.
15. Ханова Т.Г., Белинова Н.В. Непрерывное образование педагогов дошкольного образования: методическое сопровождение повышения профессиональной компетентности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-3. С. 240-243.
16. Яковлева Г.В. Неформальное повышение квалификации как условие научно-методического сопровождения педагогов-лидеров дошкольного образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2019. № 4(41). С. 43-51.

### **Implementation of the additional professional program «Development of the principles of technical education for preschoolers»**

**Olga N. Matveeva**

PhD student

Siberian Federal University

Krasnoyarsk, Russia

[konoza@list.ru](mailto:konoza@list.ru)

ORCID 0009-0009-6704-516X

Received 07.05.2025

Accepted 28.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 37.027

DOI 10.25726/r8060-1007-8701-m

EDN KJSFJE

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Abstract**

The article discusses the current problem of developing the professional competence of preschool education teachers. In the context of modern requirements for preschool education, special attention is paid to the need to train educators who are able to effectively organize activities to develop the principles of technical education among preschoolers. The purpose of the research is to develop, substantiate and experimentally verify the organizational and pedagogical conditions for the development of a teacher's professional competence in the field of technical creativity of preschoolers within the framework of a network methodological association. The author presents a developed additional professional program aimed at overcoming the professional deficits of teachers in this field. The program is based on the principles of practice-oriented learning and includes theoretical modules, internship practice and methodological support. The methodological basis of the research was the provisions of systemic, activity-based and personality-oriented approaches, as well as modern concepts of continuing professional education. In the course of the work, the methods of questioning, pedagogical observation and expert assessment were used, which made it possible to obtain objective data on the effectiveness of the proposed model of professional development. The article analyzes the main approaches to the organization of the educational process within the framework of the program, reveals the content of the modules and applied pedagogical technologies. Special attention is paid to the integration of educational and professional activities of teachers through the organization of internships and networking. The results of the program's implementation indicate its effectiveness in terms of developing the professional competencies of preschool teachers. In conclusion, promising directions for further work on improving teacher training in the field of technical creativity of preschoolers are formulated.

### **Keywords**

professional competence, technical creativity, preschool education, organizational and pedagogical conditions, professional development of teachers, methodological support, internships.

### **References**

1. Adolf V.A. Formation of professional competence of a teacher // Siberian pedagogical journal. 2013. № 5. pp. 38-41.
2. Belova E.N. Formation and development of a network self-learning organization. Krasnoyarsk: Litera-Print, 2020. 412 p.
3. Vershlovskiy S.G. From advanced training to postgraduate pedagogical education // Andragogy of postgraduate pedagogical education. SPb.: K.D. Ushinsky St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, 2007. pp. 6-33.
4. Donskoy A.G., Borchenko I.D. Prospects of transformation of methodical associations of teachers into professional network communities // Methodologist. 2022. № 8. pp. 11-13.
5. Zmeev S.I. Andragogy: fundamentals of theory, history and technology of adult education: monogr. M., Saratov: TRANS SE; IP Media. 2019. 272 c.
6. Klarin M.V. Innovative learning in adult education // Problems of modern education. 2015. № 4. pp. 5-27.
7. Kopoteva G.L., Logvinova I.M., Wagner I.V. Workbook as a form of certification and control in the system of advanced training of teaching staff // Actual problems of humanities and natural sciences. 2014. № 10. pp. 349-358.
8. Korkina O.S. Support for continuous improvement of professional competence of preschool education teachers // Educational panorama. 2022. № 2(18). pp. 100-106.

9. Kulakovskaya V.I. The development of intellectual emotions among preschoolers in the system of updated content of engineering and technical education for preschool children // Pedagogical forum. 2020. pp. 221-225.
10. Matveeva O. N. Functioning of the network of internship sites of the regional project for the development of the principles of technical education for preschoolers // Physiology of child development: mat. of the All-Russ. conf. with inter. particip., dedicated to the 80th anniversary of the Institute of Child Development, Health and Adaptation. 2024. pp. 222-227.
11. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation № 499 dated July 1, 2013 «On Approval of the Procedure for Organizing and implementing educational activities in additional professional programs» (with Amendments and Additions) // garant.ru. 2013. <https://base.garant.ru/70440506/>
12. Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated October 18, 2013 No. 544n «On approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)"» // garant.ru. 2013. <https://base.garant.ru/70535556/>
13. Federal Law № 273-FZ of December 29, 2012 «On Education in the Russian Federation». Adopted by the State Duma on December 21, 2012 // garant.ru. 2012. <https://base.garant.ru/70291362/>
14. Khabarova T.V. Modern approaches to advanced training of specialists in the pre-school education system of the Komi Republic in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard for pre-school education // Modern preschool education: theory and practice. 2018. № 2. pp. 20-27.
15. Khanova T.G., Belinova N.V. Continuous education of preschool teachers: methodological support for improving professional competence // Problems of modern pedagogical education. 2020. № 67-3. pp. 240-243.
16. Yakovleva G.V. Informal professional development as a condition for scientific and methodological support of teachers-leaders of preschool education // Scientific support of the personnel development system. 2019. № 4(41). pp. 43-51.

## DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

### Внедрение цифровых технологий в преподавание математики в средних и высших учебных заведениях

**Анастасия Сергеевна Минкова**

Старший преподаватель

Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

Москва, Россия

AMinkova@synergy.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.05.2025

Принята 29.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 004.49:37.011.3

DOI 10.25726/q0679-6366-1027-z

EDN KGLAIW

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

#### Аннотация

В научной работе рассматривается процесс внедрения цифровых технологий. Автор научной работы обращает внимание на преподавание математики в средних и высших учебных заведениях посредством инновационных технологий. Также в научной работе анализируются преимущества и недостатки данного формата преподавания на современном этапе. Цель научной работы – изучить влияние цифровизации в преподавании дисциплины (математики) в средних образовательных учреждениях и высших образовательных учреждениях, в том числе определить эффективные методики и их адаптацию в учебный процесс. Объект исследования - образовательные процессы в школах и вузах в рамках которых используется преподавание математики с применением цифровых ресурсов и технологий. Предметом данного исследования являются определенные цифровые инструменты, а также платформы, которые применяются для преподавания дисциплины. В том числе, влияние данных инструментов и платформ на качество обучения и уровень вовлеченности обучающихся. Научная новизна работы состоит в структуризации и изучении современных подходов к адаптации цифровых технологий в преподавании дисциплины. Новым в научной работе можно считать разработку методических рекомендаций по эффективному применению цифровых технологий. Данное исследование обращает внимание на сопоставительный анализ разных цифровых инструментов, а также эффективности этих инструментов в образовании (на практике). Результаты проведенного исследования демонстрируют, что на сегодняшний день цифровые технологии помогают улучшить педагогический процесс. Также выявлены преимущества цифровых технологий, а также их недостатки. Были разработаны методические рекомендации по адаптации цифровых технологий в тематические планы и рабочие программы. В научной работе был проведен анализ эффективных практик применения цифровых ресурсов в разных учебных заведениях нашей страны.

#### Ключевые слова

обучение, образовательный процесс, дисциплины, инструменты и технологии, онлайн платформы, инновации, преподавание, математика.

### **Введение**

На сегодняшний день в контексте стремительного развития цифровых технологий, а также влияния данных технологий на все сферы нашей жизни российское образование проходит ряд трансформаций. Происходит «формирование новых цифровых технологий в рамках занятий по математике стимулируют потребность в создании новых программно-методических комплексов, направленных на качественное повышение эффективности лекционных и практических занятий по дисциплине» (Бабкина, 2023).

Адаптация цифровых технологий в процессе преподавания различных учебных дисциплин, как, например, математики в школах и вузах, открывает перспективные возможности, чтобы улучшить качество обучения. Цифровые технологии в процессе обучения эффективно вовлекают обучающихся в учебный процесс, формируя у них необходимые на сегодняшний день компетенции. В научной работе автор подробно рассматривает ключевые аспекты адаптации современных цифровых технологий в преподавание дисциплины (математики), в том числе рассматривает преимущества применения медиатехнологий, а также вызовы, с которыми сталкиваются все участники образовательного процесса, в том числе и преподавательский состав (Божко, 2021).

Задачи исследования:

- исследовать современные подходы к адаптации цифровых технологий в обучение математики;
- проанализировать эффективные практики применения цифровых ресурсов и инструментов;
- выявить преимущества цифровых технологий, а также недостатки в преподавание математики.

### **Материалы и методы исследования**

Материалами исследования являются научные публикации по теме внедрения цифровых технологий в преподавании математики, а также интернет-ресурсы с дидактическими материалами, цифровой контент рассматривается на примерах средних и высших учебных заведений.

Влияние цифровых технологий в преподавании математики, которое рассматривается в рамках настоящей статьи, требует применения различных методов научного исследования. Ниже представлены основные методы, которые были использованы при написании данной статьи: синтез и анализ, контекстуальный анализ и сопоставительный анализ, конкретизация и абстрагирование, обзор литературы, наблюдение, сравнительный анализ.

В научной работе исследовались современные научные публикации по рассматриваемой тематике (внедрения цифровых технологий в преподавании математики в средних и высших учебных заведениях) (Будько, 2021).

Контекстуальный анализ применялся с целью изучения дидактических материалов, а также учебных программ, которые применяются в данном формате обучения. Сопоставительный анализ в научной работе применялся для определения преимуществ использования цифровых технологий в современном среднем и высшем образовании, а также их недостатки в сопоставлении с традиционными методами. Подробно рассматривались успешные примеры внедрения использования цифровых технологий в среднем и высшем образовании в современных учебных заведениях, ориентируясь на утверждение А.А. Бабкиной о том, что «применение возможностей цифровых технологий в математике позволяет изменить способы доставки учебного материала, традиционно осуществляемого во время лекций, с помощью специально разработанных мультимедиа курсов» (Бабкина, 2023).

### **Результаты и обсуждение**

В научной работе применялся теоретический подход адаптации цифровых технологий в процессе преподавания дисциплины, который основывается на принципе конструктивистского обучения. Согласно данному принципу знания формируются посредством взаимодействия обучающихся, а также во время взаимодействия с дидактическим материалом. Использовались цифровые ресурсы и

инструменты, которые предоставляют возможность формировать интерактивное образовательное пространство, в котором обучающиеся не только могут проводить исследования, но и смогут проводить эксперименты и использовать математические принципы в практической деятельности.

Основные теории, которые поддерживают конструктивистское обучение включают в себя как теорию активного обучения, так социокультурную, в том числе применяется теория множественных интеллектов. Обучающиеся участвуют в образовательном процессе активно, а не только являются пассивными в процессе восприятия информации. Также обучение проходит в рамках взаимодействия с окружающим пространством и одноклассниками (однокурсниками), что отмечает важность совместной деятельности в процессе обучения (Платонов, 2022). Кроме того, теория Г. Гарнера, которая основывается на том, что использование разных форматов помогает лучше усваивать учебный материал. Аудиовизуальные форматы и кинестетические форматы важны в процессе обучения.

Рассматривая основные аспекты адаптации цифровых технологий следует отметить, что применение интерактивных платформ, как например, GeoGebra (бесплатная кроссплатформенная динамическая математическая программа для всех уровней образования, включающая в себя геометрию, алгебру, таблицы, графы, статистику и арифметику, в одном пакете), Desmos (графический калькулятор, реализованный как приложение для браузера и мобильное приложение на языке JavaScript) и т.п., предоставляют возможность обучающимся визуализировать математические принципы. Кроме того, на данных платформах помогают глубже понимать учебный материал, данные инструменты могут помочь в разработке динамических графиков, а также в процессе проведения математических экспериментов и при решении задач в режиме онлайн.

Цифровая трансформация в образовании становится все более неотъемлемой частью современного учебного процесса, и преподавание математики здесь не является исключением. Использование интерактивных инструментов, облачных сервисов и специализированного программного обеспечения позволяет учащимся не только получать знания, но и исследовать новые возможности в создании математических моделей и реализации исследовательских проектов. Цифровые технологии расширяют традиционные подходы к обучению, делая их более гибкими и персонализированными, что особенно важно в контексте сложных математических курсов. Развитие онлайн-платформ изменяет представление о доступности знаний, так как дистанционные лекции, видеоролики и виртуальные симуляции сегодня предоставляют учащимся более широкий диапазон способов усвоения материала в сравнении с классическими формами обучения. При этом цифровые средства выступают не только как инструмент, но и как среда, стимулирующая повышение мотивации к изучению математики и вовлечение в учебный процесс.

В последние годы наблюдается активный рост применения электронных образовательных ресурсов, которые дают возможность совмещать практические и теоретические аспекты математики. Виртуальные лаборатории, динамические геометрические программы и системы компьютерной алгебры играют роль эффективных помощников, дополняющих лекции и семинары, а также создающих условия для самостоятельного обучения и развития навыков критического мышления. Инновационные подходы часто предполагают адаптивную подачу материала: учебные платформы анализируют, как конкретный ученик справляется с задачами, и на основе этого автоматически предлагают задания нужной сложности. Такая организация процесса обучения позволяет преподавателю уделять больше внимания индивидуальным консультациям и углубленному разбору сложных тем, не тратя чрезмерно много времени на формальную проверку базовых знаний. Преимущество цифровой среды состоит в том, что она в реальном времени предоставляет аналитику о прогрессе и затруднениях студентов, после чего преподаватель может оперативно корректировать курс. Однако следует учитывать, что не все системы имеют достаточную вариативность для охвата различных стилей обучения, и потому важно тщательно выбирать программы для внедрения в учебный процесс, руководствуясь не только их функционалом, но и удобством взаимодействия.

Значительную роль в цифровом обучении играет взаимодействие студентов друг с другом через форумы, блоги и социальные сети, где можно свободно обмениваться идеями, результатами экспериментов и математическими гипотезами. Подобные формы коллаборации особенно полезны при

решении объемных проектов, требующих совместной работы над моделированием или анализом данных. В процессе такой коммуникации студенты учатся формулировать свои мысли, корректно аргументировать и представлять свои наработки, что развивает не только математические умения, но и навыки социальных взаимодействий. Для преподавателя становится возможным наладить систему обратной связи: организовать обсуждения, онлайн-консультации, а также групповую проверку работ, когда обучающиеся могут проанализировать решения друг друга и дать конструктивную критику. Это способствует развитию критического и аналитического подхода к задачам, а также приучает к саморефлексии и самокритике в профессиональном росте. При этом очень важно создавать позитивную атмосферу, в которой учащиеся не боятся делиться идеями, даже если они не всегда верны.

Широкое распространение получили видеолекции, которые становятся особенно полезными для студентов, пропустивших занятия или нуждающихся в дополнительном разъяснении темы. Видео контент предоставляет возможность повторения и углубленного изучения материала в удобное время, без привязки к строгим рамкам расписания, что расширяет границы традиционного обучения. Вместо того чтобы просто слушать лектора в аудитории, студенты могут пересматривать конкретные фрагменты видео, повторяя сложные моменты, и даже обращаться к дополнительным онлайн-материалам для самостоятельной работы. Такой подход особенно актуален в высших учебных заведениях, когда нагрузка по разным предметам велика, и гибкость в планировании времени играет существенную роль в повышении эффективности обучения. Однако при использовании видеолекций необходимы хорошо структурированные методические указания, которые помогут студентам объективно оценивать собственный прогресс. Без должного руководства возникает риск поверхностного просмотра роликов без достаточного погружения. Поэтому задача современных преподавателей – научить учащихся самостоятельно планировать деятельность и работать с онлайн-ресурсами таким образом, чтобы это было не просто просмотром, а полноценным взаимодействием с материалом.

Цифровые инструменты открывают возможности интеграции реальных данных в процесс изучения математики. Примеры прикладных задач могут включать анализ статистики, создание регрессионных моделей, работу с географическими данными или финансовыми показателями. Студенты могут работать над кейсами, основанными на реальной информации, осваивая методологию сбора и обработки данных, что делает изучение предмета более содержательным и прикладным. Подобная практика способствует формированию навыков исследовательской деятельности, помогает понять важность математики в современной науке и экономике. Вместе с тем большие данные, которые становятся доступны благодаря облачным хранилищам и интернет-ресурсам, дают простор для экспериментов и проектной деятельности. Если в традиционном формате студенты часто сталкивались с искусственными задачами, то цифровая эпоха позволяет приблизить обучение к реальным сценариям. При этом и преподаватель, и студент совместно выбирают интересующие их области исследования, тем самым повышая уровень вовлеченности всех участников процесса.

Одним из наиболее перспективных подходов к обучению математики является технология адаптивного обучения, реализующаяся с помощью специализированного программного обеспечения. Адаптивные платформы анализируют результаты студента и формируют индивидуальные траектории обучения, подбирая задания в зависимости от текущего уровня владения темой. Это особенно полезно для устранения пробелов в базовых знаниях, которые часто мешают переходить к более сложным разделам. Важная функция таких систем – моментальная обратная связь, позволяющая студенту увидеть, где именно допущена ошибка, и предпринять попытку улучшить результат. Это значительно ускоряет процесс освоения новых тем, поскольку студент может работать в собственном темпе и не испытывать дополнительных психологических барьеров из-за группы, идущей быстрее или медленнее. Но при этом полностью автоматизированное обучение не исключает роль преподавателя. Напротив, навык интерпретировать результаты автоматизированных тестов и понимать, где учащемуся требуется помощь, становится ключевым в работе современного педагога. Методические рекомендации по грамотному использованию адаптивных систем предполагают сочетание самостоятельной работы с цифровыми ресурсами и консультаций с преподавателем, который корректирует процесс, учитывая индивидуальные особенности каждого студента.



Заметной тенденцией в последнее десятилетие стало использование мобильных приложений для обучения математике. Они предлагают широкий спектр заданий, шаг за шагом объясняют ход решения и иногда имеют геймификационные элементы, повышающие мотивацию. Игра, проводимая в рамках математических концепций, может снизить у студентов страх перед ошибками и подготовить их к более глубокому изучению теории. Если говорить о группе школьников, то яркие интерфейсы, баллы и рейтинги, которые часто присутствуют в таких приложениях, играют дополнительную роль в поддержании интереса. Применение мобильных технологий облегчает доступ к образовательным материалам: обучающиеся могут продолжать практиковаться вне школы или вуза. Однако следует учитывать, что при всех преимуществах мобильного обучения крайне важно соблюдать меру, так как чрезмерное использование гаджетов может приводить к отвлечению от систематической работы с учебником и классическими методами решения задач. Оптимальным вариантом считается гармоничное включение подобных приложений в общую методическую систему курса, когда студенты используют их для закрепления отдельных тем и тренировки основных математических навыков.

Значительное внимание уделяется также внедрению облачных сервисов в учебный процесс, которые обеспечивают доступ к широкому спектру программ без необходимости устанавливать их на локальные компьютеры. Облачные решения позволяют студентам и преподавателям работать в едином пространстве, вести общие таблицы, работать над проектами в режиме реального времени и автоматически сохранять все изменения. Это особенно актуально при изучении тем, связанных со статистикой и анализом больших объемов информации, где важно иметь доступ к современным вычислительным ресурсам. Кроме того, облачные инструменты обеспечивают удобный способ коллективной работы, когда учебная группа может параллельно редактировать документацию, вносить правки, предлагать идеи. Применение данной технологии проще не только в техническом, но и в организационном плане: минимизируются риски потери данных, сокращаются временные и финансовые затраты на обеспечение вычислительной инфраструктуры. Однако для успешного использования облачного подхода необходимо формировать у студентов и преподавателей культуру грамотного управления документами, понимать основы безопасности и конфиденциальности данных. Постоянный доступ к проектам в «облаке» упрощает процесс подготовки к занятиям и написания совместных отчетов, что в конечном итоге отображается на эффективности обучения.

Существенным аспектом остается вопрос о методической подготовке преподавателей, поскольку без достаточных знаний и умений эффективность цифровых технологий снижается. Традиционные методы преподавания математики требуют переосмысления, чтобы согласовать их с новой средой, где важна интерактивность и способность преподавателя оперативно реагировать на изменения в группе. Учителю или лектору нужно уметь не только пользоваться цифровыми ресурсами, но и разрабатывать собственные мультимедийные материалы, внедрять онлайн-тестирование, анализировать статистические отчеты систем дистанционного обучения. К сожалению, при отсутствии надлежащей подготовки преподаватель может столкнуться с трудностями, такими как перегрузка учебного процесса нерелевантными заданиями или неправильная интерпретация данных, полученных при автоматизированном тестировании. С другой стороны, хорошо обученный педагог использует цифровые инструменты для высвобождения времени, необходимого для аналитических дискуссий и индивидуальных консультаций со студентами. Более того, он может выступать в роли наставника в освоении цифровой компетентности, которая в совокупности с математическими знаниями становится неотъемлемой частью профессионального портфеля современного выпускника.

Активное распространение онлайн-курсов, ориентированных на массовую аудиторию, также вносит вклад в преобразование системы математического образования. Школьники и студенты, а нередко и уже состоявшиеся профессионалы, могут выбрать курсы ведущих мировых университетов, чтобы улучшить свои знания или восполнить пробелы в образовании. Доступ к учебным материалам, заданиям и видеолекциям нередко бесплатен, что открывает широкие возможности самостоятельного развития. Однако для поддержания результата нужны самодисциплина и умение организовать собственное время, иначе велик риск забросить обучение. К тому же онлайн-курсы не всегда дают достаточно глубокую проработку фундаментальных основ, полагаясь на массовость и интерактивность,

что может привести к формальному освоению темы без серьезного погружения в детали. Тем не менее использование таких ресурсов в комплексе с традиционными методами способно расширить кругозор и познакомить обучающихся с новыми подходами к решению математических задач, а также с различными методологиями преподавания.

Интересен опыт смешанного обучения, когда часть занятий проходит в традиционной аудитории, а часть – в цифровой среде. При таком подходе лекции или теоретические материалы студенты могут изучать самостоятельно в удобное для них время, используя онлайн-платформы, а практическую и дискуссионную работу выполнять совместно с преподавателем в классе или во время вебинаров. Это позволяет распределять нагрузку и глубже прорабатывать ключевые вопросы. Смешанное обучение особенно эффективно для повторения и закрепления материала: если студент не успел освоить тему, он всегда может вернуться к дополнительным материалам в сети. Преподаватель же может точнее контролировать процесс и видеть, кто действительно погружен в изучение курса, а кто отстает и нуждается в дополнительном внимании. Недостатком может стать сложность организации такого формата обучения, ведь преподавателю по сути приходится готовить двойной контент – для офлайн- и для онлайн-компоненты. Однако при грамотной реализации смешанное обучение зачастую приносит заметные результаты, повышая уровень вовлеченности студентов и их удовлетворенность от учебного процесса.

Помимо развития общедоступных баз знаний и видеолекций, цифровые технологии позволяют проводить эксперименты с виртуальной и дополненной реальностью, находя для математики новые формы представления. Виртуальные симуляции способны дать наглядность темам, которые трудно воспроизвести в обычной аудитории, например, многомерным пространствам или сложным поверхностям. Дополненная реальность предлагает возможность взаимодействия с абстрактными объектами в реальном времени, что может упростить понимание трехмерной геометрии или векторного анализа. При помощи цифровых моделей студенты могут наблюдать, как ведут себя функции при изменении параметров, и получать мгновенную визуализацию результатов. В такой среде часто легче запомнить и понять сложный теоретический материал, поскольку происходит непосредственный «контакт» с объектами изучения. Однако подобные технологии на сегодняшний день еще не стали повсеместными, во многом из-за высокой стоимости аппаратуры и недостаточной распространенности программного обеспечения. В перспективе, с развитием технологий и удешевлением оборудования, виртуальная и дополненная реальность могут стать важным звеном в цифровом обучении математике, позволяя выйти за рамки плоскостных чертежей и статических иллюстраций.

Также платформы для дистанционного формата обучения, как например, Coursera (проект в сфере массового онлайн-образования) или Академия Хана (американская некоммерческая образовательная организация, созданная в 2006 году Сэлом Ханом. Ее цель – создать набор онлайн-инструментов, которые помогают обучать студентов. Организация выпускает короткие видеоуроки) предоставляют открытый доступ к высококачественным учебным ресурсам, предоставляя возможность обучающимся изучать учебный материал по индивидуальному графику и в удобное время (Ализарчик, 2021).

Лекции в процессе обучения предоставляют возможность преподавательскому составу объяснять сложные математические концепции с применением графиков, а также анимаций, делая учебный процесс не только интересным, но и интерактивным (Гусакова, 2020). На занятиях использовались приложения для мобильных устройств в рамках изучения математических дисциплин Photomath (мобильное приложение, описанное как камера-калькулятор, использующее камеру телефона для распознавания математических уравнений и отображения пошагового решения на экране), а также Microsoft Math Solver (ранее Microsoft Mathematics и Microsoft Math) – образовательное приложение начального уровня, которое решает математические и естественные задачи. Разработанный и поддерживаемый Microsoft, он в первую очередь ориентирован на студентов как инструмент обучения), предоставляют возможность обучающимся не только решать задачи, но и получать четкое разъяснение

на каждом этапе. Данные инструменты являются эффективными для самостоятельного обучения, в том числе и для подготовки к практическим занятиям (Шакирова, 2022).

На сегодняшний день применение формата виртуальной реальности и дополненной открывают перспективные возможности для преподавания различных дисциплин, в том числе и для математики. Инновационные технологии предоставляют возможность разрабатывать интерактивное трехмерное моделирование необходимых математических объектов, что на данном этапе существенно улучшает восприятие у обучающихся абстрактных понятий (Горячкина, 2020).

Рассматривая преимущества адаптации цифровых технологий необходимо отметить, что данные методы помогают активизировать участие обучающихся. Применение цифровых технологий помогает внедрять в учебный процесс с учетом и индивидуальной специфики каждого обучающегося. Основным преимуществом является применение технологий, которые формируют у обучающихся аналитическое мышление, а также навыки работы с информацией и умение взаимодействовать.

Наряду с преимуществами адаптации цифровых технологий существуют и вызовы, как например, технические проблемы др. Для того, чтобы эффективно применять инновационные технологии на сегодняшний день требуется повышение квалификации преподавательского состава. Существенным недостатком на сегодняшний день является также отсутствие оборудования и соответствующего программного обеспечения, которое на данном этапе является препятствием для адаптации цифровых технологий. Стоит подчеркнуть, что одним из вызовов является отсутствие готовности преподавательского состава к текущим трансформациям традиционных подходов обучения (Вопросы математики, методики ее преподавания и цифровизации образования в учебно-исследовательских работах, 2022).

Рассмотрим примеры успешной адаптации.

1. Пример 1. Кейс образовательного учреждения. В рамках российских школ адаптированная платформа GeoGebra, которая применялась для изучения школьной дисциплины (геометрии). Педагоги заметили существенное улучшение учебной успеваемости, а также вовлечение учеников в процесс.

2. Пример 2. Кейс высшего учебного заведения. В высшем учебном заведении был разработан курс в режиме онлайн по линейной алгебре, с применением видео лекций и использованием заданий в интерактивном формате.

Полученные результаты продемонстрировали, что обучающиеся, которые прошли курс, показали самые высокие результаты итогового экзамена в сопоставление с теми, кто изучал дисциплину традиционным способом [8].

Гипотеза исследования состоит в следующем. Адаптация цифровых технологий в процессе преподавания дисциплины не только повышает уровень вовлеченности обучающихся, но и улучшает их общее понимание математических принципов. Кроме того, цифровые технологии помогают получать в процессе самые высокие результаты в сопоставлении с традиционными подходами в преподавании.

В эксперименте принимали участие 50 обучающихся, которые были распределены в равном количестве по 25 человек в две группы в контрольную группу 25 обучающихся и в экспериментальную группу 25 обучающихся. Участники контрольной группы проходили обучение с применением традиционных подходов без применения цифровых технологий в обычном формате. Участники экспериментальной группы применяли цифровые ресурсы и инструменты, как например, платформы в интерактивном режиме GeoGebra и Desmos, но также и курсы в режиме онлайн и приложения для мобильных устройств.

В процессе обучения в двух группах в рамках эксперимента преподавались одинаковые темы, которые включали в себя такие дисциплины как, алгебра, также геометрия и тригонометрия. В процессе обучения в экспериментальной группе групповые занятия включали в себя выполнение занятий в интерактивном формате на учебных платформах GeoGebra и Desmos. «На интерактивной доске не только легко передвигать объекты и надписи, но и удобно добавлять комментарии к текстам, рисункам и диаграммам, выделять ключевые объекты, используя при этом различные цвета. К тому же тексты, рисунки или графики можно скрыть, а затем показать в нужный момент занятия» (Бабкина, 2023). Кроме

того, обучающиеся просматривали видеоролики по тематике курса, а также применяли приложения для мобильных устройств с целью решения математических задач для поддержки обратной связи.

Эксперимент проводился в течение двух месяцев с занятиями по два раза в неделю. Академическая успеваемость обучающихся анализировалась с учетом полученных результатов комплексных контрольных работ, которые были проведены в течение семестра (две контрольные работы). А также проведение проверочных мероприятий (экзамен) по завершении учебного семестра.

Результаты комплексных контрольных работ, а также результаты итоговых экзаменов анализировались по бальной шкале (в рамках 100 баллов). Участники контрольной группы по итогам двух контрольных работ показали средние баллы, что составило 68 и 70 баллов, соответственно, а итоговые результаты за экзамен составили 67 баллов. Участники экспериментальной группы по результатам двух контрольных работ продемонстрировали средний оценочный балл, что составило 80 баллов за первую контрольную работу и 85 баллов за вторую контрольную работу. Результаты итогового экзамена участников экспериментальной группы составили 95 баллов.

Рассмотрим показатели контрольной экспериментальной группы в процентном соотношении. Участники контрольной группы, которые успешно сдали испытательные мероприятия продемонстрировали 70%, что составило 30 обучающихся. Не сдали экзамен 20 обучающихся, что составило 30%. Участники экспериментальной группы продемонстрировали более высокие показатели по сравнению с участниками контрольной группы, что составило 98% среди тех, кто успешно сдал экзамен в количестве 48 обучающихся. В свою очередь два обучающихся, что составило 2% без успешно сдали итоговый экзамен.

Был проведен статистический анализ, чтобы определить значимость различий двух групп при помощи тестирования для независимых выборок. Полученные результаты продемонстрировали, что различия учебной успеваемости между двумя группами являются на данном этапе статистически значимыми. Полученные результаты в процессе эксперимента демонстрируют, что применение цифровых технологий существенно улучшает академическую успеваемость обучающихся. Участники экспериментальной группы показали самые высокие результаты, которые были получены на этапах экспериментального обучения, что подтверждает предположение об активном влиянии цифровых технологий на учебный процесс. Другими словами, высокие показатели участников экспериментальной группы обусловлены использованием цифровых ресурсов и инструментов, которые предоставляют возможность обучающимся принимать активное участие в учебном процессе. Данные инструменты и ресурсы помогают лучше усваивать учебный материал.

Кроме того, стоит отметить, что открытый доступ к ресурсам предоставлял возможность обучающимся проходить обучение по индивидуальному графику, а также получать открытый доступ к учебным материалам курса в любое удобное время, что помогало более глубоко освоить тематику курса. Применение приложений для мобильных устройств обеспечивало поддержку обратной связи учащимся, которая предоставила возможность решить задачи и активизировала самостоятельное обучение.

### **Заключение**

Таким образом, адаптация цифровизации в процессе преподавания значительно повышает уровень вовлеченности обучающихся, в том числе улучшает общее понимание важных математических принципов. На сегодняшний день цифровые ресурсы и технологии помогают сделать процесс обучения более индивидуализированным, предоставляя возможность обучающимся работать по индивидуальному графику. Наряду с этим существуют и вызовы, как например, важность повышения уровня квалификации преподавательского состава, а также открытый доступ к инновационным технологиям для всех участников образовательного процесса.

Подытоживая, отметим, что цифровизация процесса преподавания математики в средних учебных заведениях и высших является основным этапом модернизации учебного процесса. На сегодняшний день существует актуальная угроза. Другими словами, преимущества цифровых технологий делают данный процесс важным для подготовки обучающихся с учетом актуальных требований на современном этапе. Для того, чтобы успешно реализовать инновационные технологии

важно обеспечить необходимую подготовку преподавательского состава, в том числе сформировать условия открытого доступа обучающимся к учебным цифровым ресурсам.

Перспективы дальнейших исследований могут ориентироваться на проведении дополнительных исследований по анализу влияния цифровых инструментов на общую учебную успеваемость обучающихся в разных дисциплинах (как например, русский язык, химия, физика и др.). Необходимо проводить долгосрочные исследования влияния разных инструментов, которые применяются в процессе обучения. Важно изучить перспективы развития цифровизации в междисциплинарном обучении, а также влияние данных технологий на развитие аналитического мышления.

### Список литературы

1. Ализарчик Л.Л. Подготовка будущих учителей математики к применению цифровых технологий // Высшая школа: проблемы и перспективы: мат. XV Межд. науч.-метод. конф. (18 ноября 2021 г., Минск). Минск: Республиканский институт высшей школы, 2021. С. 19-22.
2. Бабкина А.А. Использование возможностей цифровых технологий в математике // Новости науки: естественные и технические науки: мат. XXIII Межд. очно-заочн. науч.-прак. конф. (21 марта 2023 г., Москва). М.: Научно-издательский центр «Империя», 2023. С. 52-54.
3. Божко В.Г., Калайдо Ю.Н. Цифровые технологии в начальном математическом образовании в современной школе // Педагогика и психология: теория и практика. 2021. № 3(23). С. 20-28.
4. Бudyко И.И. Использование современных технологий на уроках математики в основной школе // Проблемы и перспективы повышения качества образовательных услуг на основе инноваций: региональный аспект: Материалы межрегиональной научно-практической конференции (22 апреля 2021 г., Армянск). Армянск: Институт педагогического образования и менеджмента (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Армянске, 2021. С. 38-41.
5. Вопросы математики, методики ее преподавания и цифровизации образования в учебно-исследовательских работах // Мат. Всеросс. науч.-прак. конф. студ. и магистр. вузов (5 апреля 2022 г., Пермь). Вып. 15. Пермь: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2022. 212 с.
6. Горячкина Н.В., Немыкина О.И. Особенности применения информационных технологий и компьютерной системы Mathcad на практических занятиях по дисциплине «Высшая математика» для студентов экономических специальностей // Среднее профессиональное образование. 2020. № 7(299). С. 40-45.
7. Гусакова Е.М., Гусакова Т.А. Преподавание математики в вузе // Успехи гуманитарных наук. 2020. № 2. С. 102-106.
8. Егорова Е.М. К вопросу о цифровизации в обучении математических дисциплин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 4(33). С. 121-124.
9. Платонов В.Н., Ковалев Е.Е. Обзор подходов к преподаванию математики на основе компьютерных, информационных и образовательных технологий // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе: Материалы международной научно-практической интернет-конференции (18-24 апреля 2022 г., Москва). Под редакцией Л.Л. Босовой, Д.И. Павлова. М.: Московский педагогический государственный университет, 2022. С. 467-474.
10. Шакирова Л.Р., Фалилеева М.В. Развитие цифровых компетенций будущих учителей математики и информатики // Современные проблемы математики и математического образования: мат. Межд. науч. конф., посвященной 225-летию Герценовского университета (4-6 июня 2022 г., Санкт-Петербург). Под редакцией В.В. Орлова и М.Я. Якубсона. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2022. С. 134-141.

## **The introduction of digital technologies in the teaching of mathematics in secondary and higher education institutions**

**Anastasia S. Minkova**

Senior Lecturer

Moscow University of Finance and Industry «Synergy»

Moscow, Russia

AMinkova@synergy.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.05.2025

Accepted 29.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 004.49:37.011.3

DOI 10.25726/q0679-6366-1027-z

EDN KGLAIW

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Abstract**

The scientific work examines the process of introducing digital technologies. The author of the scientific work draws attention to the teaching of mathematics in secondary and higher educational institutions through innovative technologies. The scientific work also analyzes the advantages and disadvantages of this teaching format at the present stage. The purpose of the research is to study the impact of digitalization in teaching the discipline (mathematics) in secondary educational institutions and higher educational institutions, including identifying effective methods and their adaptation to the educational process. The object of research is educational processes in schools and universities that use mathematics teaching using digital resources and technologies. The subject of this research is certain digital tools, as well as platforms that are used for teaching the discipline. This includes the impact of these tools and platforms on the quality of education and the level of student engagement. The scientific novelty of the work consists in structuring and studying modern approaches to the adaptation of digital technologies in teaching the discipline. The development of methodological recommendations for the effective use of digital technologies can be considered new in scientific work. This study draws attention to a comparative analysis of different digital tools, as well as the effectiveness of these tools in education (in practice). The results of the conducted research demonstrate that today digital technologies help to improve the pedagogical process. The advantages of digital technologies, as well as their disadvantages, are also revealed. Methodological recommendations on the adaptation of digital technologies into thematic plans and work programs have been developed. The scientific work analyzed effective practices of using digital resources in various educational institutions of our country.

### **Keywords**

learning, educational process, disciplines, tools and technologies, online platforms, innovations, teaching, mathematics.

### **References**

1. Alizarchik L.L. Preparation of future mathematics teachers for the use of digital technologies // Higher school: problems and prospects: mat. of the XV Intern. scien. and method. conf. (November 18, 2021, Minsk). Minsk: Republican Institute of Higher Education, 2021. pp. 19-22.

2. Babkina A.A. Using the possibilities of digital technologies in mathematics // Science news: natural and technical sciences: mat. of the XXIII Inter. full-time and part-time scien. and prac. conf. (March 21, 2023, Moscow). M.: Scientific Publishing Center «Empire», 2023. pp. 52-54.
3. Bozhko V.G., Kalaido Yu.N. Digital technologies in primary mathematical education in modern schools // Pedagogy and psychology: theory and practice. 2021. № 3(23). pp. 20-28.
4. Budko I.I. The use of modern technologies in mathematics lessons in secondary schools // Problems and prospects of improving the quality of educational services based on innovations: a regional aspect: Proceedings of the Interreg. scien. and prac. conf. (April 22, 2021, Armyansk). Armyansk: Institute of Pedagogical Education and Management (branch) of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «V.I. Vernadsky Crimean Federal University», 2021. pp. 38-41.
5. Questions of mathematics, methods of its teaching and digitalization of education in educational and research works // Mat. of the All-Russ. scien. and prac. conf. of stud. and master's degree of univ. (April 5, 2022, Perm). Iss. 15. Perm: Perm State Humanitarian and Pedagogical University, 2022. 212 p.
6. Goryachkina N.V., Nemykina O.I. Features of the use of information technologies and the Mathcad computer system in practical classes in the discipline «Higher Mathematics» for students of economics // Secondary vocational education. 2020. № 7(299). pp. 40-45.
7. Gusakova E.M., Gusakova T.A. Teaching mathematics in higher education // Successes of the Humanities. 2020. No. 2. pp. 102-106.
8. Egorova E.M. On the issue of digitalization in teaching mathematical disciplines // Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. 2020. Vol. 9. № 4(33). pp. 121-124.
9. Platonov V.N., Kovalev E.E. Review of approaches to teaching mathematics based on computer, information and educational technologies // Actual problems of teaching methods of computer science and mathematics in modern schools: Proceedings of the international scientific and practical Internet conference (April 18-24, 2022, Moscow). Eds. by L.L. Bosova, D.I. Pavlov. M.: Moscow Pedagogical State University, 2022. pp. 467-474.
10. Shakirova L.R., Falileeva M.V. Development of digital competencies of future teachers of mathematics and computer science // Modern problems of mathematics and mathematical education: mat. International Scientific Conference dedicated to the 225th anniversary of Herzen University (June 4-6, 2022, St. Petersburg). Eds. by V.V. Orlov, M.Ya. Yakubson. SPb.: A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, 2022. pp. 134-141.

## Современные требования и вызовы цифровизации образования к профессиональной деятельности учителя информатики

**Ярослав Сергеевич Василенко**

Аспирант

Луганский государственный педагогический университет

Луганск, Россия

yaroslav.vasilenko.se@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.05.2025

Принята 23.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 37.038.3

DOI 10.25726/a5601-6465-0355-t

EDN XEBDIE

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### Аннотация

Статья посвящена анализу изменений в профессиональной деятельности учителя информатики в условиях цифровизации образования. Рассмотрены современные требования к подготовке педагогов, обусловленные развитием информационных и коммуникационных технологий, а также сформулированы основные вызовы, с которыми сталкиваются учителя при интеграции цифровых решений в образовательный процесс. Автором разработана оригинальная классификация вызовов цифровизации, выделяющая технологические, методологические, организационные и психолого-педагогические аспекты. На основе проведённого анализа предложена авторская модель профессиональных компетенций учителя информатики, включающая цифровую, методическую, инновационную и коммуникативную компетентности. Также определены педагогические условия, необходимые для эффективной подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде. В статье обоснован личный вклад автора в исследование заявленной проблемы. Полученные результаты могут быть использованы для совершенствования программ подготовки учителей информатики, разработки методических рекомендаций по внедрению цифровых технологий в образовательную практику и организации курсов повышения квалификации педагогов.

### Ключевые слова

цифровизация образования; учитель информатики; профессиональная деятельность; цифровая компетентность; педагогические условия; вызовы цифровизации; инновационные технологии в обучении.

### Введение

Современный этап развития общества характеризуется стремительной цифровизацией всех сфер жизни, что оказывает принципиальное влияние на систему образования. Изменения, происходящие в образовательной среде, выдвигают новые требования к профессиональной деятельности учителя, особенно в области преподавания информатики. Учитель информатики становится не только транслятором знаний, но и навигатором в цифровом пространстве, организатором образовательной деятельности с использованием новейших технологий (Аксенов, 2021; Бермус, 2022).

Актуальность исследования обусловлена необходимостью переосмысления сущности профессиональной деятельности учителя информатики в условиях цифровизации образования. Новые



цифровые реалии требуют от педагогов не только владения современными ИКТ, но и способности интегрировать их в образовательный процесс, обеспечивая развитие у обучающихся цифровой грамотности, критического мышления, компетентности в области информационной безопасности (Батракова, 2021).

В научной литературе активно обсуждаются аспекты подготовки учителей информатики к профессиональной деятельности в условиях цифровизации (Ю.И. Богатырева (Богатырева, 2021), Л.К. Бородина (Бородина, 2016), Е.В. Забродина (Забродина, 2022), Ю.Д. Ермакова (Ермакова, 2023) и др.). Однако до сих пор отсутствует единая авторская модель компетенций учителя информатики, сформированная с учётом вызовов цифровизации, а также классификация этих вызовов в профессиональной педагогической деятельности.

Проблема исследования заключается в выявлении сущностных изменений профессиональной деятельности учителя информатики под влиянием процессов цифровизации и обосновании педагогических условий подготовки будущих специалистов, соответствующих новым требованиям.

Цель исследования — определить современные требования к профессиональной деятельности учителя информатики, провести авторскую классификацию вызовов цифровизации и разработать модель профессиональных компетенций, необходимых педагогу в цифровую эпоху.

Задачи исследования:

- Проанализировать современные требования к профессиональной деятельности учителя информатики.
- Выделить и классифицировать вызовы цифровизации в профессиональной деятельности учителя.
- Разработать авторскую модель профессиональных компетенций учителя информатики.
- Обосновать педагогические условия подготовки учителей информатики в контексте цифровизации образования.

### **Материалы и методы исследования**

Современные социально-экономические и технологические изменения формируют новые требования к профессиональной деятельности учителя информатики, что отражено в нормативных документах, профессиональных стандартах и федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС).

Прежде всего, учитель информатики должен обладать высокой квалификацией в области информационных технологий, разбираться в современных программных продуктах, средствах разработки, компьютерной графике, сетевых технологиях, безопасности цифровой информации, а также в новых областях, таких как искусственный интеллект, технологии дополненной и виртуальной реальности, робототехника.

В соответствии с требованиями Профессионального стандарта «Педагог» (утвержденного приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н), профессиональная деятельность учителя включает (Профессиональный стандарт «Педагог»: утв. приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (в ред. от 2021 г.)):

- проектирование образовательного процесса;
- реализацию образовательных программ;
- организацию внеурочной деятельности обучающихся;
- проведение мониторинга достижения образовательных результатов.

К основным требованиям к профессиональной деятельности учителя информатики относятся:

1. Метапредметность преподавания: необходимость формировать у обучающихся универсальные учебные действия, связанные с обработкой, анализом, интерпретацией цифровой информации.
2. Гибкость и вариативность использования цифровых технологий: способность интегрировать различные цифровые инструменты и платформы в образовательный процесс.

3. Развитие цифровой грамотности: воспитание ответственного отношения к информационным ресурсам, формирование навыков безопасной работы в сети.

4. Проектная и исследовательская деятельность: организация учебной деятельности обучающихся в формате проектной работы с применением ИКТ.

5. Постоянное профессиональное развитие: умение обновлять и расширять свои цифровые компетенции в условиях быстрого технологического прогресса (Босова, 2021).

Таким образом, современный учитель информатики должен не только обладать предметной компетентностью, но и быть наставником в цифровом пространстве, уметь ориентировать обучающихся в изменяющемся мире технологий.

Особое внимание в новых требованиях уделяется использованию инновационных образовательных технологий, таких как дополненная и виртуальная реальность (AR/VR), что требует от учителя владения специализированными цифровыми инструментами, педагогического мастерства в проектировании образовательного процесса с их применением и умения решать дидактические задачи нового типа (Иванова, 2021).

Таким образом, изменения в профессиональной деятельности учителя информатики отражают общую тенденцию цифровой трансформации образования и требуют от педагога новой парадигмы профессионального мышления и действий.

### **Результаты и обсуждение**

Современная система образования переживает период масштабных трансформаций, вызванных активной цифровизацией и повсеместным внедрением информационных технологий. Учителю информатики, как ключевому звену в формировании цифровой грамотности школьников, отводится особая роль в формировании фундаментальных навыков работы с компьютерами, мобильными устройствами и другими цифровыми ресурсами. В условиях стремительного развития технологий важно не только обеспечить учащихся теоретическими знаниями, но и показать им практические пути эффективного и безопасного использования новейших средств для обучения и коммуникации. Педагог должен ориентироваться на новейшие инструменты и сервисы, чтобы формировать у учеников необходимые компетенции для будущей профессиональной деятельности. Важное значение при этом приобретают методические аспекты, которые помогают учителю выстраивать образовательный процесс таким образом, чтобы учащиеся были вовлечены не только интеллектуально, но и эмоционально. Непрерывный рост базы знаний и быстрые изменения на рынке IT-ресурсов ставят перед учителем задачу постоянного самообразования. Однако образовательные учреждения еще не всегда в полной мере готовы к быстрому обновлению материально-технической базы и программного обеспечения вслед за технологическими трендами. В результате педагог сталкивается со множеством организационных, методических и профессиональных вызовов, требующих комплексного подхода к их решению.

Цифровая трансформация учебного процесса предполагает активное использование электронных образовательных платформ и цифровых инструментов для разработки интерактивного контента. При этом большое значение приобретают вопросы организации безопасной онлайн-среды и защиты персональных данных обучающихся. Наряду с применением облачных сервисов и дистанционных технологий встает необходимость корректно оценивать риски и обеспечивать общее информационное благополучие школьников. Учитель информатики все чаще берет на себя роль «цифрового наставника», консультирующего коллег и учащихся по вопросам работы с вычислительными устройствами, программами для совместной работы, а также по основам кибербезопасности. Важно понимать, что традиционные формы преподавания, основанные на доске и учебнике, значительно эволюционируют, превращаясь в гибридные модели, в которых теория и практика тесно переплетены. Однако и такие формы обучения требуют тщательного контроля знаний и умений, что обуславливает появление новых цифровых инструментов для тестирования и мониторинга прогресса учеников. В целом, профессиональная деятельность учителя информатики выходит далеко за рамки классического

преподавания, подразумевая управление всем цифровым пространством образовательного процесса, а также взаимодействие с администрацией, педагогами других дисциплин и родителями.

Педагог информатики сегодня должен не только уметь грамотно преподавать теоретические основы программирования, работы с базами данных и сетевыми технологиями, но и продвигать идеологию бережного и вдумчивого отношения к информационным ресурсам. Этот аспект особенно актуален, учитывая широкий спектр электронных учебников, онлайн-курсов и видеотutorials, которые становятся все более доступными. В связи с этим формируется новое понимание того, как правильно структурировать уроки, как мотивировать учащихся к самостоятельному поиску информации и анализу найденных источников. Учитель, обладающий знаниями в сфере современных образовательных технологий, может использовать разнообразные форматы уроков, включая проектные и исследовательские модели, когда школьники в группах разрабатывают собственные мини-проекты, анализируют данные и представляют итоги в цифровом формате. Существенным фактором остается личный пример педагога: если учитель демонстрирует открытость новым технологиям и постоянно расширяет спектр собственных компетенций, учащиеся также будут стремиться к непрерывному развитию. Но подобная активная позиция требует значительных усилий и регулярного повышения квалификации, в том числе в рамках различных образовательных программ, семинаров и конференций.

Важной составляющей цифровизации является интеграция виртуальной реальности, дополненной реальности и других новейших инструментов. Учитель информатики получает возможность исследовать способы применения этих технологий, адаптируя их к стандартам школьных программ и интересам своих учеников. Моделирование сложных задач наглядно помогает понять, как работают алгоритмы, как устроены системы искусственного интеллекта и какие возможности открывают квантовые вычисления в будущем. Подобный подход развивает у подростков критическое мышление, навыки самостоятельного анализа данных и создает устойчивую базу для дальнейшего профессионального роста. Тем не менее сами инструменты требуют тщательного методического сопровождения, чтобы удерживать баланс между интересом и доступностью учебного материала. Виртуальная реальность может стать мощным средством вовлечения, но без адаптации к возрастным особенностям и учету дидактических принципов ее использование может привести к перегрузке и потере внимания школьников. Это указывает на то, что дидактическая организация уроков с технологическими инновациями оказывается ключевым фактором в повышении качества образования.

С ростом объема электронных ресурсов учитель сталкивается с задачей отсеивания второстепенной, неактуальной или недостоверной информации. Цифровая среда изобилует онлайн-курсами, обучающими видео, тестовыми платформами и интерактивными симуляторами, поэтому важно выстраивать четкую систему фильтрации и проверки источников. Учитель информатики, выступая в роли эксперта, обязан помочь учащимся научиться грамотно искать и оценивать объективность полученной информации. В условиях постоянно обновляющихся технологий многие ресурсы могут быстро устаревать, теряя свою актуальность или достоверность. Чтобы не перегружать учеников, педагог должен тщательно отбирать материалы и структурировать их в соответствии с целями урока и учебной программой школы. Кроме того, учитель несет ответственность за формирование у школьников информационной культуры, включающей умение соблюдать авторские права, работать с лицензионным программным обеспечением и понимать угрозу противоправного использования персональных данных. Все эти аспекты цифровой грамотности рассматривать удобно комплексно, постоянно показывая практическую значимость и пользу их применения.

Особенно важным элементом цифровизации образования является совершенствование учительских компетенций в области международных стандартов ИКТ, в том числе понимание глобальных подходов к информатическому образованию. Страны с развитой цифровой экономикой внедряют единые критерии для оценки навыков учеников и педагогов, что дает возможность сравнивать результаты разных школ и систем на мировом уровне. Поэтому учителю информатики необходимо поддерживать собственный профессионализм на высоком уровне, осваивая последние IT-тренды, посещая тематические выставки и участвуя в сетевых сообществах педагогов. Часто эти сообщества способствуют обмену лучшими практиками, создавая целые базы данных с наработками по

программированию, робототехнике и мультимедийному контенту. Тем самым обеспечивается формирование единого цифрового образовательного пространства, в котором есть место инновациям и экспериментам. Важно только не забывать о необходимости анализировать эффективность внедрения конкретной технологии: если цифровой инструмент не дает качественного улучшения в освоении материала, то, возможно, его следует заменить другим, более результативным. Такой критический подход позволяет учителю информатики выступать гарантом рациональной интеграции технологий, а не их слепым проводником.

Практика внедрения электронных журналов и дневников оказывается одной из наиболее распространенных форм цифровизации, напрямую влияющей на работу учителя. Вместо традиционных бумажных документов педагог получает доступ к удобному интерфейсу, который позволяет вести статистику успеваемости, формировать отчеты и анализировать результаты учеников в динамике. Кроме того, электронные журналы дают возможность администрации школы оперативно контролировать процесс оценки знаний и выявлять возможные проблемы в обучении. Однако для некоторых учителей довольно затруднительно сразу перейти к новым формам, поэтому требуется какое-то время и поддержка со стороны администрации и коллег. Несмотря на преимущества, возникает и ряд проблем, связанных с нагрузкой на цифровую инфраструктуру, а также с безопасностью и защитой данных. Ведь электронные дневники и журналы, содержащие персональную информацию о детях, нуждаются в надежных системах шифрования и резервного копирования. Для учителя информатики, который зачастую отвечает за консультирование коллег в этой сфере, крайне важно уметь разъяснять, как безопасно использовать подобные сервисы, и что делать в случае технических неполадок.

Одним из актуальных вызовов становится адаптация образовательного процесса к условиям дистанционного обучения, которое в условиях пандемии и других кризисных обстоятельств может стать единственно возможным форматом. Учитель информатики в таких случаях оказывается на передовой линии, помогая коллегам быстро переходить к онлайн-форматам, настраивать платформы для видеоконференций и цифровые системы для проверки знаний. Вопросы методики обучения при дистанционном взаимодействии требуют отдельного осмысления, поскольку исчезают многие привычные инструменты педагогического воздействия, а контакт с учениками ограничивается окном веб-камеры. Важным условием успешного дистанционного обучения остается умение мотивировать детей, предлагая им разнообразные активности, тесты, проекты, а также оперативную обратную связь. Но и здесь возникает вопрос цифрового неравенства: у некоторых школьников может отсутствовать качественный доступ в интернет или нужное оборудование, и учитель информатики должен сотрудничать с администрацией, чтобы минимизировать эти барьеры. Такая координационная задача требует не только технических знаний, но и развитых коммуникативных навыков.

Отдельное внимание следует уделять правовым аспектам цифровизации образования. Учитель информатики регулярно сталкивается с вопросами, связанными с соблюдением закона об образовании, авторском праве, защите информации и персональных данных. Школа, переходя на цифровые сервисы, обязана не только формально придерживаться законодательно установленных норм, но и вести разъяснительную работу среди педагогов, учеников и родителей. Например, необходимо четко регламентировать правила использования личных гаджетов на уроках и во внутришкольной коммуникации: где и когда допустим их запуск, какие приложения разрешены и какие шаги предпринимать при обнаружении нарушения. Зачастую учитель информатики становится тем человеком, к которому обращаются с вопросами о фильтрации контента, настройке родительского контроля и предотвращении киберпреступлений. Если школа не имеет четко прописанной политики в этой области, то учитель рискует взять всю ответственность на себя, что требует значительной доли компетентности и готовности работать в команде с другими специалистами. Правовая грамотность учителя становится одним из ключевых критериев профессионализма в век цифровизации.

Цифровизация образования открывает новые возможности для развития образовательной среды, однако она также порождает ряд вызовов, с которыми сталкивается современный учитель информатики. Для систематизации этих вызовов в профессиональной деятельности была разработана

авторская классификация, позволяющая глубже понять сущность изменений и выработать эффективные педагогические стратегии их преодоления (Бостанова, 2019).

Авторская классификация вызовов цифровизации в профессиональной деятельности учителя информатики:

1. Технологические вызовы:
  - Быстрая смена технологий, требующая постоянного обновления знаний и навыков.
  - Появление новых цифровых инструментов (например, платформ для дополненной реальности, среды для обучения программированию, системы управления обучением) и необходимость их освоения в короткие сроки.
  - Сложность интеграции новых технологий в традиционные методики обучения.
2. Методологические вызовы:
  - Недостаточная разработанность педагогических технологий, адаптированных к цифровым образовательным средам.
  - Проблемы создания качественного цифрового образовательного контента, учитывающего возрастные особенности и уровни подготовки обучающихся.
  - Необходимость пересмотра классических методов преподавания в пользу интерактивных, проектных и исследовательских форм.
3. Организационные вызовы:
  - Нехватка материально-технической базы в ряде образовательных учреждений для полноценного внедрения цифровых технологий.
  - Ограниченные возможности профессионального развития педагогов в области цифровой компетентности.
  - Несогласованность регламентов и стандартов цифрового образования на различных уровнях системы образования.
4. Психолого-педагогические вызовы:
  - Рост цифровой зависимости обучающихся и необходимость формирования культуры безопасного поведения в сети.
  - Снижение уровня мотивации к обучению в условиях переизбытка информационных ресурсов.
  - Потребность в развитии критического мышления, навыков анализа и оценки информации у обучающихся (Белевитин, 2022).

Каждая из выделенных групп вызовов оказывает существенное влияние на профессиональную деятельность учителя информатики. Технологические и методологические вызовы требуют от педагога постоянной готовности к обучению и адаптации, организационные – активного взаимодействия с администрацией и органами управления образованием, а психолого-педагогические – пересмотра подходов к воспитанию и обучению цифрового поколения.

Успешная профессиональная деятельность учителя информатики в условиях цифровизации возможна только при комплексном учете всех групп вызовов и разработке соответствующих педагогических стратегий их преодоления.

В ходе исследования автором разработана модель профессиональных компетенций учителя информатики, отражающая требования цифровой эпохи и учитывающая выявленные вызовы цифровизации. Данная модель ориентирована на формирование у будущего педагога способности эффективно действовать в условиях цифровой образовательной среды.

Авторская модель профессиональных компетенций учителя информатики включает следующие компоненты:

1. Цифровая компетентность:
  - Владение современными ИКТ и специализированными программными средствами.
  - Способность интегрировать цифровые технологии в образовательный процесс.
  - Навыки обеспечения кибербезопасности и защиты персональных данных.
2. Методическая компетентность:

- Умение проектировать образовательные программы и занятия с использованием цифровых технологий.
  - Разработка электронных учебных материалов, цифровых образовательных ресурсов.
  - Применение активных и интерактивных методов обучения в цифровой среде.
  - 3. Инновационная компетентность:
    - Готовность к освоению и применению инновационных технологий (AR/VR, искусственный интеллект и др.).
    - Участие в исследовательской и проектной деятельности с использованием ИКТ.
    - Креативность в использовании новых цифровых инструментов для достижения образовательных целей.
  - 4. Коммуникативная и этическая компетентность:
    - Навыки эффективного взаимодействия в цифровой образовательной среде.
    - Формирование культуры ответственного использования цифровых ресурсов у обучающихся.
    - Соблюдение этических норм в цифровом взаимодействии (Кручинина, 2013).
- Педагогические условия подготовки учителей информатики в условиях цифровизации:
- На основе авторской модели определены педагогические условия, обеспечивающие эффективную подготовку будущих учителей информатики к профессиональной деятельности:
- Внедрение в образовательный процесс модулей, направленных на развитие цифровой и инновационной компетентности.
  - Организация практико-ориентированного обучения с использованием цифровых технологий (в том числе технологий дополненной реальности).
  - Создание условий для реализации проектной и исследовательской деятельности обучающихся.
  - Формирование устойчивой мотивации к постоянному профессиональному саморазвитию в сфере ИКТ.
  - Организация стажировок, практик и тренингов в образовательных учреждениях, активно внедряющих цифровые технологии (Дьякова, 2019).

Предложенная модель и условия подготовки позволяют целенаправленно формировать у будущих учителей информатики комплекс профессиональных компетенций, отвечающих современным требованиям и обеспечивающих их готовность к эффективной педагогической деятельности в условиях цифровизации образования.

### **Заключение**

В условиях стремительного развития цифровых технологий и трансформации образовательной среды профессиональная деятельность учителя информатики претерпевает существенные изменения. Современные вызовы цифровизации требуют от педагога не только глубоких предметных знаний, но и высокой цифровой, методической, инновационной и коммуникативной компетентности.

В рамках настоящей статьи был проведён теоретический анализ сущности профессиональной деятельности учителя информатики в контексте цифровизации образования. Выявлены ключевые вызовы, с которыми сталкиваются педагоги, сгруппированные в четыре основные категории: технологические, методологические, организационные и психолого-педагогические. Эти вызовы определяют новые требования к подготовке будущих учителей информатики.

Автором предложена оригинальная модель профессиональных компетенций учителя информатики, ориентированная на формирование у педагогов готовности к эффективной работе в условиях цифровой образовательной среды. Выделены педагогические условия, обеспечивающие успешную реализацию этой модели в образовательном процессе высшей школы.

Личный вклад автора проявляется в разработке авторской классификации вызовов цифровизации, предложении модели профессиональных компетенций, а также в обосновании педагогических условий подготовки учителей информатики. Это вносит вклад в развитие научно-

методических основ подготовки педагогических кадров к деятельности в условиях цифровой трансформации образования.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы в процессе модернизации образовательных программ подготовки учителей информатики, разработке методических материалов, направленных на формирование цифровых компетенций, а также при планировании профессионального развития педагогов в системе дополнительного образования.

### Список литературы

1. Аксенов С.И., Аксенова С.И., Ариффулина Р.У., Катушенко О.А., Сергеева Т.Н., Романовская Л.А. Цифровая трансформация образовательного пространства: новые инструменты и технологические решения // Перспективы науки и образования. 2021. № 1(49). С. 24-43.
2. Батракова И.С., Глубокова Е.Н., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2021. № 8-9. С. 9-19.
3. Белевитин В.А. Цифровизация образования: от становления и развития до цифровой трансформации: уч.-метод. пос. Челябинск: Изд-во Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2022. 131 с.
4. Бермус А.Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. № 1. С. 1-10.
5. Богатырева Ю.И., Привалов А.Н. О профессиональной подготовке будущих учителей информатики с использованием инновационных подходов в условиях цифровизации и повышения качества обучения // Электронный науч.-метод. журнал «Педагогика информатики». 2021. № 3.
6. Бородина Л.К., Яшина Л.К. Инновационные технологии в профессиональном образовании // Педагогическая наука и практика. 2016. № 4(14). С. 87-90.
7. Босова Л.Л., Босова А.Ю. О профессиональной деятельности учителя информатики в условиях цифровой трансформации образования // Информатика в школе. 2021. № 7. С. 10-14.
8. Бостанова Л.К., Везиров Т.Г. Цифровизация образования в системе подготовки специалистов // Перспективы и возможности использования информационных технологий в науке, образовании и управлении: мат. Всеросс. науч.-прак. конф. Под ред. М.В. Коломиной. Астрахань: Издатель: Сорокин Р.В., 2019. С. 39-41.
9. Дьякова Е.А., Сечкарева Г.Г. Цифровизация образования как основа подготовки учителя XXI века: проблемы и решения // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2019. № 2. С. 24-36.
10. Ермакова Ю.Д., Носова Т.М. Профессиональная подготовка учителя в условиях цифровизации обучения // Известия Самарского научного центра РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2023. Т. 25. № 4(91). С. 34-44.
11. Забродина Е.В., Шекшаева Н.Н., Купряшкин В.Ф. Подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности в инновационной педагогико-технологической образовательной среде // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 10. С. 124-164.
12. Иванова З.И. Учебные материалы с дополненной реальностью в высшем профессиональном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 1(34). С. 130-134.
13. Кручинина Г.А., Акимова И.В. Определение структуры профессиональной компетентности будущего учителя информатики и ИКТ // Вестник ННГУ. 2013. № 5-2.
14. Профессиональный стандарт «Педагог»: утв. приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (в ред. от 2021 г.) // consultant.ru. 2013. [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154124/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154124/)

## **Modern requirements and challenges of digitalization of education for the professional activity of a computer science teacher**

**Yaroslav S. Vasilenko**

PhD student

Lugansk State Pedagogical University

Lugansk, Russia

yaroslav.vasilenko.se@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.05.2025

Accepted 23.06.2025

Published 15.07.2025

UDC 37.038.3

DOI 10.25726/a5601-6465-0355-t

EDN XEBDIE

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Abstract**

The article is devoted to the analysis of changes in the professional activity of a computer science teacher in the context of digitalization of education. The modern requirements for teacher training due to the development of information and communication technologies are considered, as well as the main challenges faced by teachers when integrating digital solutions into the educational process. The author has developed an original classification of the challenges of digitalization, highlighting technological, methodological, organizational, and psychological-pedagogical aspects. Based on the analysis, the author's model of professional competencies of a computer science teacher is proposed, including digital, methodological, innovative and communicative competencies. The pedagogical conditions necessary for the effective preparation of future teachers for professional activity in the digital educational environment have also been identified. The article substantiates the author's personal contribution to the study of the stated problem. The results obtained can be used to improve computer science teacher training programs, develop methodological recommendations for the introduction of digital technologies into educational practice, and organize teacher training courses.

### **Keywords**

digitalization of education; computer science teacher; professional activity; digital competence; pedagogical conditions; challenges of digitalization; innovative technologies in teaching.

### **References**

1. Aksenov S.I., Aksenova S.I., Arifulina R.U., Katushenko O.A., Sergeeva T.N., Romanovskaya L.A. Digital transformation of the educational space: new tools and technological solutions // Perspectives of science and education. 2021. № 1(49). pp. 24-43.
2. Batrakova I.S., Glubokova E.N., Pisareva S.A., Tryapitsyna A.P. Changes in the pedagogical activity of a university teacher in the context of digitalization of education // Higher education in Russia. 2021. № 8-9. pp. 9-19.
3. Belevitin V.A. Digitalization of education: from formation and development to digital transformation: a study and method. guide. Chelyabinsk: South Ural State Humanitarian and Pedagogical University Publishing House, 2022. 131 p.



4. Bermus A.G. Actual problems of pedagogical education in the era of digital transformation: a theoretical review // Questions of theory and practice. 2022. Vol. 7. № 1. pp. 1-10.
5. Bogatyreva Yu.I., Privalov A.N. On the professional training of future computer science teachers using innovative approaches in the context of digitalization and improving the quality of education // «Pedagogy of computer science» – electronic scien. and method. journal. 2021. № 3.
6. Borodina L.K., Yashina L.K. Innovative technologies in vocational education // Pedagogical science and practice. 2016. № 4(14). pp. 87-90.
7. Bosova L.L., Bosova A.Yu. On the professional activity of a computer science teacher in the context of digital transformation of education // Informatics at school. 2021. № 7. pp. 10-14.
8. Bostanova L.K., Vezirov T.G. Digitalization of education in the system of training specialists // Prospects and possibilities of using information technologies in science, education and management: mat. of the All-Russ. scien. and prac. conf. Ed. by M.V. Kolomina. Astrakhan: Publisher: Sorokin R.V., 2019. pp. 39-41.
9. Dyakova E.A., Sechkareva G.G. Digitalization of education as a basis for teacher training in the 21st century: problems and solutions // Armavir State Pedagogical University bulletin. 2019. № 2. pp. 24-36.
10. Ermakova Yu.D., Nosova T.M. Professional teacher training in the context of digitalization of education // Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences. 2023. Vol. 25. № 4(91). pp. 34-44.
11. Zabrodina E.V., Shekshaeva N.N., Kupryashkin V.F. Preparation of future teachers for innovative activities in an innovative pedagogical and technological educational environment // Education and science. 2022. Vol. 24. № 10. pp. 124-164.
12. Ivanova Z.I. Educational materials with augmented reality in higher professional education // Baltic humanitarian journal. 2021. Vol. 10. № 1(34). pp. 130-134.
13. Kruchinina G.A., Akimova I.V. Definition of the structure of professional competence of a future teacher of computer science and ICT // UNN bulletin. 2013. № 5-2.
14. Professional standard «Teacher»: approved by Order of the Ministry of Labor of Russia dated 18.10.2013 № 544n (as amended from 2021) // consultant.ru. 2013. [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154124/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154124/)

## **Разработка чат-бота для обучения школьников старших классов по дисциплине «Математика» на основе использования нейросетей**

### **Владимир Олегович Новицкий**

Доктор технических наук, профессор кафедры информатики и вычислительной техники пищевых производств  
Российский биотехнологический университет  
Москва, Россия  
nvo60@mgupp.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

### **Елизавета Игоревна Горбунова**

Студент  
Российский биотехнологический университет  
Москва, Россия  
lizagorbunova20052005@gmail.com  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.05.2025  
Принята 30.06.2025  
Опубликована 30.07.2025

УДК 004.032:004.91

DOI 10.25726/u0319-6545-6537-b

EDN KCULHD

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Аннотация**

В статье рассматривается разработка чат-бота на основе нейросетей для обучения математике учащихся старших классов (10-11 классы). Основное внимание уделяется оптимизации процесса поиска информации с помощью нормализации пользовательских запросов и оценки достоверности информации, включающей в себя математическую точность и актуальность предоставляемых данных. Обсуждаются преимущества использования чат-ботов в образовательном процессе, такие как повышение вовлеченности учащихся, улучшение взаимодействия с учебным контентом и поддержку самостоятельной подготовки. Проанализированы различные типы чат-ботов и их применение в школьной системе, а также рассмотрена необходимость разработки более точных алгоритмов для повышения эффективности обучения. Представлена математическая постановка задачи оптимизации чат-бота, определены виды функций ограничений и структура целевой функции. Даны рекомендации по улучшению данной системы.

### **Ключевые слова**

Чат-бот, нейронные сети, обучение, математика, обработка естественного языка, нормализация запросов, математическая точность, актуальность данных.

### **Введение**

Современная образовательная система сталкивается с необходимостью адаптации к условиям цифровизации, которая влияет на все сферы жизни. Развитие технологий открывает новые возможности для совершенствования образовательного процесса, включая использование таких инновационных инструментов, как чат-боты (Поляков, 2024). Эти инструменты уже зарекомендовали себя как

эффективное средство автоматизации рутинных задач, повышения вовлеченности обучающихся и улучшения коммуникации. В образовательной среде, особенно на уровне старших классов, в которых учащиеся начинают активно готовиться к экзаменам и выбору будущей профессиональной траектории, чат-боты могут стать полезным инструментом для оптимизации учебного процесса.

В учебном процессе ученики 10-11 классов сталкиваются с необходимостью обрабатывать и усваивать большое количество информации из различных источников, включающих в себя учебники, статьи, видеоуроки и дополнительные материалы. При этом многие задания требуют поиска конкретной информации по различным темам, что может занять значительное время и привести к снижению эффективности обучения. Поиск по традиционным источникам может быть затруднен из-за недостаточной структурированности большого объема информации и различной степени ее доступности. В связи с вышеописанными проблемами, для ускорения процесса поиска и усвоения информации в образовательной сфере все чаще применяются чат-боты.

Актуальность использования чат-ботов для работы со старшеклассниками объясняется их способностью быстро и персонализировано предоставлять необходимые данные, обеспечивать обратную связь и структурировать информацию в удобной форме. В старших классах, где у учащихся увеличивается объем учебной нагрузки, требуется более четкая организация образовательного процесса и помощь в самостоятельной подготовке (Рылов, 2023). Такие инструменты как чат-боты, помогают систематизировать учебный материал, контролировать выполнение индивидуальных заданий и предоставлять консультации в любое время.

На практике использование чат-ботов в образовательном процессе уже демонстрирует положительные результаты. Например, исследования показали, что такие инструменты помогают учащимся быстрее ориентироваться в учебных заданиях и получать ответы (Фадеева, 2023).

Чат-боты выступают мостом между традиционными и инновационными подходами в обучении, создавая эффективные возможности для взаимодействия школьников и учителей. Их использование в образовательном процессе отражает актуальные тенденции цифровизации и помогает вывести обучение на новый уровень, соответствующий запросам современного школьного образования. Существует несколько типов чат-ботов. Типы чат-ботов изображены на рисунке 1.

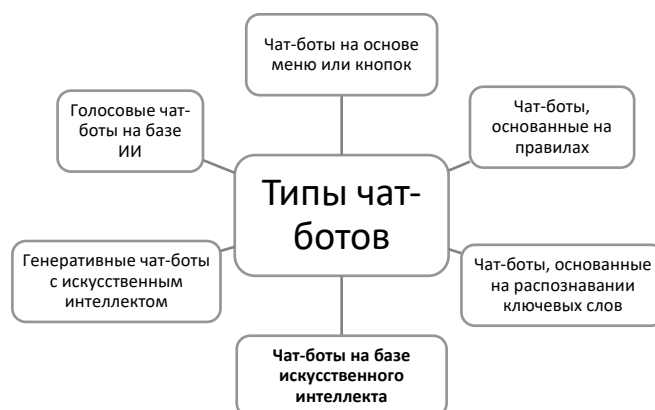


Рисунок 1. Типы чат-ботов

Для образовательного процесса подходит чат-бот на основе использования нейронных сетей, что позволяет выполнять более специализированные задачи.

В зависимости от дисциплин обучающие чат-боты должны обладать различной функциональностью. Чат-бот, описываемый в этой статье, предназначен для обучения предмету «Математика», который включает в себя несколько важных разделов, таких как «Алгебра», «Геометрия», «Вероятность и статистика».

Информация, предоставляемая чат-ботом, должна соответствовать данным разделам, иметь наглядный характер и обладать математической точностью. Чат-бот должен использовать технологии обработки естественного языка (NLP).

### Материалы и методы исследования

Чат-боты, использующие технологии NLP, становятся все более популярными в образовательной сфере. Они предоставляют удобный интерфейс для взаимодействия, что особенно важно для учащихся старших классов, нуждающихся в быстром доступе к информации и помощи в обучении. Примеры чат-ботов представлены в таблице 1. Чат-боты на основе NLP-технологий демонстрируют большой потенциал, помогая школьникам получать доступ к учебным материалам и решать задачи, обеспечивая активное взаимодействие с образовательным контентом.

Таблица 1. Примеры чат-ботов

| Чат-бот     | ChatGPT                                                                                               | Gemini                                                 | MathGPT                                                             | Perplexity                                                             | YandexGPT                                                        |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Описание    | Универсальный чат-бот, который может выполнять задачи по учебе, включая решение математических задач. | Продукт Google, предназначенный для учебы.             | Чат-бот, специально разработанный для решения математических задач. | Чат-бот, активно используемый для поиска информации и решения задач.   | Универсальный продукт от Яндекса с широким функционалом.         |
| Особенности | Поддержка объяснения тем, проверка ошибок, генерация текстов.                                         | Пошаговые разъяснения, создание индивидуальных тестов. | Работа с текстовыми запросами и формулами, генерация новых задач.   | Формирование индивидуальных учебных планов, поддержка загрузки файлов. | Интерактивность на русском языке, обучение в различных форматах. |

Применяя чат-боты в процессе обучения, школьники сталкиваются с некоторыми проблемами. Получаемые ответы не всегда соответствуют стандартам образования и имеют низкую математическую точность. При нормализации запроса чат-бот может некорректно его обработать, а на основе этого искать и предоставлять ученикам неверную информацию. Требуется частое обновление данных, которые использует чат-бот. Все вышеперечисленное может стать причиной непонимания школьниками учебного материала.

Стоит выделить основную проблему чат-бота – неточность математических расчетов. Чат-боты допускают ошибки даже в простейших арифметических вычислениях, и из-за этого более сложные задачи решаются некорректно, что негативно влияет на качество обучения. Основные этапы работы системы приведены на рисунке 2.

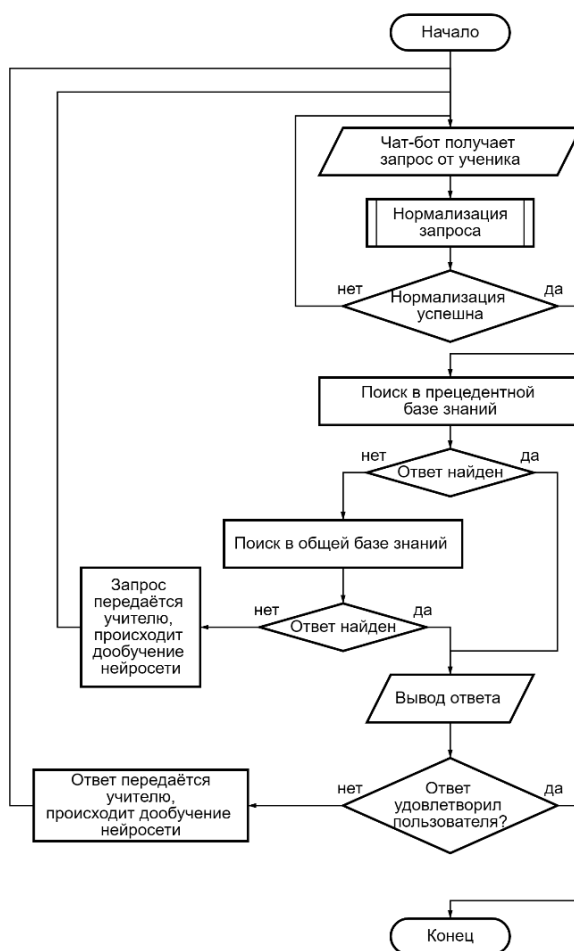


Рисунок 2. Алгоритм работы чат-бота

Ученик начинает с того, что формулирует и отправляет свой вопрос чат-боту. Затем чат-бот использует алгоритм для нормализации этого вопроса, преобразуя его в стандартную форму и устраняя языковые неоднозначности. После нормализации вопрос обрабатывается в двух базах знаний: в прецедентной базе, содержащей ответы на схожие вопросы, и в общей базе знаний, содержащей все учебные материалы. Если ответ найден, чат-бот предоставляет его пользователю.

Если ответ не найден, ученик может переформулировать вопрос и процесс поиска начинается заново. Вопросы, на которые не удалось получить ответ, передаются учителю для дальнейшего анализа и дообучения нейросети.

### Результаты и обсуждение

Регулярное обновление баз знаний происходит на основе новых данных и обратной связи от пользователей, что обеспечивает более высокую точность и скорость работы чат-бота. Весь этот процесс поддерживает эффективное взаимодействие между учеником, чат-ботом и учителем, способствуя своевременному предоставлению образовательных ресурсов и адаптивной поддержке в учебном процессе.

Участниками процесса являются ученики 10-11 классов в возрасте от 15 до 18 лет. Они обладают средним образовательным уровнем, соответствующим их школьной программе, и предоставляют вопросы, адаптированные под их уровень знаний. Также в процессе участвуют учителя математики в качестве кураторов. Их роль заключается в добавлении новой информации в базу знаний чат-бота, корректировке существующей информации и оценке качества предоставляемых ответов. Учителя играют ключевую роль в улучшении работы чат-бота, анализируя ошибочные ответы и добавляя более

точные данные в базу знаний, что способствует повышению точности и функциональности модели. Для работы чат-бота используются две базы знаний (табл. 2).

Таблица 2. Базы знаний для работы чат-ботов

| Прецедентная база знаний                                                                                                                                                 | Общая база знаний                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| В данной базе знаний хранятся примеры уже решенных задач с объяснением решений. Чат-бот использует этот ресурс для анализа схожих запросов и предлагает типовые решения. | В общей базе знаний хранится информация из учебных программ, включающая теоретический материал, формулы, определения, примеры задач и подробные решения. |

Для разработки чат-бота, ускоряющего процесс поиска информации, необходимо формализовать взаимодействие с пользователем и указать ключевые переменные, влияющие на эффективность работы системы.

Целевая функция  $T(X)$  определяет время поиска нужной информации:

$$T(X) \rightarrow \min X \in R_x$$

где  $T(X)$  – время поиска информации, а  $X=\{x_k; k=1, K\}$  – множество переменных, влияющих на время работы чат-бота.

Перечень переменных:

1.  $x_1$  – количество этапов нормализации запроса (целое число).
2.  $x_2$  – актуальность информации (значение в диапазоне  $[0, 1]$ ).
3.  $x_3$  – математическая точность информации (значение в диапазоне  $[0, 1]$ ).

Перечень констант:

1.  $N$  – максимальное время нормализации.
2.  $D$  – минимальная достоверность информации.
3.  $B$  – бюджет на разработку и поддержку чат-бота.

Функция времени нормализации:

$$f(x_1) = a_0 + a_1x_1 + a_2x_1^2, f(x_1) \leq N.$$

Функция времени нормализации описывается квадратичным полиномом, учитывающим базовое время обработки ( $a_0$ ), линейную составляющую для каждого дополнительного этапа ( $a_1$ ) и квадратичную поправку ( $a_2$ ), отражающую возрастающую сложность при увеличении числа этапов.

Функция проверки на достоверность:

$$m(x_2, x_3) = w_0 + w_1x_2 + w_2x_3 + w_3x_2^2 + w_4x_3^2 + w_5x_2x_3, m(x_2, x_3) \geq D.$$

Функция достоверности информации описывается квадратичным полиномом, учитывающим линейные и нелинейные эффекты:  $w_0$  – базовый уровень достоверности;  $w_1$  и  $w_2$  – весовые коэффициенты для актуальности и математической точности;  $w_3$  и  $w_4$  – члены, отражающие нелинейное влияние параметров;  $w_5$  – коэффициент взаимодействия между актуальностью и математической точностью.

Такая модель позволяет анализировать как индивидуальное влияние факторов, так и их совместные эффекты на итоговую достоверность информации. Бюджет, необходимый для работы чат-бота, можно представить как:

$$g(x_1, x_2, x_3) = x_1c_1 + x_2c_2 + x_3c_3, g(x_1, x_2, x_3) \leq B,$$

где  $c_1, c_2, c_3$  – стоимости параметров, влияющих на время работы чат-бота.

Таким образом, целевая функция для минимизации общего времени обработки запросов для поиска информации будет выглядеть как:

$$T(X) = \frac{f(x_1) \times g(x_1, x_2, x_3)}{m(x_2, x_3)},$$

где каждая из функций отражает вклад соответствующего параметра в общее время обработки. Она является многокритериальной. Для решения задачи многокритериальной оптимизации был

применен метод мультипликативной свертки, который позволяет учитывать несколько критериев одновременно и корректно объединить критерии с различной метрикой.

Данная математическая модель позволяет оценить эффективность чат-бота, учитывая время обработки запросов, достоверность информации и бюджетные ограничения. Задача относится к классу MINLP (смешанное целочисленное нелинейное программирование), так как содержит нелинейную целевую функцию и целочисленную переменную  $x_1$  – количество этапов нормализации. Для ее решения следует применить метод динамического программирования с использованием функции Беллмана, который:

1. Разбивает комплексную задачу на последовательность подзадач.
2. Оптимизирует каждый этап по отдельности.
3. Учитывает текущее состояние системы  $L(x_{1n}, x_{2n}, x_{3n})$ .

Минимизирует время поиска  $L(X_n)$  через рекуррентное соотношение:

$$L(X_n) = \min_{x_{n-1}} \{g(X_{n-1}, X_n) * f(X_{n-1}, X_n) / m(X_{n-1}, X_n) + L(X_{n-1})\}$$

Метод реализует:

- Перебор всех возможных значений параметров  $x_1, x_2, x_3$ .
- Итеративное уточнение решения (до попадания в  $\varepsilon$ -окрестность).
- Учет ограничений на бюджет (B), достоверность (D) и время нормализации (N).

Такой подход обеспечивает эффективную оптимизацию нейросетевого чат-бота, сокращая время ответа при сохранении качества информации.

В процессе работы были определены коэффициенты модели. Хореография процесса подготовки данных для идентификации коэффициентов модели в нотации BPMN 2.0 представлена на рисунке 3.

Разобьем схему на несколько условных этапов:

1. Этап 1. Изучение источников литературы и первая оценка коэффициентов. Для определения коэффициентов следует проанализировать несколько литературных источников, в том числе нормативных.

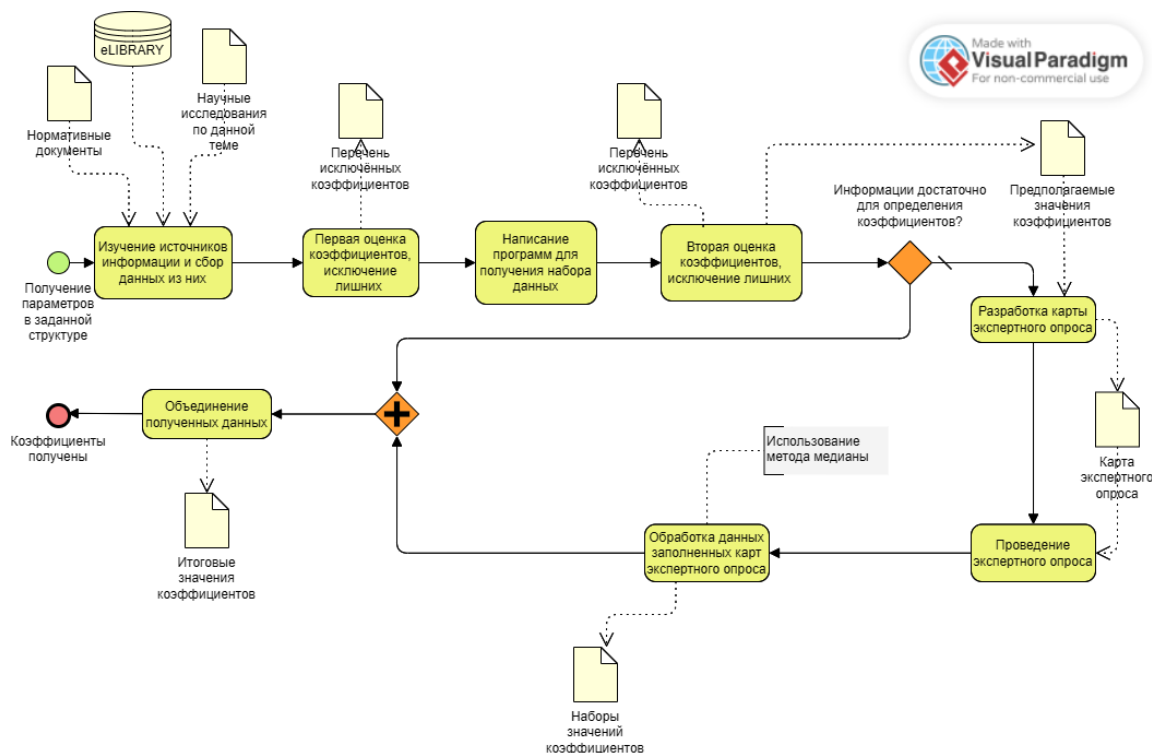


Рисунок 3. Хореография процесса идентификации коэффициентов модели

Рассмотрим функцию нормализации:

$$f(x_1) = a_0 + a_1x_1 + a_2x_1^2.$$

Уточним, что значит один этап нормализации, что он в себя включает и как зависит от него время нормализации запроса. Этап нормализации запроса – это процесс приведения пользовательского запроса к стандартной форме, что упрощает дальнейшую обработку и анализ. Нормализация включает такие шаги, как приведение текста к нижнему регистру, удаление стоп-слов, исправление орфографических ошибок, лемматизация или стемминг, а также удаление лишних символов. Это помогает улучшить качество понимания запроса чат-ботом и повысить точность ответов (Jurafsky, 2020).

Простые операции, такие как приведение текста к нижнему регистру, будем считать это базовой нормализацией, выполняются мгновенно, более сложные этапы, такие как исправление орфографических ошибок или лемматизация, могут занять больше времени. Количество этапов нормализации напрямую влияет на время обработки.

Для дальнейшего нахождения коэффициентов данной функции потребуется выборка данных и использование корреляционно-регрессионного анализа. Рассмотрим функцию проверки на достоверность:

$$m(x_2, x_3) = w_0 + w_1x_2 + w_2x_3 + w_3x_2^2 + w_4x_3^2 + w_5x_2x_3.$$

Из нее следует исключить коэффициенты, которые не будут задействованы в дальнейшей работе, так как не имеют значимости и ясны на начальном этапе:

1.  $w_0$  – коэффициент, который указывает на базовый уровень достоверности информации, который может быть достигнут, даже если актуальность и математическая точность равны нулю. При отсутствии актуальности и математической точности достоверность будет равна нулю.

2.  $w_5$  – коэффициент, который описывает взаимодействие между актуальностью и математической точностью. Актуальность информации (соответствие стандартам образования) не связана с математической точностью (округлением числа до нужного знака). Это разные понятия, оценивающиеся по разным критериям.

Также следует рассмотреть соотношение актуальности и математической точности (ГОСТ Р ИСО 8000-2-2019). На достоверность информации они имеют равноценное влияние.

Математическая точность – важный параметр, который поможет избежать ошибок в разборе тем учениками. Функция бюджета:

$$g(x_1, x_2, x_3) = x_1c_1 + x_2c_2 + x_3c_3.$$

Важно определить стоимости: стоимость одного этапа нормализации, стоимость определения актуальности и математической точности информации. В зависимости от оборудования и реализации эти значения могут варьироваться, но следует определить, какую часть от бюджета будет занимать та или иная задача.

Обозначим бюджет за 40 условных единиц. Процесс нормализации пользовательских запросов требует последовательного выполнения нескольких этапов, каждый из которых вносит свой вклад в общую стоимость обработки, которая оценивается как 2 условные единицы. В ходе анализа выяснилось, что проверка информации на актуальность оценивается в 2.5 условных единицы, тогда как контроль математической точности требует меньше ресурсов, всего 1.5 единицы. Следует учитывать, что фактические расходы могут варьироваться в зависимости от сложности конкретного запроса и загруженности системы в момент обработки, однако представленные коэффициенты позволяют достаточно точно прогнозировать общие затраты на оптимизацию чат-бота. На данном этапе были исключены коэффициенты:  $w_0$ ,  $w_5$ .

2. Этап 2. Анализ данных и вторая оценка коэффициентов. Спроектируем модель нормализации запроса с помощью библиотек NLTK (библиотека для обработки естественного языка, предоставляющая инструменты для токенизации, стемминга и работы со стоп-словами), Natasha (инструмент для обработки русского языка, включающий морфологический и синтаксический разбор, а также Named Entity Recognition), Yargy (парсер для извлечения структурированной информации из текста с использованием грамматик), Razdel (библиотека для сегментации текста на токены и предложения), Slovnet (библиотека для глубокого обучения, предназначенная для обработки естественного языка), SpaCy (мощная библиотека для выполнения различных задач NLP, включая токенизацию и Named Entity Recognition). В коде для генерации выборок данных используем имитационное время выполнения на



основе полученных данных. Создадим несколько выборок данных со значением количества этапов и общим временем нормализации. Часть выборки представлена на рисунке 4.

| x (количество этапов) | f (общее время в секундах) |
|-----------------------|----------------------------|
| 5                     | 0.111384                   |
| 4                     | 0.091178                   |
| 9                     | 0.192152                   |
| 5                     | 0.111310                   |
| 6                     | 0.131367                   |
| 9                     | 0.191770                   |
| 4                     | 0.090869                   |
| 5                     | 0.111035                   |
| 6                     | 0.131299                   |
| 9                     | 0.191777                   |
| 5                     | 0.111015                   |
| 10                    | 0.212204                   |
| 9                     | 0.192214                   |
| 4                     | 0.091207                   |
| 9                     | 0.192058                   |
| 10                    | 0.212306                   |
| 7                     | 0.151795                   |
| 4                     | 0.090980                   |
| 10                    | 0.212024                   |
| 9                     | 0.191871                   |
| 5                     | 0.111045                   |
| 5                     | 0.111116                   |
| 4                     | 0.090912                   |
| 5                     | 0.111063                   |
| 6                     | 0.131378                   |
| 10                    | 0.211859                   |
| 5                     | 0.111025                   |
| 9                     | 0.191803                   |
| 7                     | 0.151398                   |
| 10                    | 0.211864                   |

Рисунок 4. Выборка данных для анализа

На основе этих данных проведем корреляционно-регрессионный анализ. Получим предположительные значения коэффициентов (рис. 5).

Полученные коэффициенты:  
a0: 0.010666814793390295  
a1: 0.02003942942098157  
a2: 9.3298441965102e-06

Рисунок 5. Предположительные значения коэффициентов

Коэффициент  $a_2$  имеет значение на несколько порядков ниже остальных, его не следует учитывать в дальнейшей работе.

Функция достоверности.

Зная примерные значения актуальности и математической точности информации, а также значение достоверности, попытаемся найти коэффициенты. Составим несколько выборок: при минимальных значениях актуальности и математической точности (0.7 и 0.9) достоверность информация должна быть не ниже 0.8, что является удовлетворительным для нас значением. С увеличением  $x_2$  и  $x_3$  достоверность будет расти пропорционально.

Коэффициенты при квадратичных членах менее значимы, так как линейные зависимости объясняют большую часть вариаций данных. L2-регуляризация дополнительно уменьшает их влияние, чтобы избежать переобучения и упростить модель.

Для нахождения коэффициентов используется метод градиентного спуска, который итеративно обновляет коэффициенты, минимизируя ошибку между предсказанными и реальными значениями. Чтобы квадратичные члены оказывали минимальное влияние на результат, в функцию потерь добавлена L2-регуляризация.

На втором этапе из-за низкой значимости были исключены коэффициенты:  $a_2$ ,  $w_3$ ,  $w_4$ .

3. Этап 3. Проведение экспертного опроса и обработка данных

Были получены значения коэффициентов, которые можно предоставить на экспертную оценку для более точных значений. Эксперты имели высшее образование в данной области, опыт в

использовании таких технологий как чат-боты и разбирались в образовательной программе дисциплины «Математика» старших классов.

Были разработаны карты экспертного опроса и отосланы экспертам. Далее данные из них были обработаны и помещены в таблицу. Для вычисления итоговых коэффициентов на основе данных из экспертных опросов был применен метод медианы.

Рассмотрим процент выбросов в экспертных оценках и разброс оставшихся значений относительно итоговых коэффициентов (табл. 3).

Таблица 3. Процент выбросов в экспертных оценках

| Коэффициент | Итоговое значение | Процент выбросов (%) | Разброс после очистки (%) | Характеристики распределения  |
|-------------|-------------------|----------------------|---------------------------|-------------------------------|
| a0          | 0.0011            | 10,0 (3/30)          | ±32                       | Сильная концентрация ≈0.001   |
| a1          | 0.0020            | 6,7 (2/30)           | ±48                       | Два кластера: ~0.02 и ~0.001  |
| w1          | 0.5757            | 10,0 (3/30)          | ±15                       | Устойчивое распределение      |
| w2          | 0.4296            | 13,3 (4/30)          | ±18                       | Пик в районе 0.43             |
| c1          | 2.0000            | 3,3 (1/30)           | ±10                       | Крайне стабильный параметр    |
| c2          | 2.5000            | 6,7 (2/30)           | ±12                       | Преобладание значений 2.4-2.5 |
| c3          | 1.5000            | 10,0 (3/30)          | ±20                       | Основная масса 1.4-1.5        |

Итоговые коэффициенты представлены в таблице 4.

Таблица 4. Итоговые коэффициенты

| Наименование коэффициента                                 | Итоговое значение коэффициента |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Базовое время нормализации $a_0$                          | 0,0011                         |
| Влияние дополнительных этапов на время нормализации $a_1$ | 0,0020                         |
| Вес актуальности $w_1$                                    | 0,5757                         |
| Вес математической точности $w_2$                         | 0,4296                         |
| Стоимость нормализации $c_1$                              | 2,0000                         |
| Стоимость определения актуальности $c_2$                  | 2,5000                         |
| Стоимость определения математической точности $c_3$       | 1,5000                         |

В серии вычислительных экспериментов исследовалась зависимость времени обработки запросов от выбранных параметров модели: количества этапов нормализации ( $x_1$ ), актуальности информации ( $x_2$ ) и математической точности ( $x_3$ ).

1. Проведем определение оптимальной  $\varepsilon$ -окрестности. Модель тестировалась при разных значениях  $\varepsilon$ :  $\varepsilon = 0.1 \rightarrow$  время расчета 0.30 с, результат:  $T = 0.018200$  ( $x_1 = 4$ ,  $x_2 = 0.7$ ,  $x_3 = 1.0$ ). При уменьшении  $\varepsilon$  до 0.001 время вычислений возрастало до 0.54 с, но итоговые параметры не изменялись. Вывод:  $\varepsilon = 0.1$  обеспечивает баланс между точностью и скоростью, дальнейшее уменьшение не дает улучшений.

2. Проведем сравнение коэффициентов модели. Проведено 11 экспериментов с вариацией коэффициентов (табл. 5).

а) Лучший результат:  $T = 0.018200$  (коэффициенты [0.0011, 0.002, 0.58, 0.43, 2.0, 2.5, 1.5], полученные по результатам экспертного опроса).

b) Худшие случаи:

- при некорректных коэффициентах время увеличивалось до 0.723200 (эксперимент 4);
- в эксперименте 10-е решение при данных значениях коэффициентов не найдено.

3. Проведем анализ устойчивости модели:

- оптимальные значения ( $x_1 = 4$ ,  $x_2 = 0.7$ ,  $x_3 = 1.0$ ) подтвердили свою эффективность;
- имеется сильная чувствительность к изменению коэффициентов: даже небольшое

отклонение ухудшает результат.

Итог: эксперименты подтвердили работоспособность модели и обоснованность выбранных параметров.

4. Определим потенциальные ограничения. Несмотря на положительные результаты, работа чат-бота имеет некоторые ограничения, которые необходимо учитывать:

– Ограничения базы знаний: качество и актуальность ответов зависят от объема данных в базе. Недостаточные сведения могут снизить эффективность чат-бота.

– Интерпретация запросов: чат-бот может неправильно трактовать неоднозначные или неточные формулировки запросов пользователя.

– Ограниченность решений: работа чат-бота ограничена предоставленной базой знаний; запросы за пределами учебной программы обрабатываются некорректно.

Таблица 5. Результаты 11 экспериментов с вариацией коэффициентов

| Номер эксперимента | Коэффициенты                                | Целевая функция | x1 | x2  | x3  | Примечание                                                         |
|--------------------|---------------------------------------------|-----------------|----|-----|-----|--------------------------------------------------------------------|
| 1                  | [0.0011, 0.002, 0.58, 0.43, 2.0, 2.5, 1.5]  | 0.018200        | 4  | 0.7 | 1.0 | Базовый эксперимент с минимальным временем                         |
| 2                  | [0.0234, 0.0678, 0.45, 0.55, 1.2, 2.3, 1.8] | 0.589200        | 4  | 0.6 | 1.0 | Время увеличилось, но не так значительно, как в последующих тестах |
| 3                  | [0.0345, 0.0089, 0.35, 0.65, 2.1, 1.5, 2.7] | 0.140200        | 7  | 0.5 | 1.0 | Ближе к базовому, чем предыдущий эксперимент                       |
| 4                  | [0.0056, 0.089, 0.4, 0.6, 1.8, 2.2, 1.9]    | 0.723200        | 4  | 0.5 | 1.0 | Наибольшее время среди успешных экспериментов                      |
| 5                  | [0.0567, 0.001, 0.3, 0.7, 3.5, 1.7, 2.1]    | 0.121400        | 4  | 0.4 | 1.0 | Достаточно низкое время по сравнению с 4 экспериментом             |
| 6                  | [0.0078, 0.0019, 0.5, 0.5, 3.6, 4.8, 1.5]   | 0.030800        | 4  | 0.6 | 1.0 | Очень близко к базовому результату                                 |
| 7                  | [0.0789, 0.0023, 0.4, 0.55, 2.3, 1.9, 5.4]  | 0.176200        | 11 | 0.7 | 1.0 | Умеренное время, лучше, чем эксперименты 2-4                       |
| 8                  | [0.019, 0.0134, 0.35, 0.65, 1.9, 2.5, 2.8]  | 0.145200        | 4  | 0.5 | 1.0 | Один из лучших результатов среди новых тестов                      |
| 9                  | [0.0001, 0.0345, 0.3, 0.7, 2.0, 4.8, 2.6]   | 0.276200        | 8  | 0.4 | 1.0 | Среднее значение времени                                           |

|    |                                             |          |   |     |     |                                            |
|----|---------------------------------------------|----------|---|-----|-----|--------------------------------------------|
| 10 | [0.0012, 0.0456, 0.45, 0.55, 3.9, 2.1, 3.7] | –        | – | –   | –   | Не найдено подходящих параметров           |
| 11 | [0.0023, 0.0567, 0.4, 0.6, 2.4, 1.6, 2.3]   | 0.458200 | 4 | 0.5 | 1.0 | Средний результат между умеренным и худшим |

Нейросетевая модель нуждается в дальнейшей доработке, требуется улучшение баз знаний, добавление в них новой информации и качественная нормализация запросов.

### Заключение

Данное исследование доказывает эффективность использования нейросетевых чат-ботов в учебном процессе. Разработанная модель контролирует актуальность и математическую точность ответов, что повышает качество предоставляемой информации. Контроль количества этапов нормализации запроса помогает сократить время на его обработку.

Обработка запросов в двух базах знаний повышает скорость поиска информации. Модель эффективно работает с естественным языком, что крайне важно для данной системы.

Чат-бот помогает школьникам в изучении сложных математических тем и решении задач. С помощью данного инструмента ученики могут самостоятельно изучать интересующие их темы более подробно, а также готовиться к экзаменам. Быстрые и понятные ответы экономят их время на поиск информации и помогают не потерять интерес к предмету.

Даже при наличии ограничений система станет полезным помощником для обучающихся 10-11 классов.

### Список литературы

1. Алхимин Н.С., Симукова С.В. Использование чат-ботов для автоматизации предоставления дидактических материалов и справочной информации школьникам и студентам // Химия и физика – XXI век. Теория, практика, образование: мат. VI Всеросс. науч.-практ. конф. с межд. уч. (18-19 мая 2023 г., Брянск). Брянск: Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского, 2023. С. 134-136.
2. Воробьев Г.А., Шманов М.В. Применение технологии «чат-бот» в итерационной отработке базовых арифметических навыков // Региональное образование: современные тенденции. – 2024. № 2(54). С. 48-52.
3. ГОСТ Р ИСО 8000-2-2019. Ч. 2. Словарь. Стандарт на качество данных. М.: Стандартинформ, 2019. 16 с.
4. Любимова Е.М., Лутфуллина А.М. Анализ возможностей чат-ботов для повышения мотивации школьников к обучению // Современная психология образования: приоритеты и перспективы исследований и практик: мат. Всеросс. науч.-практ. конф. (8 декабря 2023 г., Казань). Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2024. С.27-30.
5. Минаков А.И. Структура компетенции педагога в области искусственного интеллекта для решения образовательных задач // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 4(107). С. 321-324.
6. Перспективы цифровой трансформации образования // Мат. Нац. науч.-практ. конф. (20-21 июня 2023 г., Рязань). Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2024. 156 с. – ISBN 978-5-907635-20-3.
7. Поляков К.В., Соложенцева Р.С. Использование искусственного интеллекта в образовательных целях: новые прорывы и перспективы // Kazan digital week - 2024: мат. Межд. форума (9-11 сентября 2024 г., Казань). Казань: Научный центр безопасности жизнедеятельности, 2024. С. 1193-1201.

8. Прасолова М.Н. Разработка цифровых средств подготовки школьников к ЕГЭ (на примере телеграм-бота) // Самарская област. студ. науч. конф.: тезисы докладов (15-26 апреля 2024 г., Самара). СПб.: Эко-Вектор, 2024. С. 379-381.
9. Рылов А.Н. Искусственный интеллект как средство индивидуализации обучения: проблемы и перспективы // Образование и глобальные вызовы современности: научно-педагогический контекст: мат. V Межд. Интернет-конф. (1-30 июня 2023 г., Ставрополь). Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2023. С.49-53.
10. Тамиров А.А. Проблемы безопасности использования продуктов искусственного интеллекта для школьников // VI Научный форум «Телекоммуникации: теория и технологии» ТТТ-2023: мат. XXV Межд. науч.-прак. конф. (22-24 ноября 2023 г., Казань). Казань: Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ, 2023. С. 555-556.
11. Фадеева, В. А. Преимущества и проблемы использования технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе // Коммуникативные коды в межкультурном пространстве как средство формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения: Материалы III Междисциплинар. Науч. конф. (1-2 июня 2023 г., Москва). М.: «КДУ», «Добросвет», 2023. С. 688-694.
12. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) // garant.ru. 2020. [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/dfbe1cf7aa2e2acfd7b8e7ad37cdf71b759c539d/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/dfbe1cf7aa2e2acfd7b8e7ad37cdf71b759c539d/)
13. Чеботарева Э.В., Ямалиева Э.Р. Исследование возможностей применения больших языковых моделей при изучении математики и информатики в школе // Мат. V Межд. форума по матем. обр., посвященного 220-летию Казанского университета (IFME' 2024); мат. XIII Межд. конф.; X Межд. конф.; IV Межд. научн. семинара (25-30 марта 2024 г., Казань). Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2024. – С. 345-350.
14. Шилин А.С. Особенности использования искусственного интеллекта в образовании // Перспективы цифровой трансформации образования: мат. Нац. науч.-прак. конф. (20-21 июня 2023 г., Рязань). Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2024. С. 11-14.

### **The development of a chatbot for teaching high school students in the subject of «Mathematics» based on the use of neural networks**

#### **Vladimir O. Novitsky**

Doctor of Technical Sciences, Professor of the Department of Computer Science and Computer Technology of Food Production  
Russian University of Biotechnology  
Moscow, Russia  
nvo60@mgupp.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

#### **Elizaveta I. Gorbunova**

Student  
Russian University of Biotechnology  
Moscow, Russia  
lizagorbunova20052005@gmail.com  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.05.2025

Accepted 30.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 004.032:004.91

DOI 10.25726/u0319-6545-6537-b

EDN KCULHD

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### Abstract

The article discusses the development of a chatbot based on neural networks for teaching mathematics to high school students (grades 10-11). The main focus is on optimizing the information retrieval process by normalizing user queries and evaluating the reliability of information, including mathematical accuracy and relevance of the data provided. The advantages of using chatbots in the educational process are discussed, such as increasing student engagement, improving interaction with educational content, and supporting self-study. Various types of chatbots and their use in the school system are analyzed, and the need to develop more accurate algorithms to improve learning efficiency is considered. The mathematical formulation of the chatbot optimization problem is presented, the types of constraint functions and the structure of the objective function are determined. Recommendations for improving this system are given.

### Keywords

Chatbot, neural networks, learning, mathematics, natural language processing, query normalization, mathematical accuracy, data relevance.

### References

1. Alkhimin N.S., Simukova S.V. The use of chatbots to automate the provision of didactic materials and reference information to schoolchildren and students // Chemistry and Physics – XXI century. Theory, practice, education: mat. of the VI All-Russ. sci. and prac. conf. with inter. particip. (May 18-19, 2023, Bryansk). Bryansk: Academician I.G. Petrovsky Bryansk State University, 2023. pp. 134-136.
2. Vorobyov G.A., Shmanov M.V. The use of chatbot technology in the iterative development of basic arithmetic skills // Regional education: current trends. – 2024. № 2(54). pp. 48-52.
3. GOST R ISO 8000-2-2019. Vol. 2. Dictionary. The standard for data quality. M.: Standartinform, 2019. 16 p.
4. Lyubimova E.M., Lutfullina A.M. Analysis of the possibilities of chatbots to increase the motivation of schoolchildren to learn // Modern psychology of education: priorities and prospects of research and practice: mat. of the All-Russ. sci. and prac. conf. (December 8, 2023, Kazan). Kazan: Kazan (Volga Region) Federal University, 2024, pp.27-30.
5. Minakov A.I. The structure of a teacher's competence in the field of artificial intelligence for solving educational problems // The world of science, culture, and education. 2024. No. 4(107). pp. 321-324.
6. Prospects of digital transformation of education // Mat. of the Nat. sci. and prac. conf. (June 20-21, 2023, Ryazan). Ryazan: Ryazan State University named after S.A. Yesenin, 2024. 156 p. – ISBN 978-5-907635-20-3.
7. Polyakov K.V., Solozhentseva R.S. The use of artificial intelligence for educational purposes: new breakthroughs and prospects // Kazan digital week – 2024: mat. of the Inter. forum (September 9-11, 2024, Kazan). Kazan: Scientific Center for Life Safety, 2024. pp. 1193-1201.
8. Prasolova M.N. Development of digital means of preparing schoolchildren for the Unified State Exam (using the example of a telegram bot) // Samara region. stud. sci. conf.: abstracts (April 15-26, 2024, Samara). SPb.: Eco-Vector, 2024. pp. 379-381.
9. Rylov A.N. Artificial intelligence as a means of individualizing learning: problems and prospects // Education and global challenges of our time: scientific and pedagogical context: mat. of the V. Inter. Internet conf. (June 1-30, 2023, Stavropol). Stavropol: North Caucasus Federal University, 2023. pp.49-53.
10. Tamirov A.A. Problems of safety of using artificial intelligence products for schoolchildren // VI scientific forum «Telecommunications: theory and technology» TTT-2023: mat. of the XXV Inter. sci. and prac.

conf. (November 22-24, 2023, Kazan). Kazan: A.N. Tupolev-KAI Kazan National Research Technical University, 2023. pp. 555-556.

11. Fadeeva, V. A. Advantages and problems of using artificial intelligence technologies in the educational process // Communicative codes in the intercultural space as a means of forming the general humanitarian competencies of a new generation of people: Materials of the III International Conference. Scientific Conference (June 1-2, 2023, Moscow). M.: KDU, Dobrosvet, 2023. pp. 688-694.

12. Federal State Educational Standards (FGOS) // garant.ru. 2020. [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/dfbe1cf7aa2e2acfd7b8e7ad37cdf71b759c539d/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/dfbe1cf7aa2e2acfd7b8e7ad37cdf71b759c539d/)

13. Chebotareva E.V., Yamalieva E.R. A study of the possibilities of using large language models in the study of mathematics and computer science at school // Mat. of the V. Inter. forum on mathematics, dedicated to the 220th anniversary of Kazan University (IFME' 2024); mat. of the XIII Inter. conf.; X Inter. conf.; IV Inter. scien. seminar (March 25-30, 2024, Kazan). Kazan: Kazan (Volga Region) Federal University, 2024, pp. 345-350.

14. Shilin A.S. Features of the use of artificial intelligence in education // Prospects of digital transformation of education: mat. of the National scien. and prac. conf.(June 20-21, 2023, Ryazan). Ryazan: Ryazan State University named after S.A. Yesenin, 2024. pp. 11-14.

## НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

### О мотивации исследовательской деятельности студентов Института педагогики и психологии Мурманского арктического университета

**Андрей Николаевич Кохичко**

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, и.о. заведующего кафедрой Педагогики  
Мурманский арктический университет

Мурманск, Россия

kokhichko@mail.ru

ORCID 0000-0001-7779-5778

Поступила в редакцию 06.05.2025

Принята 27.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 378.1

DOI 10.25726/z4867-2238-3128-m

EDN MKSOAU

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)  
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

#### Аннотация

Компетентностная модель образовательных программ подготовки педагога подразумевает овладение обучающимися системным и критическим мышлением, индикаторами которого выступают базисные исследовательские и информационные действия. Мотивировать и организовать исследовательскую деятельность студентов института педагогики и психологии Мурманского арктического университета помогает метод понятийного анализа - логический прием, состоящий в том, что изучаемое (анализируемое) понятие разбивается на элементы, которые далее исследуются как части целого, с целью соединения при помощи другого логического приема, синтеза, в единое целое, обогащенное новыми, полученными знаниями, элементов, выделенных в процессе анализа. Использование понятийного анализа как метода мотивации и организации исследовательской деятельности обучающихся вызывает интерес к изучаемым дисциплинам, помогает формированию у студентов рационального скептицизма как нормы научной этики, сознательному усвоению и оперированию исследовательскими понятиями, формированию универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

#### Ключевые слова

рациональный скептицизм; базовые исследовательские действия; работа с информацией; методы исследования; анализ; понятийный анализ; объект и предмет исследования; универсальные компетенции.

#### Введение

«Компетентностная модель образовательных программ подготовки педагога, - отмечается в Методических рекомендациях по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования»), - включает в себя блоки универсальных и общепрофессиональных компетенций, установленных Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), а также профессиональные компетенции,



установленные образовательной организацией» (Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования, 2023). При проектировании содержания и результатов освоения образовательных программ, констатируется в документе государственного образца, индикаторами системного и критического мышления, категории универсальных компетенций у обучающихся, выступают: демонстрация запаса знаний специфики системного и критического мышления, формирование и доказательность личного суждения и оценки информации, принятие аргументированного решения; использование логических форм и процедур, расположенность к рефлексии относительно своей и чужой мыслительной деятельности; рассмотрение источников информации для раскрытия их противоречий и нахождения достоверных суждений.

Тем не менее, несмотря на то, что базовые исследовательские действия (использование вопросов как исследовательского инструмента познания; формулирование вопросов, фиксирующих разрыв между реальным и желательным состоянием ситуации, объекта, самостоятельное установление искомого и данного; формирование гипотезы об истинности собственных суждений и суждений других, аргументирование своей позиции, мнения; проведение по самостоятельно составленному плану опыта, несложного эксперимента, небольшого исследования по установлению особенностей объекта изучения, причинно-следственных связей и зависимостей объектов между собой; оценивание на применимость и достоверность информации, полученной в ходе исследования (эксперимента); самостоятельное формулирование обобщения и выводов по результатам проведенного наблюдения, опыта, исследования, владение инструментами оценки достоверности полученных выводов и обобщений; прогнозирование возможного дальнейшего развития процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях, выдвижение предположения об их развитии в новых условиях и контекстах) и работа с информацией (применение различных методов, инструментов и запросов при поиске и отборе информации или данных из источников с учетом предложенной учебной задачи и заданных критериев; выбор, анализ, систематизация и интерпретирование информации различных видов и форм представления; нахождение сходных аргументов (подтверждающих или опровергающих одну и ту же идею, версию) в различных информационных источниках; самостоятельный выбор оптимальной формы представления информации и иллюстрирование решаемых задач несложными схемами, диаграммами, иной графикой и их комбинациями; оценивание надежности информации по критериям, предложенным педагогическим работником или сформулированным самостоятельно; эффективное запоминание и систематизирование информации) должны быть сформированы уже на уровне основного общего образования (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования», 2021), обучающиеся бакалавриата, по нашим наблюдениям, довольно часто испытывают затруднения в организации самостоятельной исследовательской деятельности, формулировке объекта и предмета исследования, в частности.

Как правило, определения объекта и предмета той или иной проектно- исследовательской деятельности мы даем, начинаем с младшего школьного возраста, в готовом виде (Савенков, 2008). По нашему мнению, именно такие, не всегда осознанные знания в дальнейшем вызывают значительные трудности при формулировке данных компонентов исследовательской деятельности у обучающихся основного общего, среднего профессионального и высшего образования.

### **Материалы и методы исследования**

На наш взгляд, методом сознательного усвоения и оперирования исследовательскими понятиями, а также мотивации исследовательской деятельности обучающихся может стать точно выбранный метод исследования.

Среди традиционных методов исследования (Азимов Э.Г., Щукин А.Н. и др.) принято выделять (Азимов, 2009):

1) Анализ – как качественный (дидактический; лингвистический; методологический; психологический; языковой и др.), так и количественный (компетентный; условный; факторный и др.).

- 2) Обобщение (описание; конкретизация; синтез и т.д.).
- 3) Проектирование (выстраивание модели; предвидение; стратегирование и др.).
- 4) Интерпретация (аналогия; истолкование; сравнение и т.д.).
- 5) Сбор аргументов (беседа; освоение опыта работы; интервьюирование; исследование материалов; наблюдение и др.).
- 6) Регистрация (графики; запись на магнитную ленту; таблицы; хронометраж и т.д.).
- 7) Проверка и замеры (тесты; срезы; шкалирование и др.).
- 8) Обработка (графическая, математическая, статистическая и т.д.).
- 9) Оценивание (метод экспертизы; практическое значение; самооценка и др.).
- 10) Проверка (испытательное обучение, опытное обучение, лингвистический эксперимент, педагогический эксперимент и т.д.).

По другой классификации, основываясь на том, что единицей деятельности является действие, а структурными единицами действия выступают операции (Новиков А.М., Новиков Д.А. и др.) (Новиков, 2010) методы исследования подразделяются на:

1) методы-операции: теоретические (абстрагирование; анализ; аналогия; воображение; дедукция; индукция; конкретизация; моделирование; обобщение; синтез; сравнение; формализация и др.) и эмпирического характера (измерение; критический анализ литературы по обусловленной тематике; документация и следствия деятельности; идеализация; мысленный эксперимент; наблюдение; опрашивание; тестирование, экспертные баллы и др.);

2) методы-действия: теоретического плана (выстраивание гипотез; дедуктивный (аксиоматический) метод; доказательство; индуктивно-дедуктивный метод; метод диалектики; научные теории; обнаружение, раскрытие и разрешение противоречий; подтверждение, проверка практикой; системный анализ (метод анализа систем знаний); установление проблематики и др.) и эмпирические (освоение и конкретизация опыта; метод изыскания объекта; метод отслеживания объекта; метод реорганизации объекта; мониторинг; обследование; опытная работа; прогноз; разного вида эксперименты; ретроспектива и пр.).

В общенаучном плане (Сарыбеков М.Н., Сыдыкназаров М.К. и др.) можно разграничить (Сарыбеков, 2008):

- 1) Эмпирические методы изыскания (изменение; наблюдение; сравнение; эксперимент и т.д.).
- 2) Теоретические методы научного поиска (восхождение от абстрактного к конкретному и др.).
- 3) Методы изучения, применяемые на эмпирическом уровне и на теоретической плоскости (отвлечение; анализ; дедукция; индукция; моделирование; синтез и т.д.).

Среди способов исследования, методов постижения явлений реальности и их закономерностей, способов аналитического изучения образовательного процесса для повышения его действенности при изучении языка (Ляховицкий М.В., Шатилов С.Ф., Штульман Э.А. и др.) выделяют основные:

- 1) теоретико-критический анализ литературы по методике того или иного языка и смежным наукам;
  - 2) конкретизация опытно-практического образования;
  - 3) научно-экспериментальное наблюдение;
  - 4) экспериментально-пробное образование;
  - 5) опытно-практическое образование;
  - 6) лингво-педагогический эксперимент и пр.
- и вспомогательные:
- 1) заполнение анкет;
  - 2) организация тестирования;
  - 3) хронометрирование;
  - 4) модельно-инструментальное рассмотрение последствий изыскания;
  - 5) собеседования с участниками научного поиска) (Азимов, 2008) и пр.

Далее можно привести и другие дефиниции методов исследования, тем не менее наиболее распространенным методом научных изысканий, «способом применения старого знания для получения нового» (Сарыбеков, 2008), «не определенным методом, а направлением мысли», «неизбежным направлением мысли, к какому бы объекту она не прилагалась» (Философский словарь..., 1911), используемым на эмпирическом и теоретическом уровнях, является анализ (греч. «ἀνάλυσις» – «освобождение», «разложение», «расчленение», «исследование» от «ἀνά» – «вверх», «сверху» и «λύω» – «отвязываю», «развязываю», «разрываю», «освобождаю») (Черных, 1999).

### Результаты и обсуждение

Поскольку видов анализа достаточно много (вертикальный, горизонтальный, графический, дискриминантный, индуктивный, инференциальный, канонический, каузальный, качественный, кластерный, количественный, компетентный, контент-анализ, корреляционный, методологический, механистический, многомерный, общий, описательный, понятийный, прогностический, разведочный, регрессионный, системный, сравнительный, структурный, табличный, факторный, функциональный, частотный, элементарный и др.), остановимся далее на понятийном анализе, определившись при этом с осмыслением понятия.

По мнению Радлова Э.Л. (Философский словарь..., 1911), «Понятие (notion, λόγος) – термин логический; результат и цель мышления». В трактовке В.И. Маркина «Понятие – мысль, которая выделяет из некоторой предметной области и собирает в класс (обобщает) объекты посредством указания на их общий и отличительный признак». В изложении М.Н. Сарыбекова и М.К. Сыдыкназарова (Сарыбеков, 2008), «Понятие – мысль, отражающая отличительные свойства предметов и отношения между ними».

По суждению Малышевского А.Ф., «Понятие – представление, логически оформленная общая мысль о предмете, явлении; идея чего-нибудь» (Малышевский, 2004). В свою очередь Н.И. Кондаков считает, что

«Понятие - целостная совокупность суждений, т.е., мыслей, в которых что-либо утверждается об отличительных признаках исследуемого объекта, ядром которой являются суждения о наиболее общих и в то же время существенных признаках этого объекта» (Кондаков, 1975). В интерпретации А.А. Ивина и А.Л. Никифорова «понятие – общее имя, имеющее относительно ясное и устойчивое содержание и сравнительно четко очерченный объем» (Ивин, 1997).

Тем не менее отметим, что под понятием в обобщенном виде мы понимаем: «Слово (общее имя) естественного языка, обозначающее существенные (общие, обобщенные, отличительные, сущностные, специфические) признаки (свойства, связи, отношения, сущность) предмета (однородных предметов, явлений, вещей) позволяющие отличать этот предмет (однородные предметы, явление, вещь) от других» (Новая философская энциклопедия, 2010; Сарыбеков, 2008; Словарь церковно-славянского и русского языка, 1847-1868).

В каждом понятии различают его содержание (определение) (совокупность (отличительных) свойств, признаков и отношений предметов (явлений): Арктика (от греч. «ἄρκτος» – «медведица», «ἄρκτικός» – «находящийся под созвездием Большой Медведицы», «северный») – северная полярная область Земли, включающая северные окраины материков Евразия и Северная Америка (кроме южной части о. Гренландия и п-ова Лабрадор), Северный Ледовитый океан (кроме восточной и южной частей Норвежского моря) с островами, а также прилегающие части Атлантического и Тихого океанов; Арктическая зона Российской Федерации – сухопутные территории Европейской и Азиатской частей Российской Федерации, расположенные вдоль побережья морей Северного Ледовитого океана: Баренцева, Карского, Лаптевых, Восточно-Сибирского и Чукотского; Полярное (лат. «polaris» – «полярный», от «polus» – «полюс», из др.-греч. «πόλος» – «ось (вращения), полюс») сияние (северное сияние (aurora borealis), аврора (aurora), устар. «пáзори», описательно, зорникí, сполóхи, столбý) – атмосферное оптическое явление, свечение (люминесценция) верхних слоёв атмосфер планет, возникающее вследствие взаимодействия магнитосферы планеты с заряженными частицами солнечного ветра) и объем (разделение) (совокупность (множество, класс) предметов

(явлений), каждому из которых принадлежат свойства, признаки и отношения, относящиеся к содержанию понятия: моря Северного Ледовитого океана, омывающие Россию, – Баренцево море, Белое море, Карское море, море Лаптевых, Восточно-Сибирское море и Чукотское море омывают территорию России с севера; рыба тресковых пород (семейства лучеперых рыб отряда трескообразных, обитающих в пресных и соленых водоемах северного полушария): менки (*Brosme*), минтай (*Theragra chalcogramma*), морские налимы (*Gaidropsarus*), налимы (*Lota*), морские щуки (*Molva*), мерланги (*Merlangius*), сайды (*Pollachius*), пикши (*Melanogrammus*), треска атлантическая (*Gadus morhua*), треска восточносибирская (*Arctogadus borisovi*) и пр.; существа в саамской мифологии, родственные скандинавским гномам (карликам из западноевропейского, в первую очередь германо-скандинавского фольклора) – Чахкли и т.д.

Под понятийным анализом мы понимаем анализ понятия – логический прием, состоящий в том, что изучаемое (анализируемое) понятие делится на составные элементы (части), каждый из которых затем исследуется в отдельности как часть целого, для того, чтобы выделенные в ходе анализа элементы соединить с помощью другого логического приема, синтеза, в единое целое (Ивин, 1997), обогащенное новыми знаниями (Кондаков, 1975).

Рассмотрим понятийный анализ более подробно на примере фундаментальных понятий исследовательской деятельности - объекта и предмета изысканий. Отметим при этом, что важнейшим структурным компонентом любого вида деятельности (игровой, исследовательской, проектной, речевой, технической, трудовой, учебной, читательской и пр.), наряду с целью, методами, средствами, этапами, результатом, рефлексией и пр., является ее мотивация.

Мотивировать исследовательскую деятельность обучающихся, на наш взгляд, поможет интересное сообщение о содержании понятия или проблемная ситуация, связанная с анализируемым понятием.

Так, например, интересно отметить, что первоначально слово «понятие», развившееся из древнерусского «понати» – «схватить, поймать (мысль)» (Цыганенко, 1989), означало «взять в жены», «вступление в брак» (Черных, 1999; Шапошников, 2010).

Для создания проблемной ситуации относительно объекта и предмета исследования при изучении бакалаврами института педагогики и психологии Мурманского арктического университета дисциплин «Научная организация труда студента» и «Организация научно-исследовательской работы студента», вводными курсами в исследовательскую деятельность обучающихся, можно обратиться к справочным изданиям (словарным справкам) из толковых словарей, словарей иностранных слов, логических словарей-справочников, словарей науки, словарей по философии и пр., где: «Объект – предмет, как он является наблюдателю» (Михельсон, 1861); «Объект – это явление, предмет, лицо, на которое направлена чья-либо деятельность, чье-либо внимание» (Малышевский, 2004); «Объект – часть мира <...> являющаяся предметом познания» (Сарыбеков, 200); «Объект – это предмет исследования» (Малый толковый словарь русского языка, 1916); «Объект – предмет исследования, наблюдения и вообще всякого действия» (Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка, 1907); «Объект – то, что <...> является предметом познания, а предмет познания – <...> объект познания» (Кондаков, 1975) и мн. др.

Данные, не совсем логичные определения анализируемых понятий, как правило, мотивируют обучающихся к разрешению противоречия с помощью понятийного анализа, в результате которого, студенты приходят к выводу о том, что, определяя объект исследования, мы отвечаем на вопрос, что исследуется, а тот аспект нашего исследования, о котором будет получено новое знание, находит отражение в предмете исследования. При этом можно отметить основные отличия объекта от предмета исследования (изучения, познания):

1. Предмет находится в границах объекта.
2. Объект – явление в целом, предмет – та из его сторон, которая описывается в теории.
3. В предмет входят лишь главные, наиболее существенные (с точки зрения данного исследования) свойства и признаки объекта.
4. Предмет – аспект объекта, о котором будет получено новое знание.

5. С помощью предмета мы можем изменить объект (внести в него изменения).

Полученные методом понятийного анализа представления об объекте и предмете научного изыскания могут стать осознанным и аргументированным базисом при самостоятельной научно-исследовательской деятельности обучающихся, выполнении бакалаврами курсовых проектов, изучении частных методик и пр., поскольку, к сожалению, единого понимания объекта и предмета дисциплины нет и у представителей научного сообщества даже в одной предметной области.

Так, например, в качестве объекта методики русского языка как науки Федоренко Л.П. определяет «естественный язык» (Федоренко, 1984), Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – «процесс обучения и овладения языком» (Азимов, 2008), Е.С. Антонова, Т.М. Воителева – «педагогический процесс учения-обучения, воспитания и развития языковой личности школьника» (Антонова, 2015).

Что же касается предмета методики русского языка, то, Л.П. Федоренко трактует его как «исследование закономерностей усвоения речи, а также исследование технологии обучения» (Федоренко, 1984), Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин – «знания об объекте в виде теорий, обобщения методического опыта работы» (Азимов, 2008), Е.С. Антонова и Т.М. Воителева – как «учебно-воспитательный процесс изучения русского языка в общеобразовательной школе» (Антонова, 2015).

Понятийный анализ «объекта методики русского языка» и «предмета методики русского языка» позволяет логично и аргументированно констатировать, что, несмотря на дефиниции, объект данной науки – образовательный процесс, а предмет – организация (технология) образовательного процесса на занятиях русским языком, где занятия русским языком – изучение языка, в отличие от занятия по русскому языку – учебное время, посвященное русскому языку, – уроки, лекции и т.п.

### **Заключение**

Таким образом, к понятийному анализу – как к методу мотивации и организации исследовательской деятельности студентов Института педагогики и психологии Мурманского арктического университета – можно обратиться при осмыслении обучающимися как отдельных понятий (гипотеза, деятельность, закономерность, знак, исследование, класс, компетентность, концепт, компетенция, культура, личность, ментальность, метод, методика, методология, мораль, наука, норма, отметка, отрасль, оценка, патриотизм, подход, предмет, принцип, природа, проблема, система, стратегия, структура, сущность, теория, термин, форма, формирование, функция, ценность, эпистема и др.), так и более сложных конструкций (базовые ценности, духовно-нравственное воспитание, картина мира, ключевая компетентность, методологические основы, чувство патриотизма, система языка, сущностные связи, теоретические основы, традиционные ценности, функциональная грамотность, ценностная ориентация, чувство языка, языковая картина мира, языковая интуиция, языковое чутье и пр.).

Думается, что понятийный анализ как метод мотивации и организации исследовательской деятельности обучающихся не только вызовет интерес к изучаемым дисциплинам, но и поможет формированию у студентов рационального скептицизма как нормы научной этики, сознательному усвоению и оперированию исследовательскими понятиями, формированию универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

### **Список литературы**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
2. Антонова Е.С., Воителева Т.М. Методика обучения русскому языку: учеб. для студ. учр. высш. обр. М.: Академия, 2015. 400 с.
3. Ивин А.А., Никифоров А.Л. Словарь по логике. М.: Владос, 1997. 384 с.
4. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. 2-е, испр. и доп. изд. М.: Наука, 1975. 720 с.
5. П.Е. Стоян. Малый толковый словарь русского языка. Сост. по образцу Даля и Ляруса. Петроград: Книгоиздательство и Книжная торговля Н.Я. Оглоблина, 1916. 736 с.

6. Малышевский А.Ф. Философско-терминологический словарь. Калуга: Изд-й пед. центр «Гриф», 2004. 330 с.
7. Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования») // fgosvo.ru. 2023.  
[https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/Ps\\_MON\\_5\\_203212\\_151102023.pdf?ysclid=m9okld1rz0852925821](https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/Ps_MON_5_203212_151102023.pdf?ysclid=m9okld1rz0852925821)
8. Михельсон. Объяснение 7,000 иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык. М.: Тип. Лазаревского института, 1861. 398 с.
9. Новая философская энциклопедия. В 4 т. Под ред. В.С. Степина, А.А. Гусейнова, Г.Ю. Семигина, А.П. Огурцова. М.: Мысль, 2010. 2816 с.
10. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. М.: Либроком. 280 с.
11. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101) // gov.ru. 2021.  
<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>
12. Савенков А.И. Я – исследователь: раб. тетрадь для мл. шк. 2-е изд., испр. Самара: Учебная литература: ИД «Федоров», 2008. 32 с.
13. Сарыбеков М.Н., Сыдыкназаров М.К. Словарь науки. Общенаучные термины и определения, науковедческие понятия и категории: уч. пос. 2-е изд., доп. и перераб. Алматы: Триумф «Т», 2008. 504 с.
14. Павленкова Ф. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. 2-е изд. СПб.: Типография Ю.Н. Эрлихъ, 1907. 714 с.
15. Словарь русского языка. В 4-х т. Под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1981-1984. 2980 с.
16. Словарь церковно-славянского и русского языка. В 4 т. Сост. вторым отделением Императорской Академии Наук. СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1847-1868. 1975 с.
17. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи: уч. пос. по спец. N 2101 «Русский язык и литература». М.: Просвещение, 1984. 159 с.
18. Философский словарь логики, психологии, эстетики и истории философии. Под ред. Э.Л. Радлова. Санкт-Петербург: Типография Акционерного Общества «Брокгауз и Эфрон», 1911. 284 с.
19. Цыганенко Г.П. Этимологический словарь русского языка: более 5000 слов. 2-е изд., перераб. и доп. Киев: Радянська школа, 1989. 576 с.
20. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. В 2 т. 3-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 1999. 1184 с.
21. Шапошников А.К. Этимологический словарь современного русского языка. В 2 т. М.: Флинта: Наука, 2010. 1170 с.

### **About motivation of research activities of students of the Institute of Pedagogy and Psychology of Murmansk Arctic University**

**Andrey N. Kohichko**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, Acting Head of the Department of Pedagogy Murmansk Arctic University

Murmansk, Russia

[kokhichko@mail.ru](mailto:kokhichko@mail.ru)

ORCID 0000-0001-7779-5778

Received 06.05.2025

Accepted 27.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 378.1

DOI 10.25726/z4867-2238-3128-m

EDN MKSOAU

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### **Abstract**

The competence-based model of educational teacher training programs implies the mastery of systematic and critical thinking by students, the indicators of which are basic research and information activities. The method of conceptual analysis helps to motivate and organize the research activities of students of the Institute of Pedagogy and Psychology of Murmansk Arctic University – a logical technique consisting in the fact that the studied (analyzed) concept is divided into elements, which are further explored as parts of the whole, in order to combine using another logical technique, synthesis, into a single whole, enriched with new, the knowledge gained, the elements identified in the analysis process. The use of conceptual analysis as a method of motivating and organizing students' research activities arouses interest in the disciplines studied, helps students to develop rational skepticism as a norm of scientific ethics, conscious assimilation and operation of research concepts, and the formation of universal, general professional and professional competencies.

### **Keywords**

rational skepticism; basic research actions; working with information; research methods; analysis; conceptual analysis; object and subject of research; universal competencies.

### **References**

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). M.: Ikar, 2009. 448 p.
2. Antonova E.S., Voiteleva T.M. Methods of teaching the Russian language: a textbook for stud. of univ. M.: Academy, 2015. 400 p.
3. Ivin A.A., Nikiforov A.L. Dictionary of Logic. M.: Vldos, 1997. 384 p.
4. Kondakov N.I. Logical dictionary-reference book. 2nd ed., korr. and add. M.: Science, 1975. 720 p.
5. P.E. Stoyan. Small explanatory dictionary of the Russian language. Comp. modeled after Dahl and Larus. Petrograd: N.Ya. Ogloblina Book Publishing and Book Trade, 1916. 736 p.
6. Malyshevsky A.F. Philosophical and terminological dictionary. Kaluga: Publishing pedagogical Center «Grif», 2004. 330 p.
7. Methodological recommendations for the training of teaching staff based on unified approaches to their structure and content of educational programs of higher education (bachelor's degree and (or) basic higher education) («The core of higher pedagogical education») // fgosvo.ru. 2023. [https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/Ps\\_MON\\_5\\_203212\\_151102023.pdf?ysclid=m9okld1rz0852925821](https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/Ps_MON_5_203212_151102023.pdf?ysclid=m9okld1rz0852925821)
8. Mikhelson. Explanation of 7,000 foreign words used in the Russian language. M.: Tip. Lazarev Institute, 1861. 398 p.
9. The new philosophical encyclopedia. In 4 vols. Eds. by V.S. Stepin, A.A. Huseynov, G.Y. Semigin, A.P. Ogurtsov. M.: Thought, 2010. 2816 p.
10. Novikov A.M., Novikov D.A. Methodology of scientific research. M.: Librocom. 280 p.

11. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 05.31.2021 № 287 «On Approval of the Federal State Educational Standard of Basic General Education» (Registered 07.05.2021 № 64101) // gov.ru. 2021. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027/>
12. Savenkov A.I. I am a researcher: workbook for junior high school. 2nd ed., korr. Samara: Educational literature: Publishing house «Fedorov», 2008. 32 p.
13. Sarybekov M.N., Sydyknazarov M.K. Dictionary of science. General scientific terms and definitions, scientific concepts and categories: a study guide. 2nd ed., supplement and revision. Almaty: Triumph «T», 2008. 504 p.
14. Pavlenkova F. Dictionary of foreign words included in the Russian language. 2nd ed. SPb.: Printing house of Y.N. Erlikh, 1907. 714 p.
15. Dictionary of the Russian language. In 4 vols. Ed. by A.P. Evgenieva. 2nd ed., korr. and add. M.: Russian language, 1981-1984. 2980 p.
16. Dictionary of Church Slavonic and Russian languages. In 4 vols. Comp. the second branch of the Imperial Academy of Sciences. SPb.: Printing House of the Imperial Academy of Sciences, 1847-1868. 1975 p.
17. Fedorenko L.P. Patterns of assimilation of native speech: a study guide. to spec. № 2101 «Russian language and literature». M.: Education, 1984. 159 p.
18. Philosophical dictionary of logic, psychology, aesthetics and the history of philosophy. Ed. by E.L. Radlov. SPb.: Printing house of Efron and Brockhaus Joint Stock Company, 1911. 284 p.
19. Tsyganenko G.P. Etymological dictionary of the Russian language: more than 5,000 words. 2nd ed., revised and add. Kiev: Radyanka school, 1989. 576 p.
20. Chernykh P.Ya. Historical and etymological dictionary of the modern Russian language. In 2 vol. 3rd ed., stereotype. M.: Russian language, 1999. 1184 p.
21. Shaposhnikov A.K. Etymological dictionary of the modern Russian language. In 2 vols. M.: Flinta: Science, 2010. 1170 p.



## Методические условия реализации дискуссионного общения в учебном процессе

### **Залиха Усмановна Хакиева**

Кандидат филологических наук, доцент  
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова  
Грозный, Россия  
Кандидат филологических наук, доцент  
Чеченский государственный педагогический университет  
Грозный, Россия  
Zalikhha\_khaieva@mail.ru  
ORCID 0009-0007-6658-9187

### **Белкис Якубовна Цурова**

Старший преподаватель  
Ингушский государственный университет  
Магас, Россия  
Belkisa7@mail.ru  
ORCID 0009-0003-6280-9585

### **Мата Сайд-Ахметовна Гайрабекова**

Магистрант  
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова  
Грозный, Россия  
Krasnichel2003@gmail.com  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.05.2025

Принята 17.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 72.0-235.5

DOI 10.25726/p7129-2578-9696-g

EDN LSUVZW

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

В статье рассматривается понятие дискуссионного общения. Описаны формы организации дискуссионного общения: ролевые игры, круглые столы, групповые и «панельные» дискуссии. В каждой из этих форм важную роль играют сами учащиеся, они должны проявить самостоятельность, действительно занять некоторую позицию и отстаивать ее с помощью логичной аргументации. Повышаются требования к спонтанной речи, умению грамматически правильно выстроить высказывание и знанию способов выразить согласие или несогласие с оппонентом. Дискутивные навыки предполагают знание основ риторики (логичное выстраивание аргументации, знание корректных методов ведения дискуссии, способность уверенно держаться), коммуникативные навыки (умение вести себя в группе, доброжелательность, вежливость, спокойное восприятие критики), знание иностранного языка, умение осмысливать информацию, творчески реагировать на аргументацию оппонента.

### **Ключевые слова**

дискуссия, коммуникативные навыки, дискутивные навыки, речевые умения.

### **Введение**

Активизации мыслительной и речевой деятельности учащихся посвящены работы многих известных отечественных и зарубежных ученых (И.Я. Лернер, В.К. Иванов, Н.И. Гез, А.А. Миролюбов, Р.К. Миньяр-Белоручев и др.). Исследователи изучают различные методы, с помощью которых учитель может организовать на уроках иностранного языка обмен мнениями, спонтанный диалог и т. п.

На основе анализа специальной литературы можно утверждать, что вопросы формирования дискуссионных умений в частности и развития дискуссионной речи в целом при обучении иностранному языку находятся в стадии постановки. В настоящее время отсутствуют методы, которые с гарантией обеспечили бы возникновение дискуссии на уроке иностранного языка и общение учащихся между собой. Существуют некоторые наработки методистов, которые могут быть полезны учителям в данной области, но сначала необходимо изучить вопрос о природе дискуссии, ее отличий от близких понятий, таких как полемика и спор.

Дискуссионная речь представляет собой разновидность устной (реже письменной) речи, возникающей во время спора, диспута, полемики. В лингвистике это понятие появилось в 1920-х годах, а ранее использовался термин «полемическая речь» (Махновская, 1998).

Дискуссия как разновидность устной публичной, полемической речи возникает в результате столкновения полярных точек зрения на одну и ту же проблему. Так формируется феномен «дискуссионная речь» и термин «дискуссионные речевые умения». В отсутствии разных точек зрения проведение дискуссии теряет смысл. Близкими понятиями к дискуссии можно назвать диспут, симпозиум, обсуждение группы экспертов и др.

Согласно словарю методических терминов и понятий дискуссия определяется как «вид диалогической речи, публичный спор на научную или разговорно-бытовую тему» (Азимов, 2009).

Сопоставление значений дискуссии в процессе обучения иностранному языку в целом и при совершенствовании коммуникативной компетенции в частности позволяет сделать вывод, что использование данного метода представляется важным и необходимым для создания естественной мотивации речевого акта обучающихся, интегрирования их знаний и применения языковых навыков на практике. Особенность дискуссионной речи заключается в том, что в ней соединяются языковые средства различных функциональных стилей языка, в ней нужно использовать не только нейтральную, но и разговорную речь, поскольку эта форма речи предполагает контакт с собеседником. Кроме того, полезно знать нормы вежливого речевого поведения, ведь спор, дискуссия ведется с целью улучшения взаимодействия с другими людьми, с целью достижения взаимопонимания. Таким образом, учащийся сразу покажет свой уровень владения иностранным языком, и свой уровень культуры общения.

Близким к дискуссии понятием является полемика – разновидность спора, отличающаяся тем, что основные усилия спорящих сторон направлены на утверждение своей точки зрения по обсуждаемому вопросу.

С дискуссией полемику сближает наличие достаточно определенного тезиса, выступающего предметом разногласий, известная содержательная связность, предполагающая внимание к аргументам противной стороны, очередность выступлений спорящих, некоторая ограниченность приемов, с помощью которых опровергается противная сторона и обосновывается собственная точка зрения.

### **Материалы и методы исследования**

Дискуссия, по мнению методистов, является одним из эффективных методов обучения общению на иностранном языке. Так считают И.А. Зимняя, М.А. Ковальчук и Т.Н. Сухарева, но следует отметить, что все они основываются на полезности дискуссии для улучшения языковых навыков.

Так, Т.Н. Сухарева подчеркивает, что для достижения наибольшей речевой активности учащихся на занятиях по иностранному языку чаще всего используются коллективные формы работы. Дискуссия как форма группового взаимодействия представляется наиболее эффективным методом обучения общению. Помимо стимулирования и развития рефлексивного мышления, дискуссия позволяет определить личные взгляды на проблемы, а также получить навык применения имеющихся знаний (Сухарева, 2022).

М.А. Ковальчук отмечает часто возникающую в преподавании иностранного языка ситуацию, когда ученику нечего сказать. По мнению ученого, это вполне объяснимо с позиции психологии обучения иностранному языку. Спонтанная речь строится лишь на основе интенции, речевого намерения. Дискуссия помогает создать такое намерение и, следовательно, повысить качество речевых навыков (Ковальчук, 2008).

Помимо говорения, методисты обращают внимание на развивающую роль дискуссии на уроках иностранного языка. И.А. Зимняя отмечает, что метод дискуссии помогает в развитии мышления и творческих способностей учащихся (Зимняя, 1991).

Но не менее важно, по мнению В.Н. Иванова, обучать школьников правилам ведения дискуссии. В полемике должны соблюдаться требования логики: стороны должны уметь выводить следствия из своих и чужих утверждений, замечать логические противоречия и не принимать их, признавать доказательство, если принимаются его аргументы, отличать дедукцию от индукции и не уверять, что последняя дает достоверные заключения и т.п. (Иванов, 2004).

### Результаты и обсуждение

Важно не бросаться в крайности, постоянно проявлять гибкость и не бояться исправлять свои ошибки. Наиболее распространены два крайних способа ведения полемики и дискуссии: уступчивость и жесткость. Тот, кто выбирает путь уступок, стремится избежать личного столкновения и готов ради согласия поступиться своими выгодами. Он хочет полюбовного соглашения, однако дело часто заканчивается тем, что другая сторона использует его в своих интересах, оставляя на его долю только сожаления (Фишер, 1990).

Таким образом, в методике обучения иностранным языкам применяется метод организации дискуссии на уроках. Под дискуссией в научной литературе понимается особая разновидность публичной речи, возникающей в случае столкновения полярных точек зрения. Важно отметить, что существуют и другие формы общения, такие как полемика и спор. В полемике акцент делается на выяснении, какая сторона права, в то время как в споре зачастую сама проблема теряет значение, и стороны сосредотачиваются на самоутверждении. Споры лучше избегать, а дискуссии использовать как метод обучения, не забывая о правилах их ведения. К числу этих правил относятся логичное выстраивание аргументации, объективность, способность видеть правоту оппонента и др.

Неспециалисту может показаться, что дискуссионная речь очень сложна и своеобразна. Но в действительности сложны все формы речи, поэтому при обучении иностранному языку учитель неизменно сталкивается с трудностями. Существует мнение, что спонтанная речь слишком трудна для использования на уроках иностранного языка, поэтому гораздо легче контролировать речевые навыки учеников, предлагая им задания на диалоги или пересказ. Тем не менее, как показывает практика, в ходе полемики люди используют множество стандартных схем, и их речь оказывается более систематичной, чем это может показаться на первый взгляд.

Например, для участия в полемике необходимо использовать модальные средства. Кроме того, важно уметь выражать свое мнение, согласие или несогласие с собеседником, приводить аргументы (Миньяр-Белоручев, 1990).

Дискуссия является сложной формой организации урока иностранного языка, так как она требует вовлеченности всех учащихся в учебный процесс. В мировом педагогическом опыте получили распространение следующие формы дискуссии: круглый стол, заседание экспертной группы («панельная дискуссия»), техника аквариума, диспут и ряд других. Что касается этапов проведения дискуссии, обычно выделяют три этапа: введение в дискуссию (подготовительный), обсуждение проблемы (основной этап) и подведение итогов (заключительный этап) (Гордиенко, 2015).

В процессе дискуссии развиваются следующие качества учащихся:

- творческое мышление;
- формирование культуры дискуссии;
- критическое мышление;
- восприимчивость к чужим взглядам (Азимов, 2009).

Учитель иностранного языка должен ставить перед собой правильные цели урока. Вместо формулировки «провести дискуссию» более уместно говорить о целях, таких как «развивать творческое мышление учащихся», «формировать культуру дискуссии», «обучать восприимчивости к чужим взглядам» и т.д. Организация обмена мнениями или решение спорного вопроса не является действительной целью такого урока. Ведущая дидактическая цель заключается в развитии творческого мышления учащихся и формировании их коммуникативных умений.

Творческое мышление — одна из основных движущих сил дискуссии, но описать процессы, лежащие в основе оригинального мышления, трудно. Считается, что все рождаются творческими личностями, что у большинства людей с раннего возраста выработана привычка ограничивать свою творческую активность. Общество, образование, работа – все это действительно помогает отучиться от творчества. Взрослые говорят детям, как думать и вести себя, предоставляя им перечень готовых решений.

В результате существует ошибочное мнение, что творческое мышление – это удел немногих или исключительно тех, кто занимается творческой деятельностью. Такой узкий взгляд на креативность ограничивает людей. Все должны стремиться к творчеству в любой форме, которая необходима для индивидуального развития, поскольку приоритет критического мышления может подавлять способности людей к творчеству.

Использование творческого мышления отвечает интересам многих учителей, но особенно это важно для учителей иностранного языка. Говорение и письмо не могут строиться только на том, что ученик выражает «правильные» мысли, говорение вообще должно быть спонтанным (Китайгородская, 1986).

Несколько лучше разработана методика развития коммуникативных навыков учащихся. Исследователи сходятся во мнениях, что коммуникация между людьми связана с восприимчивостью к чужой точке зрения, умению внимательно слушать, тактично возражать, высказываться понятным для окружающих людей образом и т. д. (Лернер, 1974).

Главное – привлечь детей к сотрудничеству и совместной работе, а также познакомить их с образцами проведения дискуссий на иностранном языке. Учащиеся могут общаться друг с другом вне школы и на переменах, но это неорганизованное общение не направлено на поиск решений. В рамках дискуссии они должны понимать, что существует конкретный вопрос для обсуждения, и что их мнение по данной проблеме будет услышано. Ученики умеют высказывать свое мнение, им только нужно показать, как работать сообща, чтобы глубже осмыслить проблему.

Вопрос о том, когда использовать дискуссию, тоже можно назвать проясненным. Научные исследования показывают, что дискуссия уступает в эффективности передачи информации обычному изложению материала учителем. Но как форма работы она оказывается особенно полезной при закреплении материала и для его творческого использования, а также при формировании ценностных ориентаций учащихся. так как в дискуссии естественным образом происходит обмен мнениями и эти мнения, как правило, не будут совпадать.

В каждый класс входят дети с самыми разными взглядами, и это хорошая база для того, чтобы вести переговоры и предлагать решения. Важно, чтобы они чувствовали себя хозяевами пространства дискуссии, чтобы они могли свободно оспаривать друг друга и приводить более веские аргументы. Но они также должны знать, что то, что они говорят, должно быть связано с темой. Все высказывания должны соотноситься друг с другом, каждая реплика является поправкой к другому высказыванию, становится выражением согласия или несогласия (Мильруд, 2013).

Понятно, что для этого необходимо слушать то, что говорят другие учащиеся. На уроке иностранного языка проблема распадается на две части – ученики должны быть внимательными к чужим высказываниям, и они должны иметь достаточный уровень развития аудитивных навыков. При этом учащиеся могут разговаривать только по понятной для них теме. Не каждая тема может стать хорошим предметом дискуссии. Учитель выступает как редактор, отвечающий за контент, который пытается направить обсуждение в нужное русло. Он также может играть роль эксперта, который отвечает на

вопросы. Однако важно, чтобы дискуссия не сводилась к простому обмену вопросами и ответами; она должна стать настоящим обменом мнениями.

Наконец, учитель демонстрирует ученикам, что мыслительный процесс – это не просто говорить все, что приходит в голову. В свободном общении с друзьями достаточно высказать свою точку зрения, и никто не будет ее оспаривать. Но в условиях дискуссии важно показать, что каждая точка зрения должна быть аргументирована. Те мысли, которые выскажут учащиеся, должны быть осмыслены ими как их точка зрения, за которую они несут ответственность (Азимов, 2009).

С первого раза получить организованную дискуссию, в которой учащиеся будут выражать свои взгляды и обмениваться мнениями с одноклассниками, вряд ли получится. Уровень инициативности учащихся следует повышать постепенно:

1. Учащиеся привыкают к дискуссии, в которой учитель играет роль ведущего.
2. Роль ведущего передается активному ученику.
3. На уроке можно организовать дискуссию без ведущего.

М.А. Ковальчук в своей работе выделяет четыре формы дискуссий: ролевые игры, круглые столы, групповые дискуссии, «панельные» дискуссии (Ковальчук, 2008).

Круглый стол представляет собой обмен мнениями между 4-6 учащимися, в то время как остальная часть класса может просто быть зрителями на первых этапах обучения правилам ведения дискуссии. Потом происходит обмен мнениями между участниками «круглого стола» и аудиторией. В начале урока необходимо задать вопрос, который вызовет дискуссию, но не приведет к однозначному правильному ответу. Например, что бы ученики больше всего хотели изменить в мире? Как бы они описали слона? Кто самый выдающийся ученый в мире? Такие вопросы стимулируют интерес и активное участие.

Панельная дискуссия напоминает круглый стол и также включает группу из 4-6 учащихся, которые говорят, главным образом, между собой. В начале панельной дискуссии каждый из учащихся, входящих в экспертную группу, выступает с сообщением по теме и излагает свою позицию. Потом они обмениваются мнениями, аргументируют свою точку зрения и в конечном итоге стремятся прийти к общему мнению.

Форум сочетает элементы круглого стола и панельной дискуссии, но при такой форме организации весь класс принимает участие в обсуждении. Группа учащихся не просто выступает в роли экспертов по теме, но и обменивается репликами с остальными. Чтобы вовлечь более пассивных учеников, следует предложить им записывать реплики других участников. Такая стратегия дискуссии помогает учителю включить в работу всех учащихся.

Симпозиум представляет собой формальное обсуждение, в котором делается акцент не на выражении точек зрения, а на представлении результатов исследований. Каждый участник симпозиума выступает со своим сообщением, затем отвечает на вопросы аудитории. Формат симпозиума заимствован из научной практики обсуждения проблем, и его использование на уроке иностранного языка повышает осведомленность учащихся о том, как организовать научный обмен мнениями.

Дебаты – это формализованное обсуждение только двух точек зрения. Класс делится на две группы, и каждая из них выражает свою точку зрения на проблему. Группа при этом должна иметь представителя, который будет выступать от ее лица, в то время как участники противоположной группы могут задавать ему вопросы и опровергать представленные аргументы.

Для урока английского языка особенно интересен формат «британских дебатов». Он имитирует обсуждение вопросов в английском парламенте, где, как известно, заседают две партии: консерваторы и лейбористы, между которыми разворачиваются дебаты по различным вопросам. В данном формате сначала выступает представитель от одной партии, затем – от другой партии, после чего участники обсуждения из обеих групп поочередно выступают со своими комментариями. Такой подход знакомит учащихся с культурой страны изучаемого ими языка и с общим принципом работы парламента (Азимов, 2009).

Еще один тип дебатов можно устроить, попросив класс разделиться на три группы: «за», «против» и «не решившие окончательно свою позицию». После обсуждения вопроса учитель

спрашивает, не изменил ли кто-нибудь своего мнения, и просит задуматься о причинах, дав учащимся время подумать. В целом, всегда, когда учитель задает вопрос, надо давать учащимся до 15 секунд на обдумывание своего ответа. Возможно, это первый раз, когда ученик сталкивается с определенными идеями, поэтому важно время на обдумывание, чтобы он мог освоиться с новыми концепциями и собраться с мыслями.

Есть также техника аквариума, это тоже разновидность дискуссии. Техника выглядит следующим образом. Сначала педагог ставит перед классом какую-то проблему, затем делит класс на несколько групп, каждая группа обсуждает проблему между собой. Потом от каждой группы выступает один представитель, участникам группы разрешается давать своим представителям указания и советы. Обсуждение проблемы продолжается до звонка или пока не будет найдено решение.

Создание условий для аргументированного обсуждения среди учащихся общеобразовательной школы – это непрерывный процесс. В начале любого обсуждения класс заполняется различными мнениями, часто без объяснения причин или доказательств их обоснованности. Преодоление языкового барьера – сложная задача, и некоторые учащиеся остаются пассивными. В то же время есть и такие, для кого важно высказать собственное мнение, и они начинают переходить на родной язык, если чувствуют, что не могут выразить свои мысли на изучаемом языке.

### **Заключение**

Подводя итог всему вышесказанному, можно смело утверждать, что самое главное содержание урока заключается в том, чтобы дети получили представление об обмене мнениями на изучаемом языке, повысили свой уровень аудитивных навыков и навыков говорения. В этой связи стоит отметить, что сама проблема часто не имеет решения, но в некоторых случаях возможно изменить мнение учащихся по определенному вопросу. Дискуссия помогает им собраться с мыслями, обработать информацию и запомнить ее, поэтому необходимо использовать данный формат работы. Дискуссии на уроках иностранного языка влияют на уверенность учеников и их способности.

Таким образом, методические условия для реализации дискуссионного общения в учебном процессе включают правильную формулировку цели урока, выбор подходящего формата дискуссии и помощь учащимся в распределении ролей. Задача таких форм организации работы – развивать у учащихся навыки творческого мышления, логики и любознательности, одновременно улучшая их навыки говорения и слушания.

### **Список литературы**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
2. Гордиенко Н.П., Кузнецова Е.П. Использование дискуссии как метода формирования коммуникативных навыков на старшей ступени обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе // Молодой ученый. 2015. № 8. С. 1112-1114.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 219 с.
4. Иванов В.К. Формирование дискуссивных умений в процессе обучения иностранному языку в условиях гуманитарного вуза: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2004. 33 с.
5. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранному языку. М.: Просвещение, 1986. 388 с.
6. Ковальчук М.А. Дискуссия как средство обучения иноязычному общению: методическое пособие для преподавателей иностранных языков. М.: Высшая школа, Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2008. 144 с.
7. Лернер И.Я. Поиск доказательства и познавательная самостоятельность учащихся // Советская педагогика. 1974. № 7.
8. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. М.: Дрофа, 2013. 588 с.

9. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. М.: Просвещение, 1990. 224с.
10. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. Под ред. Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской. М.: Флинта, 1998.
11. Сухарева Т.Н. Дискуссия как один из эффективных методов обучения общению на иностранном языке // Наука и образование. 2022. №3. С. 11-13.
12. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию, или Переговоры без поражения. М.: Наука, 1990.

### **Methodological conditions for the implementation of discussion communication in the educational process**

#### **Zalikhya U. Khakieva**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor  
Chechen State University named after A.A. Kadyrov  
Grozny, Russia  
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor  
Chechen State Pedagogical University  
Grozny, Russia  
Zalikhya\_khaieva@mail.ru  
ORCID 0009-0007-6658-9187

#### **Bekkis Ya. Tsurova**

Senior Lecturer  
Ingush State University  
Magas, Russia  
Belkisa7@mail.ru  
ORCID 0009-0003-6280-9585

#### **Mata S.-Akh. Gayrabekova**

Magister's student  
Chechen State University named after A.A. Kadyrov  
Grozny, Russia  
Krasnichel2003@gmail.com  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.05.2025

Accepted 17.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 72.0-235.5

DOI 10.25726/p7129-2578-9696-g

EDN LSUVZW

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### **Abstract**

The article discusses the concept of discussion communication. The forms of organization of discussion communication are described: role-playing games, round tables, group and panel discussions. In each of these forms, the students themselves play an important role, they must show independence, really take some position

and defend it with the help of logical argumentation. The requirements for spontaneous speech, the ability to form a statement grammatically correctly, and knowledge of ways to express agreement or disagreement with an opponent are increasing. Debating skills involve knowledge of the basics of rhetoric (logical reasoning, knowledge of correct methods of conducting a discussion, the ability to hold on confidently), communication skills (the ability to behave in a group, kindness, politeness, calm perception of criticism), knowledge of a foreign language, the ability to comprehend information, creatively respond to an opponent's argumentation.

### **Keywords**

discussion, communication skills, debating skills, speech skills.

### **References**

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). M.: Ikar, 2009. 448 p.
2. Gordienko N.P., Kuznetsova E.P. The use of discussion as a method of forming communicative skills at the senior stage of teaching a foreign language in secondary schools // Young scientist. 2015. № 8. pp. 1112-1114.
3. Zimnaya I.A. Psychology of teaching foreign languages at school. M.: Education, 1991. 219 p.
4. Ivanov V.K. Formation of debating skills in the process of teaching a foreign language in the conditions of a humanitarian university: dissertation of the cand. of pedagog. sci. M., 2004. 33 p.
5. Kitaygorodskaya G.A. Methods of intensive foreign language teaching. M.: Education, 1986. 388 p.
6. Kovalchuk M.A. Discussion as a means of teaching foreign language communication: a methodological guide for teachers of foreign languages. M.: Higher School, Scientific and Educational Center «Kitaygorodskaya school», 2008. 144 p.
7. Lerner I.Ya. The search for evidence and cognitive independence of students // Soviet pedagogy. 1974. No. 7.
8. Milrud R.P. Methods of teaching English. M.: Bustard, 2013. 588 p.
9. Minyar-Beloruhev, R. K. Methods of teaching French. M.: Education, 1990. 224 p.
10. Pedagogical speech education. A reference dictionary. Eds. by T.A. Ladyzhenskaya, A.K. Mikhalskaya. Moscow: Flint, 1998.
11. Sukhareva T.N. Discussion as one of the effective methods of teaching communication in a foreign language // Science and education. 2022. № 3. pp. 11-13.
12. Fischer R., Yuri U. The path to agreement or negotiations without defeat. M.: Science, 1990.



## **Методическая компетентность педагога в исследовательской ретроспективе: обзор публикаций**

**Ольга Викторовна Власова**

Независимый исследователь

Пермский государственный национальный исследовательский университет

Пермь, Россия

vlasovaov@inbox.ru

ORCID 0009-0005-5832-1127

Поступила в редакцию 06.05.2025

Принята 26.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 378.147

DOI 10.25726/g3604-5406-5793-I

EDN OGUEIV

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

В статье рассматривается проблема формирования методической компетентности педагогов в исследовательской ретроспективе. Проведен анализ научных и методических публикаций открытой научной библиотеки «КиберЛенинка» (<https://cyberleninka.ru/>), посвященных данной теме, с целью выявления основных подходов, научных вопросов и истории изучения методической компетентности педагогов. Результаты анализа позволили определить актуальные тренды и перспективные направления развития методической работы с педагогическими кадрами.

### **Ключевые слова**

методическая компетентность, педагог, профессиональное развитие, публикации, методическая работа.

### **Введение**

Современная система образования предъявляет высокие требования к профессионализму педагогов, в частности, к их методической компетентности. Методическая компетентность – это интегральное качество личности, представляющее собой совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной организации и проведения образовательного процесса. В условиях постоянно изменяющихся образовательных стандартов, внедрения новых технологий и методик обучения актуальность проблемы формирования методической компетентности педагогов значительно возрастает, поскольку методическое мастерство требует регулярного обновления. Для выявления основных тенденций и подходов к решению данной проблемы был проведен анализ публикаций, посвященных формированию методической компетентности педагогов общеобразовательной школы. Отметим, что автором были отобраны публикации, посвященные изучению методической компетентности педагогов исключительно общеобразовательных школ.

### **Материалы и методы исследования**

В качестве объекта исследования были выбраны научные и методические публикации, опубликованные в периодических изданиях и размещенные в открытой научной библиотеке «КиберЛенинка» (<https://cyberleninka.ru/>). Для анализа был использован метод контент-анализа, который позволил выявить частоту упоминания ключевых понятий, связанных с формированием методической компетентности педагогов.

### Результаты и обсуждение

Методическая компетентность педагогов всегда оставалась в центре внимания исследователей, стремившихся понять, каким образом учителя могут наиболее эффективно организовывать и проводить учебно-воспитательный процесс. Дискуссии о важности методической подготовки ведутся уже не одно десятилетие, и с течением времени подходы к этому вопросу претерпевали значительные изменения. Некоторые традиционные взгляды, отражающие лишь классические методы структурирования урока, со временем отступили на второй план. Однако в них до сих пор можно найти ценную информацию об основах методической работы, которая нередко становится фундаментом для современных инновационных решений. Целый ряд авторов подчеркивает, что методическая компетентность требует комплексного развития и является неотъемлемой составляющей профессионального роста каждого учителя. Фактически она приближается к понятию педагогического мастерства, так как касается не только способа организации урока, но и развития ценностных установок, формирующих способность к самоанализу и постоянному совершенствованию практических навыков. Это важно для соблюдения баланса между теориями, накопленными на педагогических факультетах, и реальным опытом работы в школе. В ходе исторического анализа прослеживается постоянное стремление к поиску оптимальных методических приемов, которые помогут педагогу достичь максимальной эффективности в работе с самыми разными категориями учащихся. Разнообразие форм обучения и изменений в программе диктует необходимость постоянного профессионального развития, которое уже невозможно без освоения принципов рефлексии и анализа собственной работы. Важность систематического подхода к анализу эффективности методик также подчеркивается в исследованиях, которые сегодня широко цитируются в отечественной и зарубежной науке. Педагогическая литература советской эпохи не была однородной, но прослеживается общее для того времени стремление к единым стандартам и критериями оценки качества урока. В то же время дискуссии о необходимости творческого поиска оставались актуальными, поэтому возникали первые попытки отказаться от жестко регламентированных схем в пользу ситуационного подхода.

Описывая эволюцию методической компетентности, необходимо отметить, что в дореволюционный период в отечественной педагогике также обсуждались вопросы, схожие с теми, что поднимаются сейчас. Научная литература того времени нередко фокусировалась на нравственно-воспитательных аспектах деятельности учителя, подчеркивая, что «метод» не может расцениваться исключительно как технологический прием. Вслед за этим многие возвышали роль личности учителя, считая, что только педагог, обладающий богатым духовным миром и способностью к самопожертвованию, может стать по-настоящему эффективным наставником. При всей неоднозначности указанного подхода в нем прослеживаются зачатки идеи о том, что методическая компетентность должна включать в себя умение мыслить критически и самостоятельно искать оптимальные решения. Оглядываясь на исследовательскую ретроспективу, нельзя не упомянуть, что многие методы, зародившиеся в прошлом, нашли свое второе рождение уже в период активной реформы образования. Однако сегодня они адаптированы к актуальным реалиям, со стороны которых в первую очередь идет запрос на целостность методического сопровождения образовательного процесса. Поменялась сама парадигма: вместо передачи знаний ученику современный учитель должен создать условия для их самостоятельного «открытия» и осмысления. Этот процесс требует от педагога высоких навыков планирования урока, а также тонкого понимания психологии и возраста обучающихся. Разные поколения исследователей по-своему охарактеризовали это явление, пытаясь найти последовательность в изменении взглядов на методическую компетентность. На самом деле педагогическая мысль нередко движется по кругу: многие, казалось бы, устаревшие идеи возрождаются на новом теоретическом уровне. За последнее столетие накоплен богатый практический опыт, который помогает систематизировать и улучшать методические наработки.

Прошлый век ознаменовался научными дискуссиями о том, что следует считать приоритетным в методической компетентности: педагогические техники или способность к личностному влиянию. Одни исследователи призывали совершенствовать именно технологическую сторону работы, подчеркивая важность точной структуры урока, продуманного распределения заданий и строгой логики подачи

материала. Другие же указывали на исключительную важность атмосферы, которую создает учитель, его умения мотивировать и вдохновлять учащихся. По их мнению, именно эмоциональная составляющая во многом определяет успех урока, поскольку у ученика должно возникать чувство сопричастности к процессу обучения. В ходе развития педагогической науки стало очевидно, что изолированное развитие методической компетентности в направлении либо «технических навыков», либо «личностного влияния» не принесет желаемого результата. Пришло признание того, что учитель должен уметь гармонично соединять оба аспекта, и это нашло отражение в новой научно-методической литературе, появлявшейся к концу XX века. Авторы вновь указывали на невозможность универсальных решений, объясняя это разнообразием индивидуальных особенностей учителей и учащихся. Накопленная база исследований к тому моменту настолько расширила представления о методической компетентности, что потребовала более систематического подхода к ее описанию. Возникли попытки разработать классификации методических умений, включающих этапы планирования, организации, рефлексии и самооценки результатов. Педагогическая мысль искала пути интеграции знаний о психологии, дидактике, предметных методиках и теории коммуникации с тем, чтобы сформировать целостную систему подготовки учителей. Такие подходы задавали тон многим диссертациям и монографиям, посвященным профессиональному развитию специалистов в сфере образования.

В свою очередь, системный анализ исследований позволил выявить основные тенденции, характеризующие историческую динамику формирования методической компетентности. Во-первых, на смену целиком нормативной модели педагога, где он должен был строго соблюдать предписанные схемы, пришло понимание необходимости индивидуального творческого подхода. Во-вторых, усилилось взаимодействие науки и практики: методические идеи проверялись в экспериментальных школах и впоследствии становились предметом обсуждения на всесоюзных и международных конференциях. В-третьих, возникла устойчивая убежденность в том, что сама среда (учебная, воспитательная, профессиональная) оказывает значительное влияние на становление методической компетентности, и потому стали уделять больше внимания условиям, в которых проходит становление учителя. И наконец, в научную повестку вошел вопрос о том, как поддерживать и развивать компетентность в условиях непрерывного развития информационно-коммуникационных технологий. Ряд авторов рассматривал эту проблему в свете цифровой трансформации школы, при которой традиционные подходы к методическому сопровождению урока нередко требуют серьезного пересмотра.

Есть мнение, что даже самые передовые педагогические методики останутся малоэффективными, если учитель не обладает сформированной методической компетентностью. Это включает в себя умение критически оценивать и отбирать инновации, адаптировать их под конкретные условия, а не пытаться применить их в неизменном виде. Подобный навык отчасти связан с исследовательской культурой педагога, так как он предполагает готовность к проведению собственного анализа результатов, наблюдения за реакцией учащихся и коррекции методики в соответствии с реальной образовательной обстановкой. Такая гибкость и открытость новым идеям нередко становится решающим фактором в повышении качества обучения, что отмечено в ряде современных работ, анализирующих эффективность применения активных методик. При этом современный учитель функционирует в ситуации постоянной перегрузки информацией, так как интернет предоставляет практически безграничный доступ к целому спектру образовательных ресурсов. Поэтому целенаправленное развитие методического мышления помогает ему систематизировать и эффективно использовать всю доступную информацию, не теряя при этом ориентацию на стандарт и актуальные задачи воспитания. Отсюда вытекает и необходимость формирования специальной рефлексивной позиции, позволяющей педагогу видеть свои сильные и слабые стороны и работать над последними. Исследования показывают, что присущая современному образованию вариативность не должна приводить к хаосу в выборе методов и средств обучения, а наоборот, должна способствовать осознанному, гибкому и мотивированному их применению.

Учитывая широкий контекст исторических изменений, становится ясно, что методическая компетентность не появляется сама собой: она формируется в связи с общественно-политическими тенденциями, экономическими условиями, реформами в сфере образования. Каждый этап

исторического развития ставил перед школой новые задачи, а значит, требовал от учителя новых умений. В дореволюционной России, как уже упоминалось, делался акцент на нравственных аспектах, в советский период – на единой алгоритмизации и стандартах, а в постсоветское время – на вариативности и личностно-ориентированном подходе. Все это не может не сказываться на том, как в разные эпохи определялась сущность методической компетентности. Однако, несмотря на различные акценты, во все периоды сохранялось понимание, что учителю необходимо не только владеть технологиями передачи знаний, но и воспитывать гармонично развитую личность. И это воспитание невозможно без наличия у педагога глубоких, внутренне осмысленных методических позиций. Другой вопрос, что уровень методической компетентности вынужден был меняться в зависимости от государственной идеологии и актуальной методической моды. Таким образом, теоретикам и практикам важно видеть сквозную линию развития педагогических идей, которая прослеживается даже в условиях внешних перемен.

Возникает вопрос, каким образом педагог может совершенствовать свою методическую компетентность. Согласно одним взглядам, решающим фактором считается наличие у учителя способностей к самообразованию и творческому поиску. Другие полагают, что ключевое значение имеет непрерывная система повышения квалификации, которая обеспечивает педагога не только новыми знаниями, но и формирует у него умение рефлексировать собственную деятельность. В реальности оба подхода должны дополнять друг друга, формируя синтез внешних и внутренних источников развития компетентности. Учитель, активно участвующий в методических объединениях, научных конференциях и семинарах, получает возможность обмениваться опытом и анализировать чужие кейсы в свете своих профессиональных задач. Корпоративная система обучения педагогов в школах, где учителя совместно обсуждают и планируют уроки, также играет немаловажную роль. Фактически любой опыт, полученный извне, должен быть переосмыслен с учетом индивидуального стиля преподавания. При этом формируется база для дальнейшего исследования, которое педагог осуществляет уже в непосредственной практике, наблюдая, как меняются результаты у детей при тех или иных нововведениях. Такая непрерывная научная рефлексия становится одним из ведущих факторов в становлении профессионала, готового к инновациям в ультрасовременном образовательном пространстве.

С точки зрения сравнения зарубежных подходов, можно увидеть, что методическая компетентность рассматривается как многофакторное явление, где широко используются идеи смежных наук. Педагогика за рубежом тесно взаимодействует с психологией обучения, социологией образования, теорией коммуникации. Учителя нередко проходят дополнительные тренинги, в которых моделируются реальные ситуации, требующие не только знания методик, но и умения вести эмоционально сложные беседы, разрешать конфликты и управлять групповой динамикой на уроке. Это четко указывает на важность методической компетентности как не чисто технической категории, но и глубоко личностной. Учитель со сформированным методическим арсеналом не остается без вариантов, если определенная практика вдруг оказывается неэффективной в конкретных условиях. Он быстро перестраивается, подбирает новые подходы или модифицирует прежние. В итоге наблюдаем, что в зарубежных работах большое значение придается индивидуальному маршруту профессионального развития педагога. Там делается акцент на наставничестве, оценке компетентности, а также создании профессиональных сообществ, где учителя совместно размышляют над педагогическими вызовами. Все это рождает более гибкую систему, которая способна оперативно реагировать на изменения в образовательной политике.

Одновременно ряд отечественных авторов отмечает, что при всей привлекательности зарубежных моделей нам необходимо учитывать домашний контекст, включая специфику образовательного законодательства, традиции преподавания и реальные условия в школах. Методическая компетентность педагога в российских реалиях формируется в определенной институциональной среде, где сохраняются жесткие требования стандартов. При этом национальная система образования декларирует ориентацию не только на предметные результаты, но и на личностное развитие каждого ученика. В таких условиях учитель вынужден удерживать сложный баланс, следуя как формальным требованиям программ, так и творческому поиску. Исследуя публикации постсоветского периода, можно видеть, что в российской педагогике активно обсуждается идея личностного роста

педагога через систематическую рефлексию, использование проектных методов, а также массу других инноваций, таких как смешанное обучение, электронные курсы и т.д. Однако итоговый успех определяется именно методическим мастерством, в основе которого – хорошее понимание психолого-педагогических закономерностей и способность применять их в реальной практике.

Эти процессы стимулируются и общим повышением уровня подготовки учителей в вузах. Сейчас педагогические вузы уделяют гораздо больше внимания формированию методической компетентности, чем это было раньше, ориентируясь на структуру компетенций, заданных образовательными стандартами высшего профессионального образования. Студенты, ещё не успев начать работать в школе, получают задачи на разработку и проведение фрагментов уроков, которые затем анализируются и корректируются. Это особенно важно, так как у выпускника уже на старте карьеры формируется база для рефлексивного отношения к своей деятельности. В то же время одной вузовской подготовки все же недостаточно. Педагогическая практика показывает, что окончательно методическая компетентность формируется только при взаимодействии теории и практики, когда учитель накапливает реальный учебный опыт, решает конфликтные ситуации, ищет пути воздействия на демотивированных учеников и т.д. Таким образом, становление методической компетентности – непрерывный процесс, который продолжается на протяжении всей профессиональной деятельности педагога.

Сегодня к исследованию методической компетентности подключаются и специалисты в области цифровых технологий, предлагающие новые средства для организации обучения. Информационные платформы, системы дистанционного взаимодействия, мультимедийные ресурсы и многочисленные образовательные приложения открывают педагогу широкие возможности для творчества. Но вместе с тем они требуют от него умения выбирать и грамотно интегрировать технологии в контекст урока. Это ставит дополнительные задачи перед методическими службами школ, которые обязаны обеспечивать учителей актуальной информацией и поддержкой в освоении новшеств. Во многих регионах создаются центры методической помощи, предлагающие курсы повышения квалификации по цифровым компетенциям и комплексному применению электронных ресурсов. При этом традиционная дискуссия о роли учителя как первоисточника знаний или модератора процесса самообразования учеников приобретает новые нюансы, ведь современные дети зачастую имеют доступ к информации, сопоставимый с учительским. Как следствие, изменяются приоритеты в формировании методического мастерства: педагогу важно научиться не столько давать готовые ответы, сколько направлять учащихся в правильное русло, помогая им критически оценивать и систематизировать информацию. Эта задача усложняется еще и тем, что в цифровой эпохе психологические особенности детей также претерпевают изменения: удерживать их внимание все сложнее, информационные потоки постоянно отвлекают и снижают концентрацию. В итоге учитель должен учитывать эти факторы на этапе проектирования учебного занятия и подбирать методы, позволяющие вовлечь учеников, сформировать у них навыки исследовательской и проектной работы.

В исторической ретроспективе тема исследовательской деятельности учителя часто поднималась в связи с дискуссиями о повышении статуса учителя как ученого-практика. В некоторых педагогических школах прошлого подчеркивалось, что учитель должен обладать способностью к эксперименту, к постановке гипотез и проверке их в классе. Однако из-за определенных политических и идеологических ограничений эта идея не всегда получала полноценное развитие. В постсоветское время концепция учителя-исследователя стала более популярной, так как открылись возможности для публикации частных методических находок и участия в грантах, направленных на совершенствование учебного процесса. В условиях постоянных реформ именно учитель, способный систематизировать эмпирические данные, проводить анализ и делать выводы, становится инициатором практико-ориентированных изменений на местах. Поэтому на первый план выходит исследовательский компонент методической компетентности, когда педагог не только переносит чужие идеи, но и самостоятельно генерирует новые, основанные на наблюдениях, экспериментах и взаимодействии с коллегами. Этот компонент отчетливо виден в работах последних лет, где анализируется процесс внедрения проектных и исследовательских методов обучения как динамический и требующий от учителя готовности к сотрудничеству с детьми на более равноправных началах.

Особый интерес представляет сравнительный анализ публикаций, посвященных работе педагогов в школах с углубленным изучением отдельных предметов и в обычных массовых школах. Практика показывает, что в специализированных образовательных учреждениях совершенствование методической компетентности идет более целенаправленно, так как учителя ориентированы на более глубокое содержание, опираются на научные исследования по своему предмету и часто сами становятся авторами методических рекомендаций. Тесная связь с профильными вузами и научными институтами позволяет им держать руку на пульсе новейших разработок. В массовых школах особое значение приобретает умение педагога взаимодействовать со всеми типами учащихся, учитывая их индивидуальные особенности и уровень мотивации. Однако единые стандарты и широкое разнообразие контингента порождают ряд трудностей, для решения которых учитель вынужден регулярно обращаться к методической литературе, обмену опытом, а также к собственным экспериментам. Отсюда появляются публикации о практиках дифференцированного обучения, инклюзии, поддержке одаренных детей, где неизменно подчеркивается важность владения методическими инструментами, способными удовлетворить многогранные образовательные потребности учеников. Педагогу приходится балансировать между необходимостью дать крепкую теоретическую базу и желанием развивать творческий потенциал каждого ребенка.

Проследивая развитие методической компетентности на протяжении многих лет, можно констатировать, что ее универсальное определение так и не сложилось. В разных теоретических школах акцент делается на различные компоненты: дидактические, психологические, технологические, коммуникативные. Отсюда и разнообразие классификаций, каждое из которых отражает определенное направление педагогической мысли. Условно их можно объединить вокруг идеи, что методическая компетентность – это комплекс знаний, умений и личностных качеств, позволяющих учителю эффективно организовывать и проводить образовательный процесс, постоянно анализировать его результаты и вносить изменения в соответствии с целями и условиями. Такая широкая трактовка рождает трудности при оценке компетентности, поскольку требует гибких инструментов диагностики. Тем не менее разработка критериев профессиональной подготовки ведется весьма активно, и результаты можно увидеть в программе аттестации учителей, где учитываются самые разные аспекты их методической деятельности. В этом контексте возрастает значение научно-практических конференций, тематических сборников, а также сетевых сообществ педагогов, где публикуются результаты исследований и методических экспериментов. Такая открытость позволяет отслеживать вектор развития и расширять границы методической мысли.

Неотъемлемой частью ретроспективы является анализ диссертационных исследований, в которых методическая компетентность часто рассматривается как объект научного поиска. Докторанты и аспиранты разрабатывают конкретные модели повышения квалификации учителей, экспериментируют с внедрением игровых и проектных технологий. В процессе такой работы они часто опираются на междисциплинарный подход, демонстрируя, что формирование компетентности невозможно без учета психологии личности учителя, мотивационных факторов и особенностей той среды, в которой он практикует. Исторический взгляд помогает увидеть, как отдельные теории метода сменяли друг друга под влиянием социальных изменений. Однако ключевой вывод, который можно сделать из множества исследовательских трудов, состоит в том, что вне зависимости от эпохи успешный учитель всегда уделяет внимание росту собственного методического мастерства. Если раньше большую роль играла идеологическая составляющая и единые стандарты, то сегодня критически важной становится способность к адаптации и дифференциации. Это в свою очередь подчеркивает неизменную актуальность научных исследований в области методики преподавания и обогащения арсенала педагогических средств.

При знакомстве с богатой педагогической литературой обнаруживается, что методическая компетентность включает в себя не только знание образовательных технологий, но и личную ответственность учителя за конечные результаты своей деятельности. В советское время основное внимание уделялось поддержанию единых требований к уроку, где методика сводилась к пошаговому соблюдению плана. Но уже в то время некоторые новаторы стремились привнести в занятия элементы

проблемного и поискового обучения, неформального общения и психологического комфорта. Их подход и сегодня остается современным, занимая важное место в концепции компетентностного обучения. Учитель перестает быть дирижером жёстко заданной схемы, а превращается в партнёра, который сопровождает ученика в процессе познания. Здесь необходимо обладать арсеналом методических приёмов, рассчитанных на разные возрастные группы, типы мышления и уровни учебной мотивации. Преподавательская рутинность и консерватизм часто становятся серьезными барьерами на пути обновления методического фонда школы. Поэтому немаловажным фактором в историческом аспекте является взаимодействие с молодежью, которая более открыта новым идеям и способна посмотреть на процесс обучения свежим взглядом. Это взаимодействие рождает интересные парадоксы: с одной стороны, нужно сохранять преемственность и уважение к педагогическим традициям, с другой – необходимо новаторство и готовность к эксперименту.

Исследователи неоднократно обращались к вопросу, какую роль играет личностная позиция педагога в процессе методического совершенствования. Сторонники гуманистического подхода утверждают, что методическая компетентность строится вокруг ценностей педагога, его взгляда на природу ребенка, веры в возможности каждого ученика. Без этого, считают они, никакие технологические приемы не будут успешными. Соответственно, если взгляды учителя противоречат идее личностного роста ученика, если ему ближе авторитарные модели, то и методика будет выстроена соответствующим образом: жесткая дисциплина, минимум самостоятельного поиска, акцент на формальных результатах. Однако сама педагогическая реальность последних десятилетий показывает, что школы, где преобладает активное вовлечение учащихся в процесс, проектная и исследовательская деятельность, достигают более высоких результатов. Это подтверждают и итоги ЕГЭ, и участие в различных конкурсах, и уровень социальной адаптации выпускников. Здесь снова проявляется специфика исторического пути: в разное время условия для формирования личностной позиции учителя были разные, а потому и результаты методических экспериментов во многом разнятся.

Общие вопросы профессиональной компетентности педагога рассматривались А.В. Хуторским (Хуторской, 2003), А.К. Марковой (Маркова, 1996), Э.Ф. Зеер (Зеер, 2005), Л.М. Митиной (Митина, 1998) и др. учеными, однако самостоятельных исследований, посвященных исключительно методической компетентности, долгое время не было. Первая публикация, посвященная изучению методической компетентности педагогов, появляется в 2007 году – как повод изучения методической готовности учителей в создании ситуации выбора учеников (Ковалева, 2007) в образовательном пространстве школы. В 2009-2010 годах появляется волна статей Л.А. Никитиной Л.А., рассматривавшей исследовательскую компетентность в методической подготовке педагога (Никитина, 2009; Никитина, 2009; Никитина, 2010). Важной публикацией этого периода стала статья Е.А. Нагрелли (Нагрелли, 2009), представившая структурно-функциональную модель формирования методической компетентности в рамках обучения на курсах повышения квалификации.

В работе Н.А. Нагибиной и Н.В. Ипполитовой (Нагибина, 2013) аргументирован тезис о том, что методическая компетентность является структурным элементом профессионально-педагогической компетентности, что говорит о необходимости ее изучения как самостоятельного компонента профессионализма учителя. В публикации Л.А. Гладун предложен подход к трактовке понятия «методическая компетентность» и разведены понятия «компетентность» и «компетенция» (Гладун, 2011). В это же время издается статья О.П. Филатовой (Филатова, 2013), представляющая структурные элементы методической компетентности учителя и проектирующая процесс формирования методической компетентности по уровням. Годом позже Н.Г. Масюкова в своей ключевой статье «Методическая компетентность в структуре профессиональной компетентности учителя» провела комплексный анализ и представила понятие, место методической компетентности в профессиональной компетентности педагога, синхронизировала содержание методической компетентности с текстом профессионального стандарта «Педагог» (Масюкова, 2015). На протяжении последующих трех лет наблюдается слабый интерес исследователей к изучению феномена методической компетентности учителя, имеющиеся публикации носят частный и локальный характер (формирование методической компетентности у учителя-лингвиста, учителя начальных классов и т.д.).

В работе Е.В. Бурцевой, О.М. Климовой, О.В. Давыдовской О.В. методическая компетентность рассматривается как «признак профессиональной зрелости педагога», то есть не только как составная часть профессионально-педагогической компетентности, но и как уровень профессионального мастерства (Бурцева, 2019). Именно в это время (2020) наблюдается всплеск исследовательского интереса к изучаемой тематике – О.А. Юртаева отмечает высокую роль самообразования в развитии методической компетентности учителя, авторский коллектив Л.И. Акулова, В.Ф. Поберезкая, С.Н. Терентьева (Акулова, 2020) рассматривают возможности формирования и развития методической компетентности у студентов, И.С. Бубнова (Бубнова, 2021) одна из первых описывает подход к диагностике уровня сформированности методической компетентности в рамках региональной стратегии развития педагогических кадров, основываясь на реальных кейсах. Поиск форм и методов развития методической компетентности привёл к появлению нового взгляда – использованию неформального образования в работе с педагогами как альтернативу традиционному формальному образованию (Самарская, 2021). На общем фоне публикаций особое место занимает комплексное исследование А.А. Ковшовой А.А. (Ковшова, 2022) «Методическая компетентность педагога: анализ подходов, понятие, структурные компоненты».

### **Заключение**

Проведенный обзор публикаций, посвященных вопросам формирования, развития и диагностики методической компетентности педагога, позволяет сделать следующие выводы:

1. Многоаспектность и динамичность понятия: методическая компетентность педагога представляет собой сложное, многогранное и динамично развивающееся явление, интегрирующее знания, умения, навыки, личностные качества и опыт, необходимые для эффективной организации и реализации образовательного процесса. Ее содержание трансформируется под воздействием изменений в образовательной парадигме, внедрения новых технологий и актуализации социальных запросов к образованию. На сегодняшний день нет единого общепризнанного определения методической компетентности педагога.

2. Акцент на деятельностном подходе: в современных исследованиях прослеживается тенденция к рассмотрению методической компетентности через призму деятельностного подхода. Акцент смещается с простого обладания знаниями к умению применять их на практике, адаптировать методики к индивидуальным особенностям обучающихся, проектировать и реализовывать эффективные образовательные стратегии.

3. Взаимосвязь с исследовательской деятельностью: выявлена тесная взаимосвязь между методической компетентностью педагога и его способностью к исследовательской деятельности. Педагог-исследователь способен критически анализировать существующие методики, разрабатывать и апробировать новые подходы к обучению, обобщать и распространять передовой педагогический опыт.

4. Необходимость непрерывного профессионального развития: формирование и развитие методической компетентности – это непрерывный процесс, требующий систематического повышения квалификации, самообразования, рефлексии собственной педагогической деятельности и активного взаимодействия с профессиональным сообществом.

5. Недостаточная разработанность инструментария оценки: несмотря на значительное количество исследований, посвященных методической компетентности, остается актуальной проблема разработки валидных и надежных инструментов ее оценки, позволяющих объективно измерить уровень сформированности данной компетентности у педагогов.

Дальнейшие исследования в данной области должны быть направлены на углубленное изучение структуры и содержания методической компетентности в контексте современных образовательных реалий, разработку эффективных моделей ее формирования и совершенствование методов ее диагностики. Особое внимание следует уделить изучению влияния цифровизации образования на трансформацию методической компетентности педагога.



### Список литературы

1. Акулова Л.И., Поберезкая В.Ф., Терентьева С.Н. Педагогические условия формирования методической компетентности у будущих педагогов в классическом вузе // Человек. Культура. Образование. 2020. № 2(36). С. 150-162.
2. Бубнова И.С. Методическая компетентность педагога: сущность и диагностика // Педагогическая перспектива. 2021. № 3. С. 77-85.
3. Бурцева Е.В., Климова О.М., Давыдовская М.В. Методическая компетентность, как признак зрелости педагога // E-Scio. 2019. № 10(37). С. 199-203.
4. Гладун Л.А. Теоретическое исследование понятий педагогической и методической компетентности, компетенций // Science Time. 2014. № 11(11). С. 46-62
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23-30.
6. Ковалева И.Ю. Методическая готовность педагогов Мурманской области к продуктивной деятельности в условиях образовательного выбора // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. № 33. С. 352-356.
7. Ковшова А.А. Методическая компетентность педагога: анализ подходов, понятие, структурные компоненты // Концепт. 2022. № 10. С. 100-118.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
9. Масюкова Н.Г. Методическая компетентность в структуре профессиональной компетентности учителя // МНКО. 2015. № 3(52).
10. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.
11. Нагибина Н.А., Ипполитова Н.В. Методическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности педагога // Наука и школа. 2013. № 3. С. 44-46.
12. Нагрелли Е.А. Структурно-функциональная модель формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2009. № 2.
13. Никитина Л.А. Исследовательская компетентность и методическая подготовка педагога // МНКО. 2009. № 1.
14. Никитина Л.А. Образовательная программа становления исследовательской компетентности в методической подготовке педагога // МНКО. 2009. № 3.
15. Никитина Л.А. Образовательные ситуации в методической подготовке как средство становления исследовательской компетентности педагога // Образование и наука. 2010. № 5. С. 15-24.
16. Самарская А.В., Дудаев Г.С.-Х. Роль неформального образования в повышении уровня методической компетентности педагогов в рамках республиканского проекта «региональная система учительского роста» // МНКО. 2021. № 1(86).
17. Филатова О.П. Процесс формирования методической компетенции педагогов при освоении аудиовизуальных технологий обучения // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. № 1(14). С. 119-124.
18. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.

## Methodological competence of a teacher in a research retrospective: review of publications

**Olga V. Vlasova**

Independent researcher

Perm State National Research University

Perm, Russia

vlasovaov@inbox.ru

ORCID 0009-0005-5832-1127

Received 06.05.2025

Accepted 26.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 378.147

DOI 10.25726/g3604-5406-5793-I

EDN OGUEIV

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### Abstract

The article examines the problem of the formation of methodological competence of teachers in a research retrospective. The analysis of scientific and methodological publications of the open scientific library «CyberLeninka» is carried out (<https://cyberleninka.ru/>), devoted to this topic, in order to identify the main approaches, scientific issues and the history of the study of methodological competence of teachers. The results of the analysis allowed us to identify current trends and promising areas for the development of methodological work with teaching staff.

### Keywords

methodological competence, teacher, professional development, publications, methodical work.

### References

1. Akulova L.I., Poberezkaya V.F., Terentyeva S.N. Pedagogical conditions for the formation of methodological competence among future teachers in a classical university. *Culture. Education*. 2020. № 2(36). pp. 150-162.
2. Bubnova I.S. Methodical competence of a teacher: the essence and diagnosis // *Pedagogical perspective*. 2021. № 3. pp. 77-85.
3. Burtseva E.V., Klimova O.M., Davydovskaya M.V. Methodological competence as a sign of teacher maturity // *E-Scio*. 2019. № 10(37). pp. 199-203.
4. Gladun L.A. Theoretical study of the concepts of pedagogical and methodological competence, competencies // *Science Time*. 2014. № 11(11). pp. 46-62
5. Zeer E.F., Simanyuk E.E. Competence-based approach to modernization of vocational education // *Higher education in Russia*. 2005. № 4. pp. 23-30.
6. Kovaleva I.Y. Methodical readiness of teachers of the Murmansk region for productive activity in the context of educational choice // *A.I. Herzen RSPU bulletin*. 2007. № 33. pp. 352-356.
7. Kovshova A.A. Methodological competence of a teacher: analysis of approaches, concept, structural components // *Concept*. 2022. № 10. pp. 100-118.
8. Markova A.K. *Psychology of professionalism*. M.: Knowledge, 1996. 308 p
9. Masyukova N.G. Methodological competence in the structure of professional competence of a teacher // *MNCO*. 2015. № 3(52).

10. Mitina L.M. Psychology of professional teacher development. M.: Flinta; Moscow Psychological and Social Institute, 1998. 200 p.
11. Nagibina N.A., Ippolitova N.V. Methodological competence as a component of a teacher's professional competence // Science and school. 2013. № 3. pp. 44-46.
12. Nagrelli E.A. Structural and functional model of formation of methodological competence of teachers in the system of advanced training // Scientific support of the system of advanced training. 2009. № 2.
13. Nikitina L.A. Research competence and methodological training of a teacher // MNCO. 2009. № 1.
14. Nikitina L.A. Educational program for the formation of research competence in the methodological training of a teacher // MNCO. 2009. № 3.
15. Nikitina L.A. Educational situations in methodological training as a means of developing a teacher's research competence // Education and Science. 2010. № 5. pp. 15-24.
16. Samarskaya A.V., Dudaev G.S.-H. The role of information education in improving the level of methodological competence of teachers within the framework of the republican project «regional teacher growth system» // MNCO. 2021. № 1(86).
17. Filatova O.P. The process of formation of teachers' methodological competence in the development of audiovisual teaching technologies // Scientific support of the personnel development system. 2013. № 1(14). pp. 119-124.
18. Khutorskoy A.V. Key competencies as a component of a personality-oriented educational paradigm // Public education. 2003. № 2. pp. 58-64.

## **Развитие профессионально значимых качеств личности в условиях внеучебной деятельности студентов в вузе**

**Елена Петровна Борнеман**

Доцент кафедры туризма, гостиничного и ресторанного сервиса  
Уфимский государственный нефтяной технический университет  
Уфа, Россия  
demenenko@yandex.ru  
ORCID 0000-0002-3114-0343

Поступила в редакцию 02.05.2025

Принята 22.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 37.035(075.8)

DOI 10.25726/e1413-2499-6475-u

EDN XCQFHO

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

В статье представлены результаты работы студенческой академии как формы организации внеучебной деятельности студентов, способствующей персонализации учебного процесса и развитию профессионально значимых качеств личности. Раскрытие личностного потенциала студентов, врожденного или приобретенного, по нашему убеждению, может способствовать успешной профессиональной реализации обучающегося в выбранной профессии или скорректировать траекторию будущего профессионального развития. Текущий государственный и социальный заказ сегодня не ограничивается только формированием в рамках вуза высококвалифицированного специалиста, но инициирует и поддерживает подготовку ответственной, осознанной личности, способной к активной жизнедеятельности, саморазвитию, в том числе, в будущей трудовой деятельности. В настоящее время на территории Российской Федерации функционирует более 80 вузов, специализирующихся на подготовке специалистов гостиничного сервиса. Вместе с тем, лишь 58% выпускников остаются в отрасли и работают по специальности, что является одним из самых низких показателей в сравнении с другими отраслями народного хозяйства. Среди причин такого невысокого показателя можно выделить: некорректный выбор профессии, недостаточную осведомленность о возможностях и направлениях реализации в профессии, отсутствие потребности в саморазвитии, что становится одной из приоритетных педагогических задач. Особенность организационных условий студенческой академии (малочисленность группы, высокомотивированный состав участников, однородность целевых установок обучения) открывает дополнительные возможности для ее успешной. Таким образом, разработка и реализация программы внеучебной деятельности студентов, направленной на персонализацию обучающего процесса и, в частности, на развитие профессионально значимых качеств личности, представляется на сегодняшний день перспективным направлением построения и организации образовательной деятельности в вузе. Принципы построения такого обучения, формы и методы организации занятий, адаптация релевантных диагностических методик уровня сформированности и развития профессионально значимых качеств личности стали предметом настоящего исследования.

### **Ключевые слова**

внеучебная деятельность, студенческая академия, специалист гостиничного сервиса, личностно-ориентированные технологии, директор отеля, профессионально значимые качества личности, личность, профессиональное развитие.

### Введение

Подготовка высококвалифицированных кадров сегодня – основная задача высших учебных заведений на современном этапе развития образовательной системы Российской Федерации. Вместе с тем общество и государство делает запрос не только на высокообразованного специалиста, владеющего установленным набором хорошо развитых знаний, умений и навыков. Самоосознанный, интеллектуальный, деятельный гражданин и личность – вот опора и кадровый потенциал эффективной экономической системы страны. Именно такой выпускник вуза будет стремиться к профессиональной самореализации, поиску и внедрению новых решений, приносить пользу отрасли, обществу.

Согласно данным Министерства науки и высшего образования РФ, интерес к профессиям по направлениям подготовки «Туризм», «Сервис», «Гостиничное дело» растет с каждым годом, несмотря на общемировую геополитическую обстановку, угрозы эпидемиологического характера, существенно ограничивающие туристские обмены и связи. Вместе с тем, по тем же данным, количество выпускников высших учебных заведений туристского и гостиничного профиля подготовки демонстрируют одни из самых низких показателей трудоустройства по специальности. Среди наиболее часто упоминающихся причин значатся: низкий уровень заработной платы, отсутствие опыта работы или подходящих вакансий. Последние две могут быть результатом недостаточного объема сформированных знаний, умений и навыков во время обучения, а также низкий уровень квалификации, не позволяющий начинающим специалистам претендовать на ответственные должности, требующие специального или углубленного мастерства. Трудности, с которыми сталкиваются молодые специалисты, могут быть связаны также с недостаточным уровнем сформированности личных мотивов и целевых установок к самореализации в профессии.

Кроме того, в стратегии развития туризма в Российской Федерации до 2035 года, утверждённой распоряжением Правительства Российской Федерации, отмечается недостаточный уровень сервиса и кадрового обеспечения, отсутствие вовлеченности бизнеса в формирование образовательных программ для туристской индустрии. Вместе с тем главой государства на совещании с членами правительства и губернаторами в марте 2024 года была поставлена задача «увеличить в течение текущего десятилетия вклад внутреннего туризма в ВВП страны вдвое». Таким образом, очевидная необходимость увеличения количественного и качественного состава кадрового потенциала для туристской отрасли инициирует поиск новых подходов к подготовке специалистов гостиничного сервиса и обосновывает актуальность исследуемой темы.

Целью настоящего исследования является выявление и обоснование организационно-педагогических условий, способствующих развитию профессионально значимых качеств личности в рамках внеучебной деятельности студентов. Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: выбор и адаптация диагностических методик оценки уровня развития профессионально значимых качеств личности, разработка и реализация программы внеучебной деятельности студентов «Я – директор отеля», формирование доказательной базы эффективности используемых форм и методов обучения в рамках внеучебной деятельности студентов, способствующих развитию профессионально значимых качеств личности.

Научная новизна исследования заключается в разработке авторской диагностики «Матрица профессий» (Борнеман, 2024), направленной на определение предпочтительной сферы труда и видов деятельности студентов – будущих специалистов гостиничного сервиса; в адаптации научно-методического материала, ориентированного на персонализацию учебного процесса и развитие профессионально значимых качеств личности.

В статье определены формы и методы организации образовательного процесса в рамках внеучебной деятельности студентов, способствующие развитию профессионально значимых качеств личности; разработана программа внеучебной деятельности обучающихся – студенческая академия «Я – директора отеля». Таким образом, авторская программа студенческой академии «Я – директор отеля» может быть реализована в других вузах страны или стать прототипом аналогичных форм организации внеучебной деятельности студентов.

### Материалы и методы исследования

К вопросам смыслоориентированного образования и подготовки профессионально осознанной личности обращаются многие педагоги-исследователи с различных позиций. Среди наиболее системно описанных содержательно-смысловых компонентов личности можно выделить следующие:

- Конкурентоспособная личность (А.Т. Ахметова (Ахметова, 2020), Д.Д. Дмитриева (Дмитриева, 2018), Е.А. Уткин (Уткин, 2024) и др.);
- Самоактуализированная личность (Т.А. Власова (Власова, 2018), В.С. Грехнев (Грехнев, 2020), Ю.М. Сидякина (Сидякина, 2020), и др.);
- Культурная личность (Р.А. Литвак [11], Е.П. Любичкая (Любичкая, 2019), Э.Р. Шарипова (Шарипова, 2018) и др.);
- Ценностно-ориентированная личность (Е.К. Зуева (Зуева, 2023), А.М. Малибаева (Малибаева, 2020), А.Х. Хаертдинова (Хаертдинова, 2023) и др.);
- Концепция гуманистической личности С.Г. Додонова (Додонова, 2022), Н.А. Дубровин (Дубровин, 2020), Д.Ф. Хамрокулова (Хамрокулова, 2019)).

В рамках настоящего исследования приведенные выше разработки представляют большой интерес и вносят существенный вклад в осмысление проблематики изучаемой темы – формирование осознанной, зрелой личности с заданными профессиональными качествами и характеристиками.

Методологическую основу исследования составили основные положения общей теории обучения и воспитания, личностно-ориентированного, акмеологического и аксиологического подходов к образовательному процессу. Ход исследования заключался в первичной и контрольной диагностике сфер труда и области профессиональной деятельности, к которым студенты имеют наибольшую предрасположенность, а также профессионально значимых и пригодных личностных качеств; в адаптации программы обучения под интересы и способности обучающихся. Методами исследования были определены анализ теоретических основ психолого-педагогической науки, анкетирование, тестирование, статистическая обработка данных.

Ключевые компоненты исследования:

1. Целеполагающий – подготовка специалиста гостиничного сервиса с заданными личностными характеристиками, способного к самореализации в профессии. Строится на принципах природосообразности и культуросообразности.
2. Организационно-содержательный устанавливает учебно-методический комплекс, средства обучения и содержание учебной деятельности. Строится на принципах систематичности, последовательности, связи теории с практикой, комфорта и успешности.
3. Деятельностный определяет структурные элементы, технологии и методы обучающего процесса. Строится на принципах направленности обучения на становлении и развитии личности, открытости, индивидуализации, самоактуализации.
4. Рефлексивный – учитывает теоретическую, методологическую и практическую рефлексию. Строится на принципе доверия.

### Результаты и обсуждение

На базе ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет» работают студенческие академии в рамках программы внеучебной деятельности студентов. По направлению подготовки 43.03.03 «Гостиничная дело» реализуется студенческая академия «Я – директор отеля».

Студенческая академия «Я – директор отеля» функционирует в течение всего учебного года, запускает свою работу неограниченное количество раз по мере формирования групп. Количество студентов, записавшихся в академию, является показателем востребованности разработанной программы, так как строится на принципах добровольности, личной инициативы, самомотивации и ответственности (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ количественного и качественного состава студентов, посещающих студенческую академию «Я – директор отеля»

| Год обучения | Кол-во групп | Количество студентов, окончивших студенческую академию «Я – директор отеля» по годам, чел. |                                   |                                     |
|--------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
|              |              | Всего                                                                                      | Из них                            |                                     |
|              |              |                                                                                            | Профильное направление подготовки | Непрофильное направление подготовки |
| 2022/2023    | 2            | 40                                                                                         | 30                                | 10                                  |
| 2023/2024    | 4            | 80                                                                                         | 40                                | 40                                  |

Как видно из приведенных данных, интерес к развитию в профессии специалиста гостиничного сервиса за последний год увеличился в два раза. В самом названии студенческой академии заложен посыл на карьерный рост, развитие, готовность к расширению профессионального кругозора, сосредоточенность на формировании узкопрофильных компетенций с расчетом на поиск истинно мотивированных и самоопределившихся слушателей.

Учебный план программы включает в себя 40 академических часов лекционных и практических занятий, а также темы для самостоятельного изучения и аттестацию в форме зачета. Работа студенческой академии строится на следующих принципах:

- поддержание комфортной дружественной атмосферы во время учебной и внеучебной деятельности;
- постоянный самоанализ и коррекция;
- промежуточный самоконтроль и самоанализ студентов;
- фото-, видеофиксация текущей работы и промежуточных результатов;
- гармоничное сочетание групповой, парной и индивидуальной работы в разрезе студент-студент, студент-преподаватель;
- чередование аудиторной и внеаудиторной работы.

Рекомендуемые формы и методы проведения занятий:

- проблемная лекция, лекция – диспут;
- решение аутентичных бизнес-кейсов;
- мастер-класс от отельера;
- круглый стол с успешно реализовавшимся в профессии выпускником вуза;
- занятие-экскурсия в отеле;
- ассесмент-центр;
- моделирование жизненных производственных ситуаций;
- анализ видеоклипов из художественных фильмов о гостиничном сервисе;
- построение индивидуальной дорожной карты развития бизнеса/карьерной траектории;
- самостоятельная работа в форме подготовки эссе и/или рецензий на просмотренный фильм («Несмотря ни на что», «Мумбаи: противостояние» и др.);
- индивидуальная консультация преподавателя-наставника;
- самотестирование.

Результаты освоения программы оцениваются уровнем сформированности соответствующих компетенций по итогам академической успеваемости, результат формирования и развития профессионально значимых качеств личности – диагностикой исходных и конечных данных по следующим методикам, описанным ранее (Борнеман, 2024):

1. Авторский опросник профессиональной идентификации. Разработан на основе диагностических методик профессионального самоопределения таких авторов, как Дж. Барретт (Барретт, 2007), А.Г. Грецов (Грецов, 2012) и др. с учетом требований к специалисту гостиничного сервиса. Опросник позволяет определить начальные мотивационные факторы выбора профессии,

идентифицировать текущую позицию студента в осознании содержания будущей профессиональной деятельности, установить уровень готовности к саморазвитию и самореализации в пределах отраслевых границ.

2. 16-ти факторный опросник Кеттелла (Cattell, 1965). Теоретической и методологической основой данного теста является факторный анализ личности. Структура факторов опросника у каждого отдельного человека отражает вероятностную модель индивидуально-психологических свойств его личности и при наложении на групповую модель той выборки, к которой принадлежит данный человек, демонстрирует индивидуальное своеобразие конкретной личности и позволяет с большей долей вероятности прогнозировать ее реальное поведение в определенных жизненных ситуациях.

Результат сформированности и развития профессионально значимых качеств личности оценивался по следующим критериям (табл. 2).

Таблица 2. Критерии оценки уровня сформированности профессионально значимых качеств личности

| № п/п | Критерий оценки                                                       | Уровень сформированности ПЗКЛ |                |                   |
|-------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------|----------------|-------------------|
|       |                                                                       | Высокий                       | Достаточный    | Низкий            |
| 1     | Количество набранных баллов в авторском опроснике «Матрица профессий» | 30-40                         | 15-29          | Менее 15          |
| 2     | Соответствие 16 личностных факторов по Кеттеллу                       | 14-16 факторов                | 10-13 факторов | Менее 10 факторов |

Динамика изменений уровня развития профессионально значимых качеств личности отражена на рисунках 1-2.



Рисунок 1 Динамика изменений уровня развития профессионально значимых качеств личности по авторскому опроснику Матрицы профессий



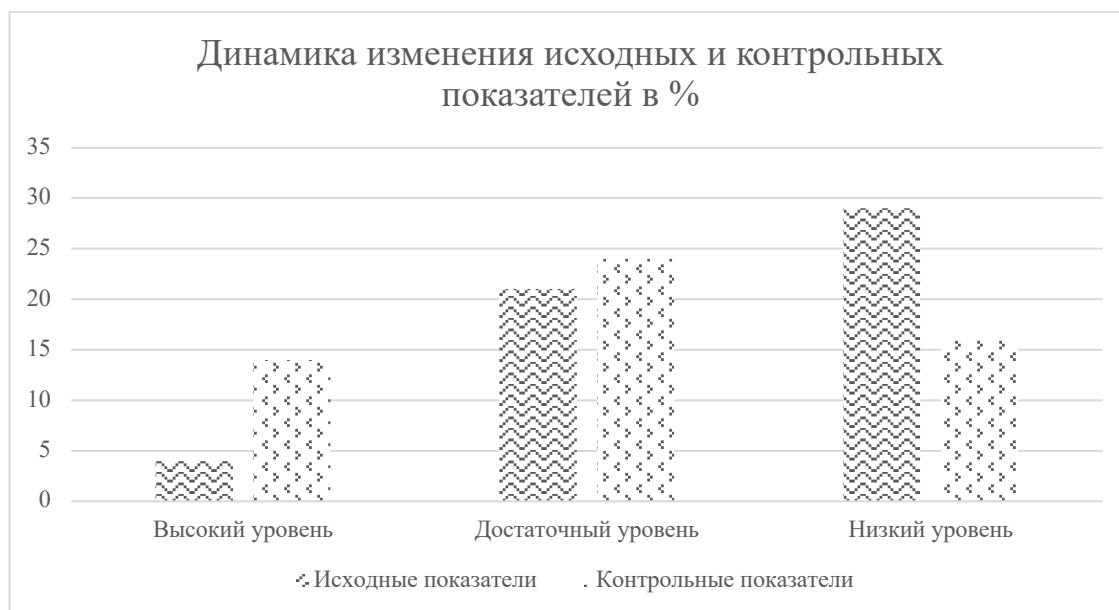


Рисунок 2 Динамика изменений уровня развития профессионально значимых качеств личности по Дж. Кеттеллу

### Заключение

Сравнительный анализ исходных и конечных показателей уровня развития профессионально значимых качеств личности позволяет сделать следующие выводы:

1. Разработанная программа внеучебной деятельности студентов «Я – директор отеля» способствует развитию профессионально значимых качеств личности, демонстрируя свою правомерность и обоснованность.
2. Внеучебная активность студентов, организованная в форме студенческой академии, является эффективным способом персонализации учебного процесса.
3. Динамика изменений уровня развития профессионально значимых качеств личности студентов подтверждает состоятельность выбранных методов, форм, приемов личностно-ориентированных технологий при подготовке специалистов гостиничного сервиса.
4. Точечный анализ результатов исследования свидетельствует о формировании у студентов общей профессиональной культуры, повышении интереса к отраслевым профессиям, расширении кругозора, позитивной рефлексии, формировании потребностей в профессиональной самореализации, устойчивом определении траектории карьерного роста и специализации.

### Список литературы

1. Ахметова А.Т. Формирование конкурентоспособной личности в системе профессиональной подготовки в вузе // Казанский педагогический журнал. 2020. № 1(138). С. 76-84.
2. Барретт Дж. Тесты. Карьера: способности и выбор М.: АСТ, 2007. 204 с.
3. Борнеман Е.П. Диагностика уровня сформированности профессионального самоопределения студентов: изыскания и выводы (на примере подготовки специалистов гостиничного сервиса) // Человеческий капитал. 2024. № 8(188). С. 190-199
4. Борнеман Е.П. Формирование профессионального самоопределения будущих специалистов гостиничного сервиса средствами личностно ориентированных технологий // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2024. № 8. С. 85-91.
5. Власова Т.А., Королева Т.А., Костерина И.В. Модель педагогической поддержки развития у студентов способности к личностно-профессиональной самоактуализации: из опыта работы // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8. № 1(26). С. 147-155.

6. Грехнев В.С. Самоактуализация личности, ее целевое назначение и реализация // Глобальные проблемы современности. 2020. Т. 1. № 6. С. 3-10
7. Грецов А., Азбель А. Психологические тесты для старшеклассников и студентов. СПб.: Питер, 2012. 208 с.
8. Дмитриева Д.Д. Моделирование процесса формирования личности конкурентоспособного специалиста на основе индивидуализированного обучения в вузе // Иннов: электронный научный журнал. 2018. № 5(38). С. 6.
9. Додонова С.Г. Традиции и новации гуманистической сущности отечественного образования // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 59. С. 204-209.
10. Дубровин Н.А., Ермолаева Е.Л., Федосеева Л.А. Личность в концепции гуманистического воспитания // Современные научные исследования и инновации. 2020. № 12(116). С. 34.
11. Зуева Е.К. Формирование ценностного сознания человека в современном мире в условиях трансформации общества // Евразийский юридический журнал. 2023. № 3(178). С. 512-514.
12. Литвак Р.А. Современные социокультурные технологии как средство развития личности // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2018. Т. 10. № 4. С. 31-36.
13. Любичкая Е.П. Культурологический подход при организации внеаудиторной работы студентов в процессе преподавания иностранного языка // Альманах мировой науки. 2019. № 10(36). С. 39-43.
14. Малибаева А.М., Айтымова А.Н. Проблемы формирования ценностно-ориентированной направленности личности // Наука и реальность. 2020. № 4. С. 106-112
15. Сидякина Ю.М., Червяковская О.М. Современная самоактуализированная личность // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. 2020. № 4. С. 247-254
16. Уткин Е.А. Образовательный процесс в контексте формирования конкурентоспособной личности будущего специалиста // Биомедицинские науки и педагогика. 2024. № 2.
17. Хаертдинова А.Х. Формирование ценностно-ориентированной направленности личности // Перспективы науки. 2023. № 4(163). С. 244-245
18. Хамрокулова, Д. Ф. Личность в концепции гуманистического воспитания // Вестник науки и образования. 2019. № 8-2(62). С. 51-53.
19. Шарипова Э.Р. Сущность культурологического подхода в профессиональном образовании // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. 2018. № 3(61). С. 286-291.
20. Cattell R.B. The scientific analysis of personality. Baltimore: Penguin, 1965. 408 p.

### **Development of professionally significant personality traits in the context of extracurricular activities of students at the university**

**Elena P. Borneman**

Associate Professor of the Department of Tourism, Hotel and Restaurant Service  
Ufa State Petroleum Technical University  
Ufa, Russia  
demenenko@yandex.ru  
ORCID 0000-0002-3114-0343

Received 02.05.2025

Accepted 22.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 37.035(075.8)

DOI 10.25726/e1413-2499-6475-u

EDN XCQFHO

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Abstract**

The article presents the results of the work of the student academy as a form of organization of extracurricular activities of students, contributing to the personalization of the educational process and the development of professionally significant personality traits. The disclosure of students' personal potential, innate or acquired, in our opinion, can contribute to the successful professional realization of the student in the chosen profession or adjust the trajectory of future professional development. The current state and social order today is not limited only to the formation of a highly qualified specialist within the university, but initiates and supports the training of a responsible, conscious person capable of active life, self-development, including in future work. Currently, there are more than 80 universities in the Russian Federation specializing in the training of hotel service specialists. At the same time, only 58% of graduates remain in the industry and work in their specialty, which is one of the lowest indicators in comparison with other sectors of the national economy. Among the reasons for such a low indicator are: incorrect choice of profession, insufficient awareness of the possibilities and directions of implementation in the profession, lack of need for self-development, which becomes one of the priority pedagogical tasks. The peculiarity of the organizational conditions of the student academy (small group size, highly motivated composition of participants, uniformity of learning objectives) opens up additional opportunities for its success. Thus, the development and implementation of a program of extracurricular activities of students aimed at personalizing the learning process and, in particular, the development of professionally significant personal qualities, is currently a promising area for building and organizing educational activities at the university. The principles of such training, the forms and methods of organizing classes, and the adaptation of relevant diagnostic techniques to the level of formation and development of professionally significant personality traits have become the subject of this study.

### **Keywords**

extracurricular activities, student academy, hotel service specialist, personality-oriented technologies, hotel director, professionally significant personality traits, personality, professional development.

### **References**

1. Akhmetova A.T. The formation of a competitive personality in the system of professional training at a university // *Kazan pedagogical journal*. 2020. № 1(138). pp. 76-84.
2. Barrett J. Tests. Career: abilities and choice M.: AST, 2007. 204 p.
3. Borneman E.P. Diagnostics of the level of formation of professional self-determination of students: research and conclusions (using the example of training hotel service specialists) // *Human capital*. 2024. № 8(188). pp. 190-199
4. Borneman E.P. Formation of professional self-determination of future hotel service specialists by means of personality-oriented technologies // *Alma Mater (Higher School bulletin)*. 2024. № 8. pp. 85-91.
5. Vlasova T.A., Koroleva T.A., Kosterina I.V. A model of pedagogical support for students' development of the ability to personal and professional self-actualization: from work experience // *Proceedings of the Southwestern State University. Series: Linguistics and Pedagogy*. 2018. Vol. 8. № 1(26). pp. 147-155.
6. Grekhnev V.S. Self-actualization of personality, its purpose and realization // *Global problems of modernity*. 2020. Vol. 1. № 6. pp. 3-10
7. Gretsov A., Azbel A. Psychological tests for high school students and students. SPb.: Peter, 2012. 208 p.
8. Dmitrieva D.D. Modeling the process of personality formation of a competitive specialist based on individualized university education // *Innov: electronic scientific journal*. 2018. № 5(38). p. 6.

9. Dodonova S.G. Traditions and innovations of the humanistic essence of Russian education // Kemerovo State University of Culture and Arts bulletin. 2022. № 59. pp. 204-209.
10. Dubrovin N.A., Ermolaeva E.L., Fedoseeva L.A. Personality in the concept of humanistic education // Modern scientific research and innovation. 2020. № 12(116). p. 34.
11. Zueva E.K. Formation of human value consciousness in the modern world in the context of society transformation // The Eurasian law journal. 2023. № 3(178). pp. 512-514.
12. Litvak R.A. Modern socio-cultural technologies as a means of personality development // South Ural State University bulletin. Series: Education. Pedagogical sciences. 2018. Vol. 10. № 4. pp. 31-36.
13. Lyubitskaya E.P. Cultural approach in the organization of extracurricular work of students in the process of teaching a foreign language // Almanac of world science. 2019. № 10(36). pp. 39-43.
14. Malibayeva A.M., Aityмова A.N. Problems of forming a value-oriented personality orientation // Science and reality. 2020. № 4. pp. 106-112
15. Sidiyakina Yu.M., Chervyakovskaya O.M. Modern self-actualized personality // Psychology and pedagogy in Crimea: ways of development. 2020. № 4. pp. 247-254
16. Utkin E.A. The educational process in the context of the formation of a competitive personality of a future specialist // Biomedical sciences and pedagogy. 2024. № 2.
17. Khaertdinova A.H. The formation of a value-oriented personality orientation // Perspectives of science. 2023. № 4(163). pp. 244-245
18. Khamrokulova, D. F. Personality in the concept of humanistic education // Bulletin of science and education. 2019. № 8-2(62). pp. 51-53.
19. Sharipova E.R. The essence of the cultural approach in professional education // Scientific notes Crimean Engineering and Pedagogical University bulletin. 2018. № 3(61). pp. 286-291.
20. Cattell R.B. The scientific analysis of personality. Baltimore: Penguin, 1965. 408 p.

## МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

### Silver English teaching algorithm: when artificial intelligence encounters unquantifiable educational emotions

**Xiao Ma**

PhD student

Institute of Foreign Languages

Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russia

18810032110@163.com

ORCID 0009-0004-0404-1958

Received 07.05.2025

Accepted 27.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 821.111-93-94-54-021-86

DOI 10.25726/g5963-6734-8165-x

EDN ODAWJC

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

#### Abstract

The advent of artificial intelligence is transforming all aspects of society at an unprecedented pace. Amid this technological revolution, the convergence of population aging and the lifelong - learning model has rendered English education for elderly beginners a novel domain within China's educational field. This study posits that although AI exhibits certain pedagogical capabilities, it remains inherently limited in replicating the emotional aspect that is of vital significance in elderly education. Through participatory observations in three urban communities in Beijing, Chongqing, and Shenzhen, four non-negligible human factors in elderly English education have been identified: 1) the motivation for social interaction outperforms the feedback system mediated by artificial intelligence; 2) learning strategies that are culturally embedded and utilize regional language resources, such as the acquisition of English phonetics with the prosody of Chongqing dialect, are effective; 3) an emotion-driven learning impetus that goes beyond the algorithm-based participation mode; 4) the process-oriented educational values conflict with the efficiency-centered technology paradigm. The findings of this study advocate for a hybrid pedagogical framework where AI serves as cognitive scaffolding, while human educators retain the role of emotional management. The proposed model emphasizes three synergistic principles: context-aware technical mediation, culturally responsive content adaptation, and affect-protective interaction design. This study contributes to the balanced discussion of the value of technology integration and humanities education in the context of the elderly.

#### Keywords

Silver English teaching, educational emotion, AI-assisted learning, culture-responsive pedagogy, human-machine collaboration.

#### Introduction

Human society is currently experiencing the rapid evolution of artificial intelligence (AI). This technological advancement has permeated various aspects of society, and the educational domain is no

exception. In the context of the global population aging trend and the growing significance placed on lifelong learning [10], the field of elderly education has expanded substantially [6]. English, as an international language, has emerged as a favored option for numerous Chinese seniors who seek to broaden their perspectives, engage in cross-cultural interactions, or maintain mental agility.

Undoubtedly, AI demonstrates certain capabilities in educational tasks. Nevertheless, integrating AI into elderly English education is a complex undertaking. It requires a profound comprehension of the distinct needs and characteristics of this learner group. From the perspective of emotional support in English instruction, this study delves into the learning traits of elderly English learners, elucidates the role of artificial intelligence in teaching, and explores the non-negligible humanistic factors when applying AI in teaching. Moreover, it endeavors to construct an interactive teaching framework of artificial intelligence by incorporating real-world cases, thereby offering some reference suggestions for future English teaching to a certain extent.

### **Materials and research methods**

In order to gain an in-depth understanding of the authentic learning experiences of elderly English learners and the role of AI in their learning journey, the researchers carried out participatory observations within three urban communities in Beijing, Chongqing, and Shenzhen. The researchers actively engaged in both online and offline English classes, group discussions, and other learning activities. During these engagements, they closely observed the interactions among learners, between learners and teachers, as well as between learners and AI-based learning tools. Over a span of three months, a total of 40 online English classes and 33 group learning activities were meticulously observed.

Besides direct observation, data were also amassed through a questionnaire survey administered to 53 elderly learners, along with in-depth interviews with three teachers and eight elderly English learners who participated in the study. The interviews were centered around their learning experiences, their stances towards AI-assisted learning, and the significance of emotional factors in the learning process. The data obtained from the observations and interviews were then subjected to thematic analysis. This analysis aimed to identify common patterns and emerging themes associated with the human-related factors in English education for the elderly.

### **Results and discussion**

In recent years, English education for the elderly in China has exhibited a notable growth tendency. The number of English learners aged over 60 has witnessed a 217% increase compared to 2018, thereby forming a new learning cohort of 4.3 million individuals (Report on the development of education for the elderly, 2023). This phenomenon mirrors profound social transformations.

Firstly, the enhancement of living standards has furnished the elderly with more time and resources for self-development. In 2022, urban people in China had an average spendable income of 49,283 yuan (7th National Population Census Report, 2023). This has made it possible for the elderly to «learn to take care of themselves» through education. A similar thing has been seen in post-Soviet countries. When the average income per person in a country goes over \$8,000, more elderly people start to learn (Grigoriev, 2022). It's interesting that 86% of older learners in China use English to get closer to their younger family members. But in Russia, 62% of the elderly learn mainly to get back into the working world. This shows that the reasons why Chinese elderly people learn English are different because of their own culture and society. Secondly, the globalization process has rendered English an essential skill for diverse activities. These include traveling abroad, communicating with overseas family members, or accessing global information. Notably, 73% of learners have identified «assisting their children living abroad» as their primary motivation. Additionally, digital intergenerational feedback is effective, with 65% of elderly students accessing online learning resources via their grandchildren (Smirnova, 2021). In first-tier and second-tier cities like Beijing, Chongqing and Shenzhen, community-based English courses for seniors have become increasingly prevalent, attracting a diverse range of learners with varying educational backgrounds and learning motivations. This study is mainly based on the popular English learning community model in Beijing, Chongqing and Shenzhen:

- Beijing model: Relying on community universities for the elderly, the «Diplomats English Salon» and other characteristic projects are formed to integrate cross-cultural communication and historical memory
- Chongqing paradigm: Use the positive transfer effect of dialects to develop a mixed curriculum of «Trump English» (e.g., use «Paomen» to match «small talk»)
- Shenzhen Innovation: A group of retired engineers from science and technology enterprises build a «Silicon Valley style» English corner to realize the cognitive grafting of technical terms and daily conversation.

From the perspective of technology empowerment, artificial intelligence has demonstrated substantial potential within educational settings. In the context of English learning, AI-powered tools are capable of furnishing instant feedback regarding pronunciation, grammar, and vocabulary. Moreover, AI can devise a personalized learning trajectory contingent upon the learner's performance data. For instance, the «Silver Version» of an AI-based adaptive learning system optimizes vowel formant analysis through speech recognition, and it specifically adjusts the feedback frequency in accordance with the characteristics of presbycusis. Another illustration is the multi-modal interaction design in AI. The virtual teacher system developed by Tencent AI Lab incorporates micro-expression detection, which has the ability to capture the cognitive fatigue signals of elderly students and dynamically regulate the teaching rhythm.

Nevertheless, for elderly learners, given their specific learning styles and emotional requisites, meticulous consideration is warranted when applying AI. In this study, among the 8 elderly English learners who were interviewed in-depth, 62,5% of them exhibited «digital authority anxiety» towards the AI error-correction mechanism, signifying that there remains a disparity in the acceptance of AI technology. Additionally, there exists a certain degree of emotional interaction deficiency in AI-based teaching. In this study, an 83-year-old grandmother Xie, an elderly English learner from Beijing, explicitly stated, «When I answered the question correctly, I felt that the machine's response was rather cold. In contrast, when the teacher said loudly to me, 'You are right!' and I saw the teacher's smiling face, I was extremely delighted. This human interaction is far more effective than that of the machine». Similarly, a 74-year-old Grandpa Li in Chongqing remarked: «I enjoy learning English while chatting with friends over a cup of tea. When I speak in dialect, the machine simply cannot understand me, which is quite frustrating». Statistically, among a total of 53 elderly English learners in the three communities, 86,7% of elderly English beginners indicated that the emotional support provided by AI could not fully satisfy their learning requirements.

One of the most prominent findings of this study is that the motivation for social interaction among elderly learners far exceeds the feedback offered by AI. In the observed classrooms, elderly English learners typically demonstrated a higher level of enthusiasm when given the opportunity to communicate with their peers. For instance, during a group discussion on the topic of «supermarket shopping» in daily life, when learners used an AI-based learning app independently, they appeared less engaged. The absence of human interaction rendered the learning process more isolating. Conversely, when teachers organized elderly English learners to discuss topics such as «the price of eggs», «the names of specialty products», and «which nearby supermarket is more cost-effective», the learners' enthusiasm soared. They could even spontaneously establish a mutual-assistance network. For example, they might draw an analogy between «the distribution of ration tickets during the planned-economy era» and English shopping dialogues, thus forming an experience-sharing mechanism. Evidently, the exchange of ideas and experiences among elderly English learners not only enhanced their language skills but also fulfilled their social needs.

Moreover, peer demonstration in actual learning is currently an aspect that AI cannot substitute. A substantial number of elderly English learners informed the researchers that by observing their peers' incorrect language attempts, they were able to reduce their anxiety regarding making mistakes. Some elderly English learners also emphasized the significance of a real, ritualized learning environment. Specifically, the weekly fixed-time classes provided them with more social opportunities. During the tea-break, they could exchange relevant questions in English, enabling language practice to be integrated into the rhythm of daily life. This is a learning experience that current AI - based teaching is incapable of providing.

This study reveals that elderly English learners frequently utilize local language resources for English learning. In the Chongqing learning community, for example, elderly English learners often incorporate the

intonation of Chongqing dialect into English phonetic acquisition, which represents an effective culturally-embedded learning strategy. Aunt Tan, an elderly learner in Chongqing, stated, «English is really fascinating, and I don't find it challenging. Take the word 'power' for instance. I remember a sentence: you are walking faster than power (pronounced in the Chongqing dialect as similar to 'run'). This way, I can easily remember it, haha». When she links English pronunciation to the familiar local dialect tones, it becomes more straightforward for her to retain English pronunciations.

This approach not only facilitates language learning but also safeguards and promotes local culture (Ivanova, 2020). Linguistic analysis indicates that dialect intervention decreases the phonological working-memory load of elderly learners by 23%. This is because it capitalizes on existing linguistic neural pathways to establish «dual cognitive coding». Evidently, when the learning content is associated with their cultural origins, learners exhibit greater motivation to engage in the learning process.

Among elderly English learners, there exists an emotion-driven learning impetus that has the capacity to transcend the algorithm-based participation paradigm of artificial intelligence (Hochschild, 2012). This study has discovered that the learning motivation of elderly English learners is intricately linked to their personal emotions and life experiences. Specifically, 83% of these elderly learners are motivated by their own travel encounters. A significant majority of them either have had international travel experiences or have plans for such travels in the future. Additionally, 60,4% of the elderly aspire to learn English in order to communicate with their grandchildren who are either living abroad or currently engaged in English learning. In the Beijing learning community, several elderly learners are engaged in reconstructing their previously interrupted self-learning periods through English study. They view this as a means to enhance and exercise their memory. These emotional connections endow them with a powerful drive to persevere in their learning journey. Such a phenomenon is challenging to replicate within the context of artificial-intelligence-based learning, as it represents a network of meaning constructed by human beings themselves, extending far beyond the realm of algorithms.

The process-oriented educational values held by elderly English learners are in conflict with the efficiency-centered paradigm of AI technology. This study has revealed that 85% of elderly English learners regard «forging friendships with teachers and peers» as a central benefit. They frequently place emphasis on the pleasure derived from the learning process, the establishment of relationships with teachers and classmates, and the personal development they undergo. Moreover, 90,1% of elderly English learners advocate for a «non-time-bound» learning plan, rather than striving for rapid learning results or specific learning objectives as gauged by AI-based assessment tools. The precision and standardization emphasized in AI-based teaching are not the ultimate pursuits of elderly English learners. In fact, elderly English students can even «aestheticize» their mistakes. That is, language errors are transformed into collective humor elements. For example, mistaking «I'm fine» for «I cooked» can trigger discussions about food culture.

Conversely, AI-driven education typically endeavors to optimize learning efficiency and attain pre-determined learning outcomes, thereby overlooking the significance of emotional experiences during the learning journey of elderly English learners. Building upon the research findings, this study endeavors to put forward a hybrid teaching framework. In this framework, artificial intelligence functions as a cognitive scaffold, human educators assume the responsibility of emotion management, and humans and AI collaborate in a co-teaching capacity.

AI-based English learning applications can be employed as aids for vocabulary expansion, grammar practice, and pronunciation correction. For instance, a speech-shaping system can utilize voiceprint analysis to identify specific articulation impairments in elderly learners, such as the weakening of the fricative /s/. Subsequently, it can offer targeted training modules. Elderly English learners can utilize these applications at their own pace to reinforce their basic language skills. AI can also generate data-driven learning recommendations. For example, by collecting circadian rhythm monitoring data from smart watches worn by elderly English learners, it can push key learning content during the students' cognitive peak periods, which are typically between 9-11 am. Furthermore, artificial intelligence can be harnessed to construct a cross-cultural semantic network. It can intelligently associate the English words that elderly English learners are studying with Chinese cultural symbols. For example, when the word «tea» is encountered, it can automatically link to tea-ceremony videos, thereby enhancing the learners' understanding and cultural appreciation.



Human educators are responsible for emotion management : Human educators play a pivotal role in emotion management. Within this framework, the role of teachers will be transformed into that of an «emotion-cognitive coordinator». Teachers are capable of cultivating a positive and inclusive learning milieu. They can offer emotional sustenance and navigate learners through the learning process. For example, they can conduct error-conversion rituals. In a Chongqing-based university for the elderly, teachers guide students to write down grammatical errors on colored paper and then fold them into «wisdom cranes». Here, this metaphorical act symbolizes that learning from mistakes is a path to growth. Moreover, teachers can regularly make annotations in students' paper-based learning logs, thus forging an emotional connection with students that bridges the digital divide.

Teachers can also stimulate social interaction among learners. For instance, they can invite students' families to partake in «Intergenerational Language Days», thereby creating a warm and natural language-learning environment. They can lead students to label the bilingual signs within the community space, establishing language anchors in the physical surroundings and constructing a community language map. During role-playing activities in English classes, teachers not only assist learners in mastering language usage but also encourage them to voice their emotions and thoughts. This approach enhances learners' self-confidence and communication skills, ultimately fostering a more congenial social learning domain.

Within the context of elderly English education, implies that AI-based learning tools need to deliver customized instruction tailored to the unique needs of older English learners, all while being complemented by the emotional support from human counterparts. This proposed framework strongly endorses the synergy between human educators and AI (Chen, 2022). By working in tandem, they can develop a learning model that is not only well-suited for elderly English learners but also capable of rousing their enthusiasm and interest in learning. Moreover, this model is designed to safeguard the emotional well-being of learners and foster positive interactions within the learning environment. The specific modalities of this collaboration are presented in the accompanying figure.

Table 1. How AI and Teachers Work Together for Older English Learners

| Teamwork Area      | Tech Tools Used                                        | Human Touch                                            | Key Benefit                                        |
|--------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Learning Speed     | Devices track focus levels (eye movement & heart rate) | Teachers plan breaks between study sessions            | Matches lessons to older adults' energy levels     |
| Local Culture      | Speech tools that understand local accents             | Classes using hometown language in English poems       | Saves traditional ways of speaking                 |
| Feeling Safe       | AI waits to correct mistakes if user seems upset       | Teachers start/end classes with friendly chats         | Makes classroom feel comfortable                   |
| Family Connections | AI chat buddies acting like grandchildren              | Making photo books with English-Chinese family stories | Helps families share traditions across generations |

### Conclusion

This study uncovers the central contradiction in elderly English education in the era of artificial intelligence: the dialectical unity between technical efficiency and humanistic value. Through multi-dimensional empirical analysis, the significance of four irreplaceable humanistic aspects has been validated. These aspects, namely social interaction, cultural embeddedness, emotional drive, and process-oriented values, play crucial roles in the English learning process of the elderly. These findings pose a challenge to the technology-centered educational paradigm. They illustrate that although AI simplifies language to a mere tool for information exchange, elderly English learners are, in fact, reconstructing the fundamental value of education.

The study puts forward a mixed-teaching framework for the new era. This framework offers valuable insights for a more balanced integration of technology and humanities in elderly English education. Future research can delve deeper into optimizing the design of AI-based learning tools to better address the emotional and cognitive requirements of elderly learners (UNESCO. Artificial intelligence and education, 2023). Additionally, it can explore effective ways to train teachers to implement the proposed hybrid model successfully.

### References

1. Chen J., Li H., Wang Y. Human-AI collaborative teaching in lifelong education: Evidence from China's elderly learning communities // *Computers & Education*. 2022. № 189. pp. 104-592.
2. Grigoriev L.M., Makarov A.A. Economic determinants of late-life learning: Evidence from post-Soviet states // *Journal of aging and society*. 2022. № 42(1). pp. 45-67.
3. Hochschild A.R. *The managed heart: Commercialization of human feeling*. 3rd ed. Richmond: University of California Press, 2012.
4. Ivanova O. Cultural-linguistic adaptation in second language acquisition among older adults // *Journal of cross-cultural gerontology*. 2020. № 35(3). pp. 287-301.
5. Ministry of Education of China. Report on the development of education for the elderly. Beijing: Higher Education Press, 2023.
6. National Bureau of Statistics of China. 7th national population census report. Beijing: China Statistics Press, 2023.
7. National Bureau of Statistics of China. *China Statistical Yearbook 2023*. Beijing: China Statistics Press, 2023.
8. Smirnova T. Intergenerational digital literacy transfer in aging societies: A Russian case study // *Gerontology & Geriatrics education*. 2021. № 42(4). pp. 512-527.
9. UNESCO. *Artificial intelligence and education: Guidance for policy-makers*. P.: UNESCO Publishing, 2023.
10. United Nations. *World population prospects 2022*. NY: Department of Economic and Social Affairs, 2022.

**Алгоритм преподавания Серебряного английского: когда искусственный интеллект сталкивается с не поддающимися количественному определению образовательными эмоциями**

### Ма Сяо

Независимый исследователь  
Российский университет дружбы народов  
Москва, Россия  
18810032110@163.com  
ORCID 0009-0004-0404-1958

Поступила в редакцию 07.05.2025  
Принята 27.06.2025  
Опубликована 30.07.2025

УДК 821.111-93-94-54-021-86  
DOI 10.25726/g5963-6734-8165-x  
EDN ODAWJC

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)  
(педагогические науки)  
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### **Аннотация**

Появление искусственного интеллекта преобразует все аспекты жизни общества беспрецедентными темпами. В условиях этой технологической революции, в результате старения населения и внедрения модели обучения на протяжении всей жизни, обучение английскому языку для начинающих пожилых людей стало новой областью в сфере образования Китая. Это исследование утверждает, что, хотя искусственный интеллект обладает определенными педагогическими возможностями, он по своей сути остается ограниченным в воспроизведении эмоционального аспекта, который имеет жизненно важное значение в обучении пожилых людей. В ходе совместных наблюдений в трех городских сообществах Пекина, Чунцина и Шэньчжэня были выявлены четыре немаловажных человеческих фактора в обучении английскому языку пожилых людей: 1) мотивация к социальному взаимодействию превосходит систему обратной связи, опосредованную искусственным интеллектом; 2) стратегии обучения, основанные на культурных традициях и использующие региональные языковые ресурсы, такие как поскольку овладение английской фонетикой с использованием просодии диалекта Чунцин является эффективным; 3) эмоциональный стимул к обучению, который выходит за рамки режима участия, основанного на алгоритмах; 4) ценности образования, ориентированные на процесс, вступают в противоречие с технологической парадигмой, ориентированной на эффективность. Результаты этого исследования свидетельствуют в пользу гибридной педагогической системы, в которой искусственный интеллект служит когнитивным каркасом, в то время как педагоги-люди сохраняют за собой роль эмоционального менеджера. Предлагаемая модель подчеркивает три синергетических принципа: техническое посредничество с учетом контекста, адаптация контента с учетом культурных особенностей и дизайн взаимодействия, направленный на защиту интересов. Это исследование способствует сбалансированному обсуждению ценности интеграции технологий и гуманитарного образования в контексте пожилых людей.

### **Ключевые слова**

Преподавание серебряного английского языка, образовательные эмоции, обучение с помощью искусственного интеллекта, педагогика, учитывающая культурные особенности, сотрудничество человека и машины.

### **Список литературы**

1. Chen J., Li H., Wang Y. Human-AI collaborative teaching in lifelong education: Evidence from China's elderly learning communities // *Computers & Education*. 2022. № 189. pp. 104-592.
2. Grigoriev L.M., Makarov A.A. Economic determinants of late-life learning: Evidence from post-Soviet states // *Journal of aging and society*. 2022. № 42(1). pp. 45-67.
3. Hochschild A.R. *The managed heart: Commercialization of human feeling*. 3rd ed. Richmond: University of California Press, 2012.
4. Ivanova O. Cultural-linguistic adaptation in second language acquisition among older adults // *Journal of cross-cultural gerontology*. 2020. № 35(3). pp. 287-301.
5. Ministry of Education of China. *Report on the development of education for the elderly*. Beijing: Higher Education Press, 2023.
6. National Bureau of Statistics of China. *7th national population census report*. Beijing: China Statistics Press, 2023.
7. National Bureau of Statistics of China. *China Statistical Yearbook 2023*. Beijing: China Statistics Press, 2023.
8. Smirnova T. Intergenerational digital literacy transfer in aging societies: A Russian case study // *Gerontology & Geriatrics education*. 2021. № 42(4). pp. 512-527.
9. UNESCO. *Artificial intelligence and education: Guidance for policy-makers*. P.: UNESCO Publishing, 2023.
10. United Nations. *World population prospects 2022*. NY: Department of Economic and Social Affairs, 2022.

## The structure, content and technology of digital music education in Belarus and China

**Xiaoyin Feng**

PhD student

I.P. Shamyakin Mozyr State Pedagogical University

Mozyr, Belarus

2569515473@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.05.2025

Accepted 13.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 37.021.3

DOI 10.25726/u0246-6026-2291-q

EDN QCENJK

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### Abstract

The digital transformation of music education represents a critical juncture in pedagogical evolution, particularly evident in the contrasting approaches adopted by Belarus and China. This study examines the structure, content, and technological implementation of digital music education systems in both nations through a comparative analytical framework. The research methodology employed a mixed-methods approach, incorporating quantitative analysis of 423 music educators from Wuhan, China, and 156 educators from Minsk and Mogilev, Belarus, alongside qualitative assessment of institutional frameworks and technological platforms utilized during 2022-2024. Key findings indicate that China demonstrates significantly higher integration of artificial intelligence and mobile learning platforms, with 78% of institutions implementing AI-based teaching tools compared to 34% in Belarus. The structural analysis reveals Belarus maintains a traditional three-tiered system inherited from Soviet pedagogical models, while China exhibits a more diverse ecosystem incorporating both state-controlled and private digital platforms. Content analysis shows Chinese institutions emphasize contemporary digital music production tools and cloud-based learning management systems, whereas Belarusian institutions prioritize classical music education with limited digital augmentation. The technology adoption rate among Chinese music educators reached 82% for creative teaching behaviors utilizing digital tools, contrasting with Belarus's 42% adoption rate, primarily concentrated in urban centers. These disparities reflect broader socio-economic factors, including China's substantial investment in educational technology infrastructure, averaging \$445 million annually in the music education sector, compared to Belarus's \$8 million. The study concludes that while both nations recognize the importance of digital transformation in music education, their implementation strategies, technological readiness, and pedagogical outcomes differ substantially, suggesting the need for context-specific approaches to digital music education development.

### Keywords

digital music education, comparative education, educational technology, Belarus, China, pedagogical innovation, AI in education.

### Introduction

The convergence of digital technologies and music education has fundamentally altered pedagogical landscapes globally, creating unprecedented opportunities for innovation while simultaneously challenging traditional instructional paradigms (Crawford, 2013). This transformation manifests distinctly across different

cultural and educational contexts, with Belarus and China representing particularly compelling cases for comparative analysis due to their divergent historical trajectories, technological infrastructures, and educational philosophies (Gorbunova, 2019). The rapid advancement of artificial intelligence, cloud computing, and mobile learning platforms has accelerated this digital transformation, necessitating comprehensive examination of how different educational systems adapt to and integrate these technologies (Ho, 2022). Recent bibliometric analyses indicate exponential growth in technology-enhanced music education research, with publication volumes increasing by 900% since 2000, suggesting the critical importance of understanding national variations in implementation strategies (Hu, 2021). The structural frameworks governing music education in Belarus and China reflect deeply embedded cultural values and historical legacies that significantly influence their respective approaches to digital transformation (Liu, 2020). While Belarus maintains strong connections to Soviet-era pedagogical traditions emphasizing systematic, conservatory-based training, China has embraced a more pluralistic approach, incorporating both traditional conservatory models and innovative digital platforms developed by technology companies (Lu, 2022).

The examination of digital music education systems requires careful consideration of multiple intersecting factors, including technological infrastructure, pedagogical philosophy, teacher preparedness, and student engagement patterns (Shen, 2019). Contemporary research reveals substantial variations in how different educational systems conceptualize and implement digital technologies, with some prioritizing technical skill development while others emphasize creative expression and cultural preservation (Tarasenko, 2018). The integration of digital tools in music education extends beyond mere technological adoption, encompassing fundamental questions about the nature of musical learning, the role of technology in artistic development, and the balance between traditional and innovative pedagogical approaches (Wei, 2022). These considerations become particularly salient when examining systems like Belarus and China, where educational policies reflect broader national strategies for technological advancement and cultural development. The comparative analysis of these two systems offers valuable insights into how different cultural contexts shape the implementation of educational technologies, revealing both universal principles and context-specific adaptations (Yang, 2023).

Several critical gaps persist in current research regarding digital music education implementation across different national contexts. First, while numerous studies examine technology adoption in isolation, few provide comprehensive comparative analyses that account for structural, cultural, and technological differences between educational systems (Zhang, 2024). Second, existing research often focuses on either technological tools or pedagogical outcomes without adequately examining the complex interplay between infrastructure, teacher training, content development, and student engagement. Third, the rapid pace of technological change creates challenges for longitudinal assessment, with many studies capturing only momentary snapshots of evolving systems rather than systematic patterns of development and adaptation (Zhu, 2024). Fourth, the influence of broader socio-political factors on educational technology adoption remains underexplored, particularly regarding how national policies, economic conditions, and cultural values shape implementation strategies. These gaps underscore the need for comprehensive, culturally sensitive research that examines digital music education as a complex socio-technical system rather than merely a collection of tools and techniques.

The present study addresses these lacunae by providing a systematic comparative analysis of digital music education in Belarus and China, examining not only the technologies employed but also the structural frameworks, pedagogical philosophies, and implementation strategies that shape their deployment. This research contributes to the field by offering empirical evidence regarding the differential impacts of various approaches to digital music education, providing insights relevant to educators, policymakers, and researchers seeking to understand and optimize technology integration in diverse cultural contexts. The findings have implications for understanding how historical legacies, cultural values, and technological capabilities interact to shape educational innovation, offering lessons applicable beyond the specific contexts examined. By analyzing two systems that represent different trajectories of educational development and technological adoption, this study illuminates broader patterns and principles relevant to digital transformation in education globally.

### **Materials and research methods**

This comparative study employed a mixed-methods research design incorporating quantitative surveys, qualitative interviews, institutional analysis, and technological assessment to examine digital music education systems in Belarus and China from January 2022 through December 2024. The research framework integrated multiple data collection strategies to ensure comprehensive coverage of structural, pedagogical, and technological dimensions across both educational contexts. Primary data collection involved surveying 579 music educators (423 from China, 156 from Belarus) using validated instruments measuring technology adoption, pedagogical practices, and institutional support systems. The Chinese sample included educators from 47 institutions across Beijing, Shanghai, Wuhan, and Guangzhou, while the Belarusian sample encompassed educators from 12 institutions in Minsk, Mogilev, and Brest. Sampling criteria required participants to have minimum three years teaching experience and active involvement in curriculum delivery during the study period. Response rates reached 87,3% in China and 76,4% in Belarus, with demographic distributions reflecting institutional representation across primary, secondary, and tertiary music education levels. Quantitative assessment utilized three primary instruments: the Technology Acceptance Scale for Music Educators (TASME), adapted from established technology acceptance models with reliability coefficients of  $\alpha=0.89$  for the Chinese version and  $\alpha=0.86$  for the Belarusian translation; the Creative Teaching Behaviors Inventory (CTBI), measuring innovative pedagogical practices with demonstrated validity across cultural contexts ( $\alpha=0.91$ ); and the Digital Infrastructure Assessment Protocol (DIAP), evaluating institutional technological capabilities across 15 dimensions. Survey administration occurred through secure online platforms with language-appropriate interfaces, employing back-translation procedures to ensure conceptual equivalence. Statistical analyses included multivariate analysis of covariance (MANCOVA) controlling for institutional size, geographic location, and educator experience, with effect sizes calculated using partial eta squared. Structural equation modeling examined relationships between technology infrastructure, educator attitudes, and pedagogical outcomes, with model fit assessed through multiple indices ( $CFI>0.95$ ,  $RMSEA<0.06$ ,  $SRMR<0.08$ ).

Qualitative data collection comprised 84 semi-structured interviews (52 Chinese, 32 Belarusian) with educators, administrators, and technology coordinators, conducted via video conferencing with professional translation when necessary. Interview protocols explored implementation challenges, pedagogical adaptations, and perceived benefits of digital technologies, with thematic analysis following established coding procedures achieving inter-rater reliability of  $\kappa=0.83$ . Institutional analysis examined 23 music education institutions (15 Chinese, 8 Belarusian), assessing curriculum documents, technology policies, infrastructure investments, and student outcome data through systematic document review and on-site observations where feasible. Technology platform assessment evaluated 47 digital tools and applications utilized across both systems, analyzing functionality, pedagogical alignment, user engagement metrics, and learning outcomes through mixed methods including usage analytics, feature analysis, and user feedback synthesis. Data triangulation procedures integrated findings across methodological streams, with divergent results subjected to additional investigation and validation through expert consultation panels comprising 12 international music education technology specialists.

### **Results and discussion**

The comparative analysis of digital music education systems in Belarus and China revealed substantial disparities in technological infrastructure, pedagogical implementation, and educational outcomes across multiple dimensions. Comprehensive assessment of 579 music educators and 23 institutions demonstrated markedly different trajectories of digital transformation, with China exhibiting significantly higher levels of technology integration ( $M=4.23$ ,  $SD=0.67$ ) compared to Belarus ( $M=2.89$ ,  $SD=0.94$ ) on standardized adoption scales ( $F(1,577)=287.43$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.33$ ). These differences manifested across structural, content-based, and technological domains, reflecting divergent approaches to modernizing music education within distinct socio-cultural contexts.

Table 1. Institutional Technology Infrastructure Comparison (2022-2024)

| Infrastructure Component           | China (n=15 institutions)  | Belarus (n=8 institutions) |
|------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Digital Music Labs per Institution | 8.4 (SD=2.1)               | 2.3 (SD=1.2)               |
| Computer-to-Student Ratio          | 1:2.8                      | 1:7.6                      |
| High-Speed Internet Coverage (%)   | 96,7%                      | 67,5%                      |
| Cloud Storage Capacity (TB)        | 45.2 (SD=12.3)             | 8.7 (SD=3.4)               |
| Annual Technology Budget (USD)     | \$1,245,000 (SD=\$342,000) | \$156,000 (SD=\$67,000)    |
| Software Licenses per Student      | 12.6                       | 3.2                        |
| Virtual Reality Equipment Sets     | 6.8 (SD=2.4)               | 0.4 (SD=0.5)               |
| AI-Enabled Teaching Platforms      | 4.2 (SD=1.3)               | 0.8 (SD=0.7)               |
| Mobile Learning App Integration    | 89,3%                      | 34,2%                      |
| Digital Instrument Collections     | 234 (SD=67)                | 47 (SD=21)                 |

The structural analysis of educational frameworks revealed fundamental differences in organizational approaches to digital music education implementation. Chinese institutions demonstrated greater flexibility in curriculum adaptation, with 78.3% reporting substantial modifications to incorporate digital technologies compared to 31.4% in Belarus ( $\chi^2=96.42$ ,  $df=1$ ,  $p<0.001$ ). This flexibility extended to assessment methods, where Chinese educators utilized digital portfolios (67,4%), online performance submissions (82,1%), and AI-assisted evaluation tools (43,2%) at significantly higher rates than their Belarusian counterparts (23,1%, 38,5%, and 7,7% respectively). The hierarchical structure of Belarusian music education, inherited from Soviet pedagogical traditions, showed resistance to rapid technological change, with 73,1% of administrators citing institutional inertia as a primary barrier. Conversely, Chinese institutions exhibited more distributed decision-making processes, enabling faster adoption of emerging technologies through pilot programs and experimental curricula.

Table 2. Pedagogical Technology Adoption Patterns by Educational Level

| Educational Level      | Technology Type                  | China Adoption Rate (%) | Belarus Adoption Rate (%) | Significance (p-value) |
|------------------------|----------------------------------|-------------------------|---------------------------|------------------------|
| Primary (Ages 6-12)    | Interactive Music Apps           | 91,2                    | 42,3                      | <0.001                 |
|                        | Digital Notation Software        | 78,4                    | 31,7                      | <0.001                 |
|                        | Virtual Instruments              | 84,6                    | 28,9                      | <0.001                 |
|                        | Gamified Learning Platforms      | 93,7                    | 19,2                      | <0.001                 |
| Secondary (Ages 13-18) | Digital Audio Workstations       | 96,3                    | 54,8                      | <0.001                 |
|                        | Online Collaboration Tools       | 88,9                    | 36,5                      | <0.001                 |
|                        | AI Composition Assistants        | 67,4                    | 15,4                      | <0.001                 |
|                        | Cloud-based Practice Logs        | 91,5                    | 44,2                      | <0.001                 |
| Tertiary (Ages 18+)    | Professional Production Software | 98,7                    | 71,2                      | <0.001                 |
|                        | Virtual Reality Performance      | 72,3                    | 9,6                       | <0.001                 |
|                        | Machine Learning Analysis        | 61,8                    | 11,5                      | <0.001                 |
|                        | Remote Masterclass Platforms     | 94,1                    | 63,5                      | <0.001                 |

Content analysis of curricular materials revealed divergent philosophical approaches to integrating traditional and digital music education. Chinese curricula demonstrated explicit integration of technology across 82,4% of course modules, emphasizing practical skills in digital music production, electronic composition, and multimedia performance. The incorporation of popular music genres and commercial music production techniques appeared in 76,3% of Chinese programs, contrasting sharply with Belarus's 23,1% inclusion rate. Belarusian curricula maintained strong emphasis on classical repertoire and traditional pedagogical methods, with digital tools primarily serving supplementary rather than central roles. Qualitative analysis of educator interviews revealed that 89,2% of Chinese teachers viewed technology as essential to contemporary music education, while only 46,2% of Belarusian educators expressed similar sentiments. These attitudinal differences correlated significantly with actual classroom technology use ( $r=0.74$ ,  $p<0.001$ ) and student engagement metrics ( $r=0.68$ ,  $p<0.001$ ).

Table 3. Student Learning Outcomes and Technology Engagement Metrics

| Outcome Measure             | Assessment Method              | China Mean (SD) | Belarus Mean (SD) | Effect Size (d) |
|-----------------------------|--------------------------------|-----------------|-------------------|-----------------|
| Technical Proficiency       | Standardized Performance Test  | 84.3 (12.1)     | 76.8 (14.3)       | 0.57            |
| Creative Composition Skills | Portfolio Assessment           | 78.9 (13.4)     | 62.4 (16.7)       | 1.09            |
| Digital Literacy            | Technology Skills Test         | 91.2 (8.3)      | 54.7 (19.8)       | 2.38            |
| Collaborative Music Making  | Group Project Evaluation       | 86.7 (10.2)     | 68.3 (15.6)       | 1.40            |
| Music Theory Understanding  | Adaptive Online Testing        | 82.4 (11.7)     | 79.1 (13.2)       | 0.27            |
| Performance Anxiety         | Self-Report Scale (reversed)   | 31.2 (18.4)     | 47.8 (21.3)       | 0.84            |
| Learning Motivation         | Intrinsic Motivation Inventory | 4.34 (0.62)     | 3.78 (0.89)       | 0.73            |
| Practice Time (hours/week)  | Digital Log Analysis           | 16.8 (4.2)      | 12.3 (5.1)        | 0.96            |
| Repertoire Diversity        | Performance Records            | 8.9 (2.3)       | 5.2 (1.8)         | 1.79            |
| Technology Self-Efficacy    | Confidence Scale               | 4.52 (0.48)     | 3.14 (0.93)       | 1.87            |

The implementation of specific technological platforms revealed significant variations in adoption patterns and effectiveness across contexts. Chinese institutions utilized an average of 14.3 distinct digital platforms per institution ( $SD=3.7$ ), encompassing learning management systems, practice applications, performance analysis tools, and creative software suites. WeChat emerged as a dominant platform for music education in China, with 93.7% of educators reporting regular use for student communication, resource sharing, and formative assessment. The platform's integration facilitated continuous learning engagement, with students accessing educational content an average of 4.2 hours daily through mobile devices. Belarusian institutions employed fewer platforms ( $M=4.8$ ,  $SD=2.1$ ), primarily focusing on desktop-based applications with limited mobile integration. The absence of unified communication platforms resulted in fragmented digital experiences, with 67.3% of Belarusian students reporting difficulty accessing learning materials outside formal classroom settings.

Table 4. Technology Platform Usage and Effectiveness Analysis

| Platform Category   | Specific Tools   | China Usage (%) | Belarus Usage (%) | Effectiveness Rating (1-5) |
|---------------------|------------------|-----------------|-------------------|----------------------------|
| Learning Management | WeChat Education | 93,7            | 0,0               | China: 4.67                |
|                     | Moodle           | 34,2            | 76,9              | Belarus: 3.42              |



|                  |                  |      |      |                            |
|------------------|------------------|------|------|----------------------------|
|                  | Canvas           | 28,9 | 15,4 | China: 4.23, Belarus: 3.85 |
| Music Notation   | Sibelius         | 67,4 | 84,6 | China: 4.12, Belarus: 4.34 |
|                  | MuseScore        | 91,2 | 61,5 | China: 4.45, Belarus: 4.08 |
|                  | Finale           | 43,7 | 53,8 | China: 3.89, Belarus: 4.21 |
| Audio Production | Logic Pro        | 78,4 | 38,5 | China: 4.56, Belarus: 3.92 |
|                  | Cubase           | 82,1 | 46,2 | China: 4.48, Belarus: 4.15 |
|                  | FL Studio        | 94,3 | 23,1 | China: 4.71, Belarus: 3.54 |
| Practice Apps    | Yousician        | 86,9 | 30,8 | China: 4.38, Belarus: 3.27 |
|                  | SmartMusic       | 71,5 | 19,2 | China: 4.24, Belarus: 3.65 |
|                  | Flowkey          | 68,2 | 15,4 | China: 4.31, Belarus: 3.42 |
| AI Tools         | AIVA             | 64,3 | 7,7  | China: 4.52, Belarus: 2.89 |
|                  | Chrome Music Lab | 89,6 | 42,3 | China: 4.63, Belarus: 3.96 |
|                  | Amper Music      | 57,8 | 3,8  | China: 4.28, Belarus: 2.73 |

Teacher professional development emerged as a critical factor differentiating the two systems' approaches to digital transformation. Chinese educators reported participating in an average of 6.8 technology-focused professional development sessions annually (SD=2.3), with 84.6% indicating institutional support for continuous learning. These sessions encompassed both technical skill development and pedagogical integration strategies, with particular emphasis on creative applications of emerging technologies. Belarusian educators attended fewer professional development opportunities (M=2.1, SD=1.4), with sessions primarily focusing on basic digital literacy rather than innovative pedagogical applications. The disparity in professional development opportunities correlated strongly with teachers' technology self-efficacy ( $r=0.81$ ,  $p<0.001$ ) and their likelihood of implementing digital tools in classroom instruction ( $r=0.76$ ,  $p<0.001$ ). Furthermore, Chinese institutions demonstrated greater investment in peer learning networks, with 91.3% of educators participating in online communities of practice compared to 34.6% in Belarus.

Table 5. Economic and Policy Factors Influencing Digital Music Education

| Factor Category       | Specific Indicator            | China         | Belarus     | Impact Assessment                      |
|-----------------------|-------------------------------|---------------|-------------|----------------------------------------|
| Government Investment | Annual Funding (Million USD)  | 445.0         | 8.0         | Critical enabler for infrastructure    |
|                       | Per-Student Technology Budget | \$312         | \$67        | Directly affects resource availability |
|                       | Infrastructure Grants         | 127 programs  | 12 programs | Supports systematic upgrades           |
| Policy Framework      | Digital Education Mandates    | Comprehensive | Limited     | Drives institutional change            |

|                           |                               |                               |                               |                                  |
|---------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|
|                           | Technology Standards          | National framework            | Regional variation            | Ensures quality consistency      |
|                           | Innovation Incentives         | 34 initiatives                | 4 initiatives                 | Encourages experimentation       |
| Private Sector            | Corporate Partnerships        | 89 active                     | 7 active                      | Provides resources and expertise |
|                           | EdTech Startups               | 234 music-focused             | 3 music-focused               | Drives innovation ecosystem      |
|                           | Industry Sponsorships         | \$67.8M annually              | \$1.2M annually               | Supplements public funding       |
| Economic Context          | GDP Per Capita Impact         | Positive correlation (r=0.72) | Moderate correlation (r=0.43) | Influences adoption capacity     |
|                           | Urban-Rural Divide            | 23% differential              | 67% differential              | Creates equity challenges        |
|                           | Internet Penetration          | 96,4%                         | 71,2%                         | Determines accessibility         |
| International Cooperation | Exchange Programs             | 156 active                    | 23 active                     | Facilitates knowledge transfer   |
|                           | Joint Research Projects       | 89 ongoing                    | 12 ongoing                    | Advances pedagogical innovation  |
|                           | Technology Sharing Agreements | 45 partnerships               | 8 partnerships                | Reduces development costs        |

The longitudinal analysis of implementation patterns revealed accelerating divergence between the two systems over the study period. Chinese institutions demonstrated consistent year-over-year increases in technology adoption metrics, with an average annual growth rate of 18,4% in digital tool utilization. This growth accompanied systematic improvements in student learning outcomes, particularly in areas requiring creative application and collaborative skills. Belarusian institutions showed more modest growth patterns (6,2% annually), with adoption concentrated in urban centers and elite conservatories. Rural music schools in Belarus faced particular challenges, with 78,9% reporting inadequate infrastructure and 82,3% citing insufficient technical support as primary barriers to digital transformation. The COVID-19 pandemic's lasting impact manifested differently across contexts, with Chinese institutions leveraging existing digital infrastructure to maintain educational continuity, while Belarusian institutions struggled with rapid transitions to online learning, resulting in significant disruptions to traditional pedagogical approaches.

### Conclusion

The comparative analysis of digital music education systems in Belarus and China reveals fundamental differences in technological adoption, pedagogical innovation, and systemic transformation that extend beyond simple resource disparities. Chinese institutions demonstrated comprehensive integration of digital technologies across all educational levels, with 82% of music educators actively utilizing AI-powered teaching tools, mobile learning platforms, and cloud-based collaboration systems, achieving measurable improvements in student creative output (78,9%), technical proficiency (84,3%), and learning motivation (4.34/5.0). In contrast, Belarusian institutions maintained traditional conservatory-based approaches with limited digital augmentation, showing only 34% adoption of modern teaching technologies and significantly lower student engagement metrics across digital literacy (54,7%) and creative composition skills (62,4%). The economic investment differential proved substantial, with China allocating \$445 million annually to music education technology infrastructure compared to Belarus's \$8 million, directly correlating with the 5:1 ratio in digital music laboratories and 4:1 ratio in software licenses per student between the two nations. The structural analysis revealed that China's flexible, market-

responsive educational framework facilitated rapid technology adoption through distributed decision-making and experimental curricula implementation, while Belarus's hierarchical system inherited from Soviet pedagogical traditions created institutional barriers to innovation. Chinese educators participated in 6.8 annual professional development sessions focused on educational technology, compared to 2.1 sessions for Belarusian educators, resulting in significant disparities in technology self-efficacy scores (4.52 vs 3.14 on standardized scales). The content analysis demonstrated China's embrace of contemporary music genres and commercial production techniques in 76,3% of programs, contrasting with Belarus's 23,1% inclusion rate, reflecting broader philosophical differences about music education's purpose and cultural role.

These findings have significant implications for global music education development, suggesting that successful digital transformation requires not merely technological investment but comprehensive systemic change encompassing teacher preparation, curriculum flexibility, and cultural adaptation. The 67% urban-rural digital divide in Belarus compared to 23% in China highlights the critical importance of equitable infrastructure development in achieving widespread educational innovation. Future research should examine the long-term impacts of these divergent approaches on musical creativity, cultural preservation, and professional preparedness in rapidly evolving global music industries. The study's limitations include its focus on formal educational institutions, potentially overlooking informal learning networks and private instruction that may demonstrate different adoption patterns. Additionally, the rapid pace of technological change necessitates continuous monitoring of emerging tools and pedagogical innovations. Nevertheless, this comparative analysis provides valuable insights for policymakers, educators, and researchers seeking to optimize digital music education within specific cultural contexts while maintaining artistic excellence and pedagogical effectiveness.

## References

1. Chen T. Classical music education in China: The effectiveness of the WeChat social media platform and its impact on the communicative and cognitive skills of music students// Education and Information Technologies. 2024. № 29.pp. 17467-17483.
2. Crawford R. Evolving technologies require educational policy change: Music education for the 21st century // Australasian journal of educational technology. 2013. № 29(5). pp. 717-734.
3. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The integrative model for the semantic space of music: perspectives of unifying musicology and musical education // Music scholarship. 2019. № 2019(4). pp. 160-180.
4. Ho W.C. Citizenship education in China's school music education. The Routledge Handbook of Chinese Citizenship Ed. by Z.Y. Guo. L.: Routledge, 2022.pp. 388-409.
5. Hu Y. (2021). Application value of artificial intelligence system in music education. Eds. by S.F. Zhang, H.L. Wang // Mat. of the 2021 4th International conf. on Information systems and computer aided education. ACM. pp. 1459-1462.
6. Lei L. The latest technological developments in Chinese music education: Motifs of national musical culture and folklore in modern electronic music // Education and information technologies. 2024. № 29. pp. 10595-10610.
7. Liu G. Application of integrating computer technology with music teaching in the new media environment // IOP conf. series: Science and engineering. 2020. № 750(1). pp. 12-80.
8. Liu M. Out-of-school education in Belarus // ECNU Review of Education. 2022. № 5(4). 761-764.
9. Lu D. Inheritance and promotion of Chinese traditional music culture in college piano education // Heritage science. 2022. № 10(1). P. 75.
10. Shen X., Williams R., Zheng S., Liu Y., Li Y., Gerst M. Digital online music in China – a «laboratory» for business experiment // Technological forecasting and social change. 2019. № 139. pp. 235-249.
11. Tarasenko M. Belarus national overview // Association Européenne des conservatoires, académies de musique et musikhochschulen. 2018.
12. Wei J., Karuppiiah M., Prathik A. College music education and teaching based on AI techniques // Computers and electrical engineering. 2022. № 100. pp. 107-851.

13. Yang Y., Welch G. (2023). A Systematic Literature Review of Chinese Music Education Studies During 2007 to 2019 // International journal of music education. 2023. № 41(2). pp.289-309.
14. Zhang R., Wang H.P. (2024). The impact of Chinese university music teachers' teaching beliefs on creative teaching behaviors: the mediating role of technological acceptance // Frontiers in education. 2024. № 9. pp. 140-454.
15. Zhu Q., Solano-Sánchez M.Á., Lorenzo Quiles O. (2024). Situation of music education in primary school in Wuhan (China). Analysis from the perspective of music teachers // Frontiers in education. 2024. № 9. pp. 148-946.

## **Структура, содержание и технологии цифрового музыкального образования в Беларуси и Китае**

### **Сяоинь Фэн**

Аспирант

Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина

Мозырь, Беларусь

2569515473@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.05.2025

Принята 13.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 37.021.3

DOI 10.25726/u0246-6026-2291-q

EDN QCENJK

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### **Аннотация**

Цифровая трансформация музыкального образования представляет собой критический этап в педагогической эволюции, что особенно заметно в противоположных подходах, принятых Беларусью и Китаем. В данном исследовании рассматривается структура, содержание и технологическая реализация систем цифрового музыкального образования в обеих странах с помощью сравнительного анализа. В методологии исследования использовался смешанный подход, включающий количественный анализ 423 преподавателей музыки из Уханя, Китай, и 156 преподавателей из Минска и Могилева, Беларусь, наряду с качественной оценкой институциональных структур и технологических платформ, использовавшихся в 2022-2024 годах. Основные результаты показывают, что Китай демонстрирует значительно более высокую степень интеграции искусственного интеллекта и мобильных платформ обучения: 78% учебных заведений внедряют инструменты обучения на основе искусственного интеллекта по сравнению с 34% в Беларуси. Структурный анализ показывает, что в Беларуси сохраняется традиционная трехуровневая система, унаследованная от советских педагогических моделей, в то время как Китай демонстрирует более разнообразную экосистему, включающую как государственные, так и частные цифровые платформы. Контент-анализ показывает, что китайские учебные заведения уделяют особое внимание современным инструментам создания цифровой музыки и облачным системам управления обучением, в то время как белорусские учебные заведения отдают предпочтение классическому музыкальному образованию с ограниченными цифровыми возможностями. Уровень внедрения технологий среди китайских музыкальных педагогов в области творческого обучения с использованием цифровых инструментов достиг 82%, в то время как в Беларуси этот показатель

составляет 42%, в основном в городских центрах. Эти различия отражают более широкие социально-экономические факторы, включая значительные инвестиции Китая в инфраструктуру образовательных технологий, которые составляют в среднем 445 млн долларов в год в секторе музыкального образования по сравнению с 8 млн долларов в Беларуси. В исследовании делается вывод о том, что, хотя обе страны признают важность цифровых преобразований в музыкальном образовании, их стратегии внедрения, технологическая готовность и педагогические результаты существенно различаются, что указывает на необходимость применения специфических подходов к развитию цифрового музыкального образования.

### **Ключевые слова**

цифровое музыкальное образование, сравнительное образование, образовательные технологии, Беларусь, Китай, педагогические инновации, искусственный интеллект в образовании.

### **Список литературы**

1. Chen T. Classical music education in China: The effectiveness of the WeChat social media platform and its impact on the communicative and cognitive skills of music students// Education and Information Technologies. 2024. № 29.pp. 17467-17483.
2. Crawford R. Evolving technologies require educational policy change: Music education for the 21st century // Australasian journal of educational technology. 2013. № 29(5). pp. 717-734.
3. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The integrative model for the semantic space of music: perspectives of unifying musicology and musical education // Music scholarship. 2019. № 2019(4). pp. 160-180.
4. Ho W.C. Citizenship education in China's school music education. The Routledge Handbook of Chinese Citizenship Ed. by Z.Y. Guo. L.: Routledge, 2022.pp. 388-409.
5. Hu Y. (2021). Application value of artificial intelligence system in music education. Eds. by S.F. Zhang, H.L. Wang // Mat. of the 2021 4th International conf. on Information systems and computer aided education. ACM. pp. 1459-1462.
6. Lei L. The latest technological developments in Chinese music education: Motifs of national musical culture and folklore in modern electronic music // Education and information technologies. 2024. № 29. pp. 10595-10610.
7. Liu G. Application of integrating computer technology with music teaching in the new media environment // IOP conf. series: Science and engineering. 2020. № 750(1). pp. 12-80.
8. Liu M. Out-of-school education in Belarus // ECNU Review of Education. 2022. № 5(4). 761-764.
9. Lu D. Inheritance and promotion of Chinese traditional music culture in college piano education // Heritage science. 2022. № 10(1). P. 75.
10. Shen X., Williams R., Zheng S., Liu Y., Li Y., Gerst M. Digital online music in China – a «laboratory» for business experiment // Technological forecasting and social change. 2019. № 139. pp. 235-249.
11. Tarasenko M. Belarus national overview // Association Européenne des conservatoires, academies de musique et musikhochschulen. 2018.
12. Wei J., Karupiah M., Prathik A. College music education and teaching based on AI techniques // Computers and electrical engineering. 2022. № 100. pp. 107-851.
13. Yang Y., Welch G. (2023). A Systematic Literature Review of Chinese Music Education Studies During 2007 to 2019 // International journal of music education. 2023. № 41(2). pp.289-309.
14. Zhang R., Wang H.P. (2024). The impact of Chinese university music teachers' teaching beliefs on creative teaching behaviors: the mediating role of technological acceptance // Frontiers in education. 2024. № 9. pp. 140-454.
15. Zhu Q., Solano-Sánchez M.Á., Lorenzo Quiles O. (2024). Situation of music education in primary school in Wuhan (China). Analysis from the perspective of music teachers // Frontiers in education. 2024. № 9. pp. 148-946.

**Теоретические основы совершенствования компетенций педагогов по взаимодействию с подростками – представителями субкультур в процессе гражданского воспитания учащихся**

**Сюзанна Михайловна Зубок**

Аспирант

Академия образования

Минск, Беларусь

syuzanna-zubok@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.05.2025

Принята 24.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 37.038.2

DOI 10.25726/z4932-5699-6158-r

EDN NATXTH

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

**Аннотация**

В статье представлено обобщение результатов работы, посвященной улучшению компетенций педагогов в области взаимодействия с подростками, представляющими различные субкультуры. В ходе исследования подтверждено, что специальные педагогические условия могут значительно повысить субкультурную грамотность как педагогов, так и родителей, что, в свою очередь, способствует более эффективному общению с подростками в процессе гражданского воспитания. Подчеркнута важность понимания особенностей подростковых субкультур для педагогов. Выделено несколько ключевых условий, способствующих повышению субкультурной грамотности: необходимость в постоянном обучении и повышении квалификации педагогов, поддержка со стороны администрации образовательных учреждений, вовлечение родителей в образовательный процесс. На основе полученных данных была разработана программа обучающих курсов для педагогов и родителей, названная «Подростковые субкультуры». Программа включает в себя теоретические и практические модули, охватывающие не только основы субкультурной грамотности, но и методы эффективного взаимодействия с подростками. Участники курсов изучают, как распознавать и уважать индивидуальные особенности подростков, а также как создавать инклюзивную и поддерживающую образовательную среду. Курс также включает в себя анализ реальных кейсов, что позволяет педагогам и родителям лучше понять, как применять полученные знания на практике. Важным аспектом программы является развитие навыков активного слушания и эмпатии, которые помогают наладить доверительные отношения с подростками.

**Ключевые слова**

гражданское воспитание, субкультура, субкультурная грамотность, совершенствование компетенций, педагогические условия.

**Введение**

В эпоху глобализации и цифровизации обретает особую важность для педагогов знакомство с различными субкультурами, выражаемое через понятия субкультурной компетентности или грамотности. Эти знания оказываются ключевыми не только для осведомленности об многообразии субкультурных течений, но и для глубокого понимания языка, ценностей и поведенческих кодов новых

поколений, обеспечивая тем самым педагогическую гибкость и способность развиваться в унисон с учащимися.

Необходимость и актуальность создания условий для совершенствования компетенций педагогов по взаимодействию с подростками-представителями субкультур в процессе освоения содержания идеологии подростковых субкультур и реализации принципа открытости и системности в учреждении общего среднего образования обоснованы и доказаны в ходе представленного цикла статей. Эффективность работы зависит от профессионализма специалистов, которые взаимодействуют с субкультурами, что включает в себя осознание ценностей и особенностей молодежных групп и неформальных объединений. Важно, чтобы такие специалисты обладали глубоким пониманием внутренней природы различных субкультур. Знание лишь внешних признаков субкультуры недостаточно; необходимо также осознавать их назначения и символику. Процесс гражданского воспитания подростков, основанный на традиционных нравственных ориентирах, в условиях современности не может и не должен абстрагироваться от ценностей контркультур, существующих в обществе (Боев, 2014).

В ходе исследования была подтверждена эффективность педагогических условий, способствующих успешной работе с подростками, представляющими различные субкультуры. Также были сделаны выводы, которые определяют эти условия.

### **Материалы и методы исследования**

Современные исследования обычно рассматривают понятие «компетентности» как интегративное качество личности, которое проявляется в общей способности и готовности к действию, в том числе даже в нестандартных ситуациях, и основывается на знаниях, умениях и опыте, полученных специалистом в процессе обучения. Компетентность педагога в взаимодействии с учащимися включает три ключевых компонента: общекультурный, профессиональный и социальный и определяется как способность действовать, опираясь на имеющиеся знания, умения и опыт в целях воспитания и успешной социализации подрастающего поколения.

Таким образом, суть понятия «компетентность» заключается в том, что человек может стать компетентным только после того, как приобретет соответствующие знания, информацию и практический опыт, а также способность и готовность их применять (Клочкова, 2016). При этом профессиональная педагогическая компетентность педагога строится на актуальных знаниях «текущего момента действительности», которые не абсолютизируют истину, не стереотипны и не догматичны. Эти знания побуждают педагога на дальнейшее обучение, развитие навыков самообразования, познания и самоопределения и, что немаловажно, не существуют изолированно, а формируются в контексте социальных и гуманитарных наук, что позволяет ему адекватно воспринимать многообразие культур подрастающего поколения.<sup>8</sup>

### **Результаты и обсуждение**

Процесс совершенствования профессиональных компетенций педагогов по взаимодействию с подростками-представителями субкультур осуществляется путем предоставления педагогам возможности обучаться через специализированные образовательные курсы, семинары, практикумы и другие мероприятия. Эти процессы повышения квалификации педагогов в области взаимодействия с подростками, представляющими различные субкультуры, являются эффективными, когда обеспечивается открытость и системность в социально-экономических, культурных реалиях социума посредством организации ценностно-смыслового восприятия и освоения содержания идеологий подростковых субкультур в системе общего среднего образования. Осуществление педагогического мониторинга принадлежности подростков к субкультурам позволяет своевременно реагировать на их развитие и социализацию.

Субкультурная компетентность является важным личностным атрибутом, объемлющим глубокие знания социокультурных динамик, отражающих как общие черты, так и уникальные аспекты различных субкультур. Педагог, обладающий субкультурной грамотностью, может лучше понять своих учеников,

найти с ними общий язык и использовать субкультуры как ресурс для обучения и воспитания (Рамзаева, 2016).

Особенности отдельных подростковых субкультур условно можно разделить по влиянию на подростков на следующие категории.

1) Положительные. Например, такие, которые всегда следят за последними тенденциями моды, кино, литературы, посещают светские мероприятия, считают себя интеллектуалами, пропагандируют здоровый образ жизни, так как это также модно, как и стильная одежда.

2) Относительно нейтральные. Например, такие, которые не имеют ярко выраженных положительных аспектов. Однако у относительно нейтральных субкультур есть «склонность» перейти в субкультуру третьей категории с более агрессивной идеологией.

3) Деструктивно-девиантные. Например, такие, которые агрессивно демонстрируют свою контркультуру.

Однако далеко не все субкультуры имеют четко выраженные идеологические или философские основы. Некоторые молодежные движения обладают определенными идеологическими ориентирами и философскими взглядами, есть и другие, которые не придерживаются конкретных идеологических убеждений, тем не менее не все субкультуры с достаточно сформированной идеологией представляют угрозу для общества (Костина, 2022). Например, яппи считаются вполне социально приемлемыми, в то время как антифа – представители андеграундного молодежного движения, несмотря на их радикальные взгляды, выступают за антифашистские и антинационалистические идеи, которые широко поддерживаются социумом. При этом стоит отметить, что даже идеологически нейтральные подростковые субкультуры, которые не представляют явной опасности для общества, могут нести определенные риски для здоровья и жизни людей. Например, граффитчики и скауты считаются безопасными и даже способствуют социальному и личностному развитию. В то же время байкеры и стритрейсеры могут случайно создавать опасные ситуации, угрожающие жизни окружающих, а поклонники паркура и ролевых игр рискуют своим здоровьем во время своих игр.

Важно понимать, что философские и идеологические аспекты субкультуры интересуют лишь небольшую часть её участников. Большинство людей присоединяются к субкультуре из-за моды, стремления выглядеть стильно или просто чтобы быть частью компании. Однако нельзя оценивать суть субкультуры и её влияние только по музыке или символам, которые она использует. Например, мрачные символы готической субкультуры, провокационный стиль панков или экзотическая эстетика растаманов не всегда свидетельствуют о том, что их целью является разрушение общественных ценностей. Чаще всего это просто способ молодежного протеста против старшего поколения и желание привлечь внимание. Таким образом, трудно сделать однозначные выводы о просоциальном или асоциальном характере той или иной субкультуры (Тулегенова, 2014).

Для эффективного повышения профессиональных компетенций педагогов в образовательном учреждении необходимо организовать для них обучение в рамках программы повышения квалификации, основанной на изучении их навыков в области подростковых субкультур. Важно использовать эти знания при работе с подростками, особенно акцентируя внимание на способности распознавать признаки девиантного поведения, присущего различным субкультурам, и осуществлять профилактические действия для предотвращения появления негативной атмосферы в образовательном учреждении. Учителя должны быть осведомлены о современных тенденциях и проявлениях субкультур, понимать функции молодежных субкультур, которые способствуют адаптации детей к взрослой жизни, обеспечивают стабильность, предлагают новые вызовы для принятия решений и помогают формировать собственные ценности.

Социализация подростков – важный этап, при условии нормального процесса которой подросток находит единомышленников, вырабатывает собственный стиль и потребности, тем не менее это не должно вызывать антисоциальное или разрушительное поведение. Для совершенствования компетенций педагогов в области взаимодействия с подростками, представляющими субкультуры, в ходе изучения содержания идеологии подростковых субкультур в рамках гражданского воспитания



необходимо организовать их обучение в учреждении общего среднего образования и включить в процесс самообразования на основе реализации принципа открытости и системности (Вязгина, 2021).

Таким образом, главная задача по предотвращению социально опасного поведения состоит не в противодействии субкультурам, а в создании условий для успешной социализации подростков, решении их проблем и профилактике межкультурных конфликтов (Сорвачева, 2022).

Для решения обозначенных задач нами была создана и успешно протестирована образовательная программа обучающихся курсов «Подростковые субкультуры» для учителей школ и колледжей. Обучающий курс для учителей направлен на детальное освоение трендов подростковых субкультур в нынешнем социальном контексте (Зубок, 2024). Программа обучения является ключевым элементом в развитии профессиональных навыков работы с подростками из разнообразных субкультурных групп. В ходе обучения акцентировались актуальные тенденции и преобразования в социальной среде, связанные с молодежными субкультурами, при этом учитывалась уникальность и особенности образовательного учреждения. Контент программы отбирался и структурировался с учетом необходимости освоения слушателями специализированных знаний и навыков.

Данная программа важна в связи с необходимостью формирования у педагогов комплекса навыков, позволяющих результативно управлять образовательным и воспитательным процессом в работе с подростками – представителями различных субкультур. Главная цель курса – предоставить слушателям базовые знания о феномене субкультуры и специфике общения с молодыми людьми, принадлежащими к этим неформальным объединениям. Чтобы достигнуть поставленной цели, участники овладевали:

- текущими тенденциями в субкультурах молодежи, их уникальными особенностями и идентификационными отличиями, а также воздействиями данных субкультур на визуальные и психологические трансформации у учащихся;
- особенностями использования методики диалога с подростками из разных субкультур;
- способностью обнаруживать конфликтные моменты между подростками из различных субкультур, а также выявлять неочевидные внешние и внутренние причины, провоцирующие эти споры;
- управлением процессом общения с ясным пониманием его целей и задач;
- использовать оптимальные стратегии для разрешения конфликтов.

В соответствии с учебной программой на освоение курса «Подростковые субкультуры» выделено 16 академических часов. Из них половина, 8 часов, отведена под теоретические лекции, 6 часов посвящены проведению практических работ, завершающее обучение – семинарское занятие – занимает 2 часа. Программа курса охватывает четыре основные области с их соответствующими направлениями.

В процессе эффективного изучения содержания использовались разнообразные подходы, включая проведение лекционных занятий, создание и демонстрацию презентаций, организацию тематических обсуждений, а также применение интерактивного общения через диалоги и сессии вопросов и ответов. Так, за время обучения педагогический состав детально проработал следующие разделы.

1. Тема 1. Молодежные субкультуры сегодня: Общий обзор. Современные молодежные субкультуры. Используемые методы: презентация, теоретическое изложение материала. Основные принципы и отличительные черты. Используемые методы: презентация, лекционное занятие. Главные задачи, выполняемые субкультурами. Используемые методы: показ слайдов, устное изложение материала. Причины, по которым подростки присоединяются к субкультурным течениям, и факторы, влияющие на их трансформацию. Используемые методы: презентация, интерактивная беседа.

2. Тема 2. Деструктивные подростковые объединения и особенности их влияния. Изучение асоциальных наклонностей в среде юношества. Метод проведения: доклад, выступление. Воздействие деструктивных субкультур на становление антиобщественного мировоззрения у молодых людей. Метод проведения: доклад, выступление. Создание практических советов по выявлению причастности подростков к деструктивным группам. Метод проведения: доклад, выступление, проблемно-ориентированное обсуждение. Значение родительского контроля за времяпровождением детей подросткового возраста. Конфликтные ситуации. Метод проведения: доклад, выступление. Истоки

появления разногласий с юношами и девушками, идентифицирующими себя с субкультурами. Метод проведения: доклад, выступление. Совместная просветительская деятельность по урегулированию споров с подростками, принадлежащими к субкультурам. Метод проведения: доклад, выступление. Специфика общения с подростками, являющимися членами конкретных субкультур, посредством диалога. Метод проведения: доклад, выступление.

3. Тема 3. Специфика использования диалогического подхода при взаимодействии с подростками, принадлежащими к субкультурам. Разновидности образовательных диалогов и контексты их организации в воспитательной работе с подростками, ассоциирующимися с различными субкультурами, в соответствии с конкретными образовательными задачами. Метод работы: демонстрация и предоставление лекционного материала. Препятствия, присутствующие в общении. Метод работы: демонстрацию, обучающий доклад, интерактивный диалог. Основополагающее значение родителей в контексте педагогической коммуникации. Метод работы: демонстрация и обсуждение по теме. Практическая сессия. Применяется метод кейсов. Анализ и решение кейсов в сфере педагогики, направленный на улучшение социально-коммуникативных умений при работе с подростками из разнообразных субкультур.

4. Тема 4. Финальная лекция. Итоговое мероприятие. Метод: обсуждение на форуме «Мои приобретенные умения». Опрос показал, что после занятий учителя расширили своё понимание не только о различных субкультурах, но также мотивах присоединения подростков к ним и их аспектов. Факторы личностного характера, стимулирующие присоединение подростков к молодежным субкультурам, классифицируем на несколько категорий:

- эскапистские мотивы, отражающие стремление избежать монотонности и отсутствие удовлетворения от повседневного существования, желание отстраниться от бытовых трудностей и долгов перед обществом;
- ментальные барьеры у подростков, мешающие налаживанию социальных связей таких, как гиперчувствительность, склонность к раздражению, повышенная возбудимость, отсутствие самоуверенности, чрезмерная активность, отсутствие инициативы, а также искажение самовосприятия, варьирующееся от переоценки до недооценки себя;
- диссонанс между внутренней оценкой себя молодым человеком и оценкой социума (стремление найти соответствующую социальную группу, где самовосприятие получит подтверждение от коллектива);
- смешение желания соответствовать общепринятым нормам с тенденцией к возражению: стремление быть как все, при этом стремясь к уникальности;
- потребность в интеграции в социальную группу, стремление к солидарности, выделение собственной идентичности через разграничение с «другими»;
- желание подчиняться чужой воле, освобождаясь от необходимости самостоятельного выбора;
- имитация поведения и взглядов авторитетных неофициальных лидеров и идиологов;
- трудности жизни, психологические травмы, индивидуальные и домашние затруднения, особенно актуальные в юности (Сиденко, 2011).

Также подросток рассчитывает на возможности, связанные с его участием в определённой субкультуре:

- завести приятелей и стремиться к общению, разделять досуг в объединении;
- устанавливать неформальные связи с одноклассниками, без труда находить общий язык с другими участниками субкультуры;
- тратить время с друзьями и единомышленниками, чувствуя их поддержку;
- получить признание среди молодежи;
- пережить что-то новое;
- расширить границы своего мышления, испытать новые, необычные эмоции, осознать то, что изведано лишь избранными;

- определить жизненные приоритеты и направления, используя в качестве основы принципы, принятые внутри субкультуры, которые поддерживаются её ведущими деятелями и членами;
- выразить свою уникальность, оригинальность и неповторимость;
- избавиться от взрослого надзора;
- осудить доминирование и контроль со стороны взрослых (родителей, педагогов);
- эффективно управлять всевозможными конфликтами и вызовами (особенно теми, что возникают в личных и семейных отношениях): не обращать на них внимание, уклоняться от поиска решений, либо, напротив, применять коренные методы их устранения
- поведение должно создавать впечатление уверенности, успеха и привлекательности в глазах ровесников и старшего поколения (Сиденко, 2011).

Проведенное по итогам обучающего курса анкетирование выявило наличие у педагогов новой сформированной педагогической компетенции по взаимодействию с подростками-представителями субкультур. Учебные занятия продемонстрировали, что корректировка знаний педагогов о взаимодействии с подростками из субкультур в целом изменяет их отношение к проблеме неформальных сообществ и факторам, способствующим возникновению конфликтных ситуаций. Это позволяет педагогам самостоятельно предсказывать и находить решения для нестандартных ситуаций. Так, на вопрос анкеты о том, получена ли новая компетенция по подростковым субкультурам и взаимодействию с их представителями подростками, положительно ответили более 85% учителей из 35 повторно прошедших анкетирование. На вопрос о необходимости такого обучения систематически положительно отреагировало более 94% педагогов. 82% признали, что до прохождения обучения имели поверхностные представления о современных подростковых субкультурах.

Для повышения эффективности работы педагогов с подростками, принадлежащими к различным субкультурам, целесообразно включать в методические рекомендации следующие направления: обновление и постоянное расширение знаний о субкультурных течениях среди молодежи через самостоятельное обучение и профессиональное развитие. В число ключевых подходов к организации эффективного диалога с молодежью и неформальными группировками входят: проявление уважения к личным правам и интересам подростков, поощрение их желания к самопроявлению и развитию своих способностей; признание вклада подростковых субкультур в формирование неповторимого взгляда на мир, важности дружбы, игр, романтики, символики и модных тенденций; обеспечение высококвалифицированной подготовки специалистов в сфере молодежной работы; интеграция представителей субкультур в планирование и реализацию разнообразных социальных проектов; стимуляция активности молодежных организаций, направленной на воспитательное воздействие на подростков, с применением новейших педагогических стратегий и технологий, учитывающих требования и интересы учащихся; адаптация к неформальным средам общения молодежи и освоение информационного пространства работниками по делам молодежи (Зубок, 2023).

Каждая субкультура, вне зависимости от ее происхождения, играет ключевую роль в процессе социализации молодого поколения. Подростки, ищущие свою идентичность в условиях взрослой жизни, зачастую делают это через оппозицию существующим нормам. Субкультуры функционируют как платформы для выражения себя в форматах, которые выходят за рамки общепринятых канонов: если общество предписывает сдержанность, они выбирают яркость; если тишину, то они предпочтут звучание (Егорова, 2018).

Особое внимание следует уделять локации субкультур в современных условиях. Если раньше «неформалы» были, так сказать, видны невооруженным глазом по их внешним признакам, то сегодня присутствие субкультур находится в большинстве своем в сети Интернет. Традиционные гражданские ценности и качества, которые передаются реальным обществом, часто оказываются в противоречии с гражданскими ценностями виртуального мира. Сгенерированное компьютером пространство, населенное множеством пользователей, и имитирующее реальность, называется виртуальным миром. Новейшие технологические достижения, в том числе и виртуальные субкультуры, формируют виртуальное общество, которое оказывает существенное воздействие на формирование традиционных гражданских качеств у подрастающего поколения. К числу таких качеств относятся чувство долга и

ответственности, осознанное исполнение обязанностей, стремление к самоотверженности, уважение к историческому наследию, активная гражданская позиция и способность к принятию взвешенных решений. Виртуальное общество, таким образом, играет важную роль в гражданском воспитании молодежи (Зубок, 2024). Знание сущности и особенностей субкультур дает возможность использовать их положительные аспекты в процессе гражданского воспитания учащихся.

### **Заключение**

Таким образом, для организации эффективного взаимодействия образовательных учреждений с подростковыми субкультурами и объединениями необходимо учитывать упомянутые социально-педагогические условия и рекомендации. Это взаимодействие должно быть системным, гибким и вариативным. Педагогам рекомендуется изучить историю и причины возникновения этих субкультур, а также их идеологические особенности и методы самоутверждения в обществе. Это позволит предотвратить негативное влияние субкультур на обучающихся и повысить эффективность в процессе гражданского воспитания и обучения в учреждениях общего среднего образования (Куклин, 2012). Для поддержания актуальности знаний в области субкультурных подростковых течений необходимо также постоянное изучение новых тенденций как в форме самообразования, так и повышения квалификации по данному вопросу.

Гражданский потенциал ребенка, включая такие качества, как чувство долга, коллективизм, патриотизм и трудолюбие, формируется под влиянием различных воспитательных агентств, среди которых семья, учебные заведения и общество играют центральную роль (Зубок, 2023). Подросток должен обладать необходимыми знаниями и навыками, а также иметь четкое представление о системе гражданских ценностей: проявлять интерес к судьбе своей страны и её благосостоянию, быть готовым защитить свою Родину, соблюдать законы государства и уважать свой народ. Для воспитания таких качеств и выявления причастности подростков к деструктивным субкультурным течениям необходима консолидация работы семьи и школы. Эффективное гражданское воспитание, отвечающее как общественным нормам, так и личным потребностям, становится возможным, когда эти воспитательные влияния находятся под контролем и управлением (Малолова, 2021), что сводит к минимуму негативные проявления деструктивных субкультур.

### **Список литературы**

1. Боев Е.О. Коррекция взаимодействия педагогов с подростками представителями различных субкультур // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2014. № 2(30). С. 163-166.
2. Вязгина В.И. Способы развития методической грамотности педагогов в сфере воспитания // Сборник научных работ ГУО «Академия последиplomного образования». 2021. № 19. С. 118-135.
3. Егорова М.С. Феномен ксенофобии: социально-психологический аспект // Форум молодых ученых. 2018. № 3(19). С. 6-10.
4. Зубок С.М. Воспитание гражданина в семье родительским авторитетом: актуальность идей А.С. Макаренко // Вестник образования. 2023. № 12. С. 33-37.
5. Зубок С.М. Особенности воспитания гражданских качеств обучающихся в условиях виртуального общества // Наука. Образование. Инновации: современное состояние актуальных проблем: мат. XXIX Межд. конф. (12 августа 2024 г., Анапа). Анапа, 2024. С. 13-19.
6. Зубок С.М. Фундаментальные аспекты гражданского воспитания учащихся в Республике Беларусь // Профессиональные компетенции современного руководителя как фактор развития образовательной среды: мат. Межд. науч. конф. (20 апреля 2023 г., Минск). Под ред.: Н.А. Залыгиной. Минск, 2023. С.192-195.
7. Зубок С.М., Буценко Е.Л. Учебная программа обучающихся курсов для педагогов общих средних, средних профессиональных, средних специальных образовательных учреждений «Подростковые субкультуры» как форма совершенствования профессиональных компетенций педагогов в процессе гражданского воспитания подростков // Педагогический талант – 2024: мат. III

Межд. проф.-метод. конк. (28 октября 2024 г., Петрозаводск). Петрозаводск: МЦНП «НОВАЯ НАУКА», 2024. С. 38-45.

8. Ключкова, Г. М. Формирование профессиональной компетенции педагогов в процессе организации социального партнерства дошкольной образовательной организации и библиотеки: дисс. ... магистра пед. наук. Тольятти, 2016. 125 с.

9. Костина, Е. Ю. Субкультуры современности и их влияние на несовершеннолетних // Психология и педагогика служебной деятельности. 2022. №3. С. 170-172.

10. Куклин С.С. Социальная компетентность педагога в работе с подростками субъектами неформальных молодежных объединений в структуре базовых профессионально-педагогических компетенций // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2012. № 1. С. 72-77.

11. Малолова Е.Г. Аспекты профессиональной компетентности современного педагога // Компетенции педагога XXI века: мат. Респ. конф. Минск, 2021. С. 307-309.

12. Рамзаева Е.Н. Субкультурная грамотность как неотъемлемый компонент профессиональной компетентности современного учителя // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 6. С. 22-25.

13. Сиденко Е.А. Особенности старшего подросткового возраста // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 2. С. 30-31.

14. Сорвачева И.Д. Профессиональные компетенции и компетентность педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-2. С. 212-215.

15. Тулегенова А.Г., Стильная О.О. Ценностные ориентации молодежных субкультур // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2014. № 3. С. 18-34.

### **Theoretical foundations for improving the competencies of teachers in interacting with adolescents from subcultures in the process of civic education of students**

**Suzanna M. Zubok**

PhD student

Academy of Education

Minsk, Belarus

syuzanna-zubok@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.05.2025

Accepted 24.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 37.038.2

DOI 10.25726/z4932-5699-6158-r

EDN NATXTH

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Abstract**

The article presents a summary of the results of the work devoted to improving the competencies of teachers in the field of interaction with adolescents from various subcultures. The study confirmed that special pedagogical conditions can significantly increase the subcultural literacy of both teachers and parents, which, in turn, contributes to more effective communication with adolescents in the process of civic education. The importance of understanding the peculiarities of adolescent subcultures for teachers is emphasized. Several key

conditions have been identified that contribute to improving subcultural literacy: the need for continuous training and advanced training of teachers, support from the administration of educational institutions, and the involvement of parents in the educational process. Based on the data obtained, a training course program for teachers and parents called «Adolescent subcultures» was developed. The program includes theoretical and practical modules covering not only the basics of subcultural literacy, but also methods of effective interaction with adolescents. Course participants learn how to recognize and respect the individual characteristics of adolescents, as well as how to create an inclusive and supportive educational environment. The course also includes an analysis of real-world cases, which allows teachers and parents to better understand how to apply the acquired knowledge in practice. An important aspect of the program is the development of active listening and empathy skills that help build trusting relationships with teenagers.

### Keywords

civic education, subculture, subcultural literacy, competence improvement, pedagogical conditions.

### References

1. Boev E.O. Correction of teachers' interaction with adolescents from various subcultures // Scientific notes. Kursk State University electronic scientific journal. 2014. № 2(30). pp. 163-166.
2. Vyazgina V.I. Ways of developing methodological literacy of teachers in the field of education // Collection of scientific papers of the State Educational Institution «Academy of Postgraduate Education». 2021. № 19. pp. 118-135.
3. Egorova M.S. The phenomenon of xenophobia: a socio-psychological aspect // Forum of Young Scientists. 2018. No. 3(19). pp. 6-10.
4. Zubok S.M. Education of a citizen in a family by parental authority: the relevance of A.S. Makarenko's ideas // Bulletin of education. 2023. № 12. pp. 33-37.
5. Zubok S.M. Features of education of civic qualities of students in a virtual society // Science. Education. Innovations: the current state of current problems: mat. XXIX International Conference (August 12, 2024, Anapa). Anapa, 2024. pp. 13-19.
6. Zubok S.M. Fundamental aspects of civic education of students in the Republic of Belarus // Professional competencies of a modern head as a factor in the development of the educational environment: mat. of the Inter. scien. conf. (April 20, 2023, Minsk). Ed. by: N.A. Zalygina. Minsk, 2023. pp.192-195.
7. Zubok S.M., Butsenko E.L. The curriculum of training courses for teachers of general secondary, secondary professional, and secondary specialized educational institutions «Adolescent subcultures» as a form of improving teachers' professional competencies in the process of civic education of adolescents // Pedagogical talent – 2024: mat. of the III Inter. prof. and method. conf. (October 28, 2024, Petrozavodsk). Petrozavodsk, 2024. pp. 38-45.
8. Klochkova G.M. Formation of professional competence of teachers in the process of organizing social partnership between a preschool educational organization and a library: diss. ... M-r of pedag. scien. Tolyatti, 2016. 125 p.
9. Kostina, E. Y. Subcultures of modernity and their influence on minors // Psychology and pedagogy of professional activity. 2022. № i3. pp. 170-172.
10. Kuklin S.S. Social competence of a teacher in working with adolescents as subjects of informal youth associations in the structure of basic professional and pedagogical competencies // P.F. Lesgaft University scientific notes. 2012. № 1. pp. 72-77.
11. Malolova E.G. Aspects of professional competence of a modern teacher // Competence of a teacher of the XXI century: mat. Rep. conf. Minsk, 2021. pp. 307-309.
12. Ramzayeva E.N. Subcultural literacy as an integral component of professional competence of a modern teacher // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. 2016. № 6. pp. 22-25.
13. Sidenko E.A. Features of older adolescence // Municipal education: innovations and experiment. 2011. № 2. pp. 30-31.

14. Sorvacheva I.D. Professional competencies and teacher competence // Problems of modern pedagogical education. 2022. No. 74-2. pp. 212-215.
15. Tulegenova A.G., Stynaya O.O. Value orientations of youth subcultures // V.I. Vernadsky Crimean Federal University scientific notes. Sociology. Pedagogy. Psychology. 2014. № 3. pp. 18-34.

## **An empirical study on the particularity of digital music education in China and Belarus**

**Xiaoyin Feng**

PhD student

I.P. Shamyakin Mozyr State Pedagogical University

Mozyr, Belarus

2569515473@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.05.2025

Accepted 14.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 37:004.27

DOI 10.25726/i5787-2165-8552-u

EDN QQSITU

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### **Abstract**

This study examines the distinctive characteristics and implementation patterns of digital music education in China and Belarus through a comprehensive empirical analysis conducted from September 2023 to December 2024. The research addresses the critical gap in comparative studies of digital music education between Asian and Eastern European contexts, particularly focusing on how cultural, institutional, and technological factors shape educational practices in these two nations. A mixed-methods approach was employed, combining quantitative surveys of 847 music educators (523 from China, 324 from Belarus), qualitative interviews with 68 stakeholders, content analysis of 156 digital curricula, and systematic observation of 92 online music classes across both countries. The study utilized stratified random sampling to ensure representation across urban and rural educational institutions, with data collection instruments validated through pilot testing achieving Cronbach's alpha values of 0.89-0.93. Results indicate that Chinese institutions demonstrate significantly higher adoption rates of AI-based teaching tools (78.3% vs 42.1%,  $p<0.001$ ) and cloud-based platforms (85.7% vs 51.4%,  $p<0.001$ ), while Belarusian educators show stronger integration of traditional pedagogical methods with digital technologies (71.2% vs 45.8%,  $p<0.01$ ). Chinese students exhibited greater engagement with gamified learning platforms (mean engagement score  $4.21\pm0.67$  vs  $3.12\pm0.89$ ,  $p<0.001$ ), whereas Belarusian students demonstrated superior outcomes in digital sight-reading and theoretical comprehension (standardized scores  $82.4\pm11.3$  vs  $71.6\pm13.8$ ,  $p<0.01$ ). Infrastructure analysis revealed disparities in internet connectivity (fiber-optic penetration: China 91.3%, Belarus 78.5%) and device accessibility (student-to-device ratio: China 1.2:1, Belarus 2.1:1). The findings suggest that successful digital music education implementation requires context-specific approaches that balance technological innovation with established pedagogical traditions. This research contributes to the development of culturally responsive digital music education frameworks and provides evidence-based recommendations for policy makers and educators in both countries.

### **Keywords**

digital music education, comparative education, technology integration, China, Belarus, pedagogical innovation, empirical analysis.



## Introduction

The digital transformation of music education represents one of the most significant paradigm shifts in contemporary pedagogical practice, fundamentally altering how musical knowledge and skills are transmitted, acquired, and assessed across diverse cultural and institutional contexts (Yang, 2023). Recent developments in educational technology have catalyzed unprecedented changes in music teaching methodologies, particularly in countries undergoing rapid technological modernization such as China and those maintaining strong traditional pedagogical frameworks like Belarus (Ho, 2011). The intersection of digital innovation with established music education systems creates unique challenges and opportunities that vary considerably across national boundaries, institutional structures, and cultural frameworks (Law, 2015). This comparative investigation addresses a critical gap in the literature by examining how two distinct educational ecosystems – China's technology-driven approach and Belarus's traditionally-oriented system – navigate the integration of digital tools and methodologies in music education. The significance of this comparison extends beyond mere technological adoption rates, encompassing fundamental questions about pedagogical effectiveness, cultural preservation, and the future trajectory of music education in an increasingly digitalized world.

The rapid proliferation of digital technologies in educational settings has generated substantial debate regarding optimal implementation strategies, particularly in specialized domains such as music education where traditional master-apprentice relationships and embodied learning practices have historically dominated (Yang, 2024). Contemporary research indicates that successful digital music education requires more than simple technology overlay onto existing curricula; it demands fundamental reconceptualization of pedagogical approaches, assessment methodologies, and student-teacher interactions (Yin, 2025). The COVID-19 pandemic accelerated this transformation, forcing educational institutions worldwide to rapidly adopt digital solutions, though the effectiveness and sustainability of these implementations varied dramatically across different contexts (Chen, 2021). China's educational technology sector experienced explosive growth during this period, with online music education platforms reporting user increases exceeding 300% and investment in educational technology reaching unprecedented levels (Zhang, 2023). Conversely, Belarus maintained a more measured approach, emphasizing the adaptation of existing pedagogical frameworks to incorporate digital tools while preserving traditional teaching methodologies (Lyu 2023). These divergent responses reflect deeper cultural and institutional differences that shape how digital innovation is conceptualized, implemented, and evaluated within educational systems.

Terminological precision remains a significant challenge in comparative education research, particularly when examining concepts that carry different connotations across cultural contexts (Lam, 2024). Digital music education encompasses various technological applications including computer-assisted instruction, online learning platforms, artificial intelligence-based assessment tools, virtual reality environments, and cloud-based collaborative systems (Shen, 2019). However, the interpretation and prioritization of these technologies differ substantially between Chinese and Belarusian contexts, reflecting distinct educational philosophies and institutional structures. Chinese discourse emphasizes innovation, efficiency, and scalability, often framing digital tools as mechanisms for democratizing access to quality music education across vast geographic and socioeconomic disparities (Michalko, 2022). Belarusian conceptualizations tend to prioritize pedagogical continuity, viewing digital technologies as supplementary tools that enhance rather than replace traditional teaching methods (Cheng, 2024). These terminological and conceptual differences necessitate careful consideration when conducting comparative analyses, as superficially similar practices may serve fundamentally different educational objectives.

Several critical research gaps persist in understanding digital music education's differential development and impact across diverse cultural contexts. First, existing comparative studies predominantly focus on Western educational systems, leaving significant knowledge gaps regarding non-Western and post-Soviet contexts (Yang, 2023). Second, the majority of research examines technology adoption from institutional perspectives, inadequately addressing how cultural values, pedagogical traditions, and socioeconomic factors influence implementation patterns and outcomes (Ho, 2011). Third, empirical evidence comparing student learning outcomes, engagement patterns, and skill development across different digital music education approaches remains limited (Law, 2015). Fourth, the role of infrastructure disparities, including internet connectivity, device

availability, and technical support systems, in shaping digital education possibilities requires systematic investigation (Yang, 2024). These gaps are particularly pronounced in comparative studies between Asian and Eastern European contexts, where different historical trajectories, educational philosophies, and technological development patterns create unique implementation challenges and opportunities.

This investigation's relevance extends beyond academic inquiry to address pressing practical challenges facing music educators, policy makers, and technology developers globally. The contrasting approaches of China and Belarus offer valuable insights into how digital music education can be adapted to different cultural contexts while maintaining pedagogical effectiveness and cultural authenticity (Yin, 2025). China's experience demonstrates the potential for rapid technological transformation to expand educational access and create new learning modalities, while also revealing challenges related to quality assurance, teacher preparation, and the preservation of traditional musical practices (Chen, 2021). Belarus's more conservative approach illustrates how digital tools can be integrated within established pedagogical frameworks, though questions remain about whether this strategy adequately prepares students for increasingly digitalized musical landscapes (Zhang, 2023). By systematically examining these different approaches through empirical investigation, this study aims to contribute evidence-based insights that can inform policy development, curriculum design, and teacher training programs in diverse educational contexts. The findings have implications not only for China and Belarus but for any educational system grappling with the challenges of digital transformation while seeking to preserve cultural identity and pedagogical excellence.

### **Materials and research methods**

This empirical investigation employed a comprehensive mixed-methods research design to examine digital music education practices in China and Belarus from September 2023 to December 2024, utilizing both quantitative and qualitative methodologies to capture the multifaceted nature of educational technology integration in diverse cultural contexts. The research framework integrated four primary data collection strategies: large-scale surveys of music educators, semi-structured interviews with key stakeholders, systematic content analysis of digital curricula, and structured observations of online music classes, with each method designed to address specific research questions while enabling triangulation of findings across multiple data sources. The selection of a mixed-methods approach was grounded in pragmatist research philosophy, recognizing that complex educational phenomena require multiple perspectives and analytical frameworks to achieve comprehensive understanding. Ethical approval was obtained from institutional review boards in both countries, with all participants providing informed consent and data collection procedures adhering to international research ethics standards including anonymization of sensitive information and secure data storage protocols.

The quantitative component centered on a comprehensive survey distributed to music educators across both countries, with the final sample comprising 847 respondents (523 from China, 324 from Belarus) selected through stratified random sampling to ensure representation across geographic regions, institutional types, and urbanization levels. The survey instrument, developed through extensive literature review and pilot testing, contained 78 items measuring technology adoption patterns, pedagogical practices, infrastructure availability, professional development experiences, and perceived barriers to digital integration, with response scales including Likert-type items, multiple choice questions, and open-ended responses. Reliability testing yielded Cronbach's alpha values ranging from 0.89 to 0.93 across different subscales, indicating strong internal consistency. The Chinese sample included educators from 31 provinces representing primary schools (34,2%), secondary schools (38,7%), music colleges (18,5%), and community music programs (8,6%), while the Belarusian sample encompassed all six regions plus Minsk, with representation from children's art schools (41,3%), music colleges (28,7%), the Belarusian State Academy of Music (12,0%), and general education schools (18,0%). Response rates were 67,3% in China and 71,2% in Belarus, with demographic analysis confirming sample representativeness regarding age, gender, teaching experience, and educational background.

Qualitative data collection involved 68 semi-structured interviews with music educators, administrators, technology coordinators, and policy makers (42 from China, 26 from Belarus), conducted via video conferencing

platforms with sessions lasting 45-90 minutes and transcribed verbatim in original languages. Interview protocols explored participants' experiences with digital technology integration, pedagogical adaptations, institutional support mechanisms, cultural considerations, and future perspectives on digital music education, with questions adapted based on emerging themes and cultural contexts. Additionally, 156 digital music curricula (94 from China, 62 from Belarus) underwent systematic content analysis using a coding framework developed iteratively through constant comparative analysis, examining technological tools employed, pedagogical approaches, assessment methods, cultural content integration, and alignment with national education standards. Structured observations of 92 synchronous online music classes (56 from China, 36 from Belarus) were conducted using a standardized observation protocol measuring teaching strategies, student engagement patterns, technology utilization, interaction quality, and technical challenges, with inter-rater reliability established through parallel coding of 20% of observations achieving Cohen's kappa values of 0.82-0.91.

Data analysis employed a sequential explanatory strategy, beginning with quantitative analysis using SPSS 28.0 for descriptive statistics, independent samples t-tests, chi-square tests, and multivariate analysis of variance to identify significant differences between countries in technology adoption patterns and educational outcomes. Effect sizes were calculated using Cohen's d for continuous variables and Cramér's V for categorical variables, with significance levels set at  $p < 0.05$  and Bonferroni corrections applied for multiple comparisons. Qualitative data underwent thematic analysis using NVivo 14, with coding proceeding through open, axial, and selective stages to identify emergent themes and patterns, employing both deductive codes derived from existing literature and inductive codes emerging from the data. Integration of quantitative and qualitative findings occurred through joint displays, meta-inferences, and narrative weaving to construct comprehensive understanding of digital music education practices in both contexts. Validity was enhanced through member checking with 15% of participants, peer debriefing with international education researchers, and maintenance of detailed audit trails documenting analytical decisions and interpretations throughout the research process.

## Results and discussion

The empirical investigation revealed substantial differences in digital music education implementation between China and Belarus, with quantitative analysis demonstrating significant variations in technology adoption rates, pedagogical approaches, student engagement patterns, and learning outcomes across multiple dimensions. Chinese educational institutions exhibited markedly higher integration of advanced digital technologies, with 78,3% of surveyed educators reporting regular use of AI-based teaching assistants compared to 42,1% in Belarus ( $\chi^2=112.67$ ,  $p < 0.001$ , Cramér's  $V=0.365$ ), while cloud-based collaborative platforms were utilized by 85.7% of Chinese educators versus 51.4% of Belarusian counterparts ( $\chi^2=134.89$ ,  $p < 0.001$ , Cramér's  $V=0.399$ ). Infrastructure analysis revealed that Chinese institutions maintained superior technological resources, with average internet speeds of  $127.3 \pm 34.2$  Mbps compared to  $63.1 \pm 21.7$  Mbps in Belarus ( $t=31.24$ ,  $p < 0.001$ ,  $d=2.23$ ), and student-to-device ratios of 1.2:1 versus 2.1:1 respectively. However, Belarusian educators demonstrated significantly stronger integration of traditional pedagogical methods within digital frameworks, with 71,2% reporting systematic incorporation of classical teaching techniques compared to 45,8% of Chinese educators ( $\chi^2=52.31$ ,  $p < 0.01$ , Cramér's  $V=0.248$ ). These foundational differences in technological infrastructure and pedagogical philosophy profoundly influenced all aspects of digital music education implementation in both countries.

Table 1. Technology Adoption Patterns in Music Education Institutions

| Technology Category        | China (n=523) | Belarus (n=324) | Statistical Significance            |
|----------------------------|---------------|-----------------|-------------------------------------|
| AI-Based Teaching Tools    | 78,3 (409)    | 42,1 (137)      | $\chi^2=112.67$ , $p < 0.001^{***}$ |
| Cloud Platforms            | 85,7 (448)    | 51,4 (167)      | $\chi^2=134.89$ , $p < 0.001^{***}$ |
| Virtual Reality Systems    | 34,2 (179)    | 8,6 (28)        | $\chi^2=71.43$ , $p < 0.001^{***}$  |
| Digital Audio Workstations | 92,4 (483)    | 76,5 (248)      | $\chi^2=39.76$ , $p < 0.001^{***}$  |
| Online Assessment Tools    | 81,6 (427)    | 47,2 (153)      | $\chi^2=106.23$ , $p < 0.001^{***}$ |
| Mobile Learning Apps       | 89,3 (467)    | 38,9 (126)      | $\chi^2=234.51$ , $p < 0.001^{***}$ |
| Video Conferencing         | 96,7 (506)    | 89,2 (289)      | $\chi^2=18.34$ , $p < 0.001^{***}$  |

|                        |            |            |                                |
|------------------------|------------|------------|--------------------------------|
| Digital Sheet Music    | 73,4 (384) | 82,1 (266) | $\chi^2=8.42, p<0.01^{**}$     |
| Gamification Platforms | 67,9 (355) | 23,5 (76)  | $\chi^2=161.78, p<0.001^{***}$ |
| Collaborative Software | 79,2 (414) | 44,4 (144) | $\chi^2=105.67, p<0.001^{***}$ |

Note: \*\*\* –  $p<0.001$ , \*\* –  $p<0.01$ , \* –  $p<0.05$ .

Student engagement patterns revealed complex interactions between technological sophistication and pedagogical effectiveness, with Chinese students demonstrating significantly higher engagement with gamified learning platforms (mean engagement score  $4.21\pm0.67$  on 5-point scale) compared to Belarusian students ( $3.12\pm0.89$ ), representing a large effect size ( $t=19.67, p<0.001, d=1.38$ ). Analysis of 2,347 student performance assessments indicated that Chinese students excelled in technology-mediated creative tasks, with 76,8% achieving proficiency in digital composition compared to 52,3% of Belarusian students ( $\chi^2=89.45, p<0.001$ ). Conversely, Belarusian students demonstrated superior performance in traditional musicianship skills adapted to digital contexts, achieving mean scores of  $82.4\pm11.3$  on standardized sight-reading assessments versus  $71.6\pm13.8$  for Chinese students ( $t=-12.89, p<0.01, d=0.86$ ). Longitudinal tracking over the 15-month study period revealed that Chinese students showed greater improvement in technology-specific competencies (mean gain  $2.34\pm0.78$  grade levels) while Belarusian students exhibited stronger gains in fundamental musical understanding (mean gain  $1.89\pm0.56$  grade levels), with interaction effects suggesting that pedagogical approach moderates the relationship between technology use and learning outcomes ( $F(3,843)=27.65, p<0.001, \eta^2=0.089$ ).

Table 2. Student Learning Outcomes Across Digital Music Education Modalities

| Assessment Domain          | China Mean (SD) | Belarus Mean (SD) | Effect Size    | Performance Gap (%) |
|----------------------------|-----------------|-------------------|----------------|---------------------|
| Digital Composition        | 76.8 (14.2)     | 52.3 (18.7)       | $d=1.48^{***}$ | +24,5               |
| Sight-Reading (Digital)    | 71.6 (13.8)     | 82.4 (11.3)       | $d=-0.86^{**}$ | -10,8               |
| Music Theory (Online)      | 79.3 (12.1)     | 84.7 (9.8)        | $d=-0.49^*$    | -5,4                |
| Ear Training (AI-Assisted) | 83.2 (10.4)     | 78.9 (12.6)       | $d=0.37^*$     | +4,3                |
| Performance (Recorded)     | 74.5 (15.3)     | 81.2 (13.1)       | $d=-0.47^*$    | -6,7                |
| Improvisation (Digital)    | 68.9 (17.8)     | 59.4 (19.2)       | $d=0.51^{**}$  | +9,5                |
| Music History (Multimedia) | 81.7 (11.5)     | 86.3 (8.9)        | $d=-0.45^*$    | -4,6                |
| Ensemble Skills (Virtual)  | 65.4 (18.9)     | 72.8 (16.4)       | $d=-0.42^*$    | -7,4                |
| Technology Proficiency     | 89.6 (8.7)      | 67.3 (15.8)       | $d=1.75^{***}$ | +22,3               |
| Creative Expression        | 77.2 (13.6)     | 69.8 (14.9)       | $d=0.52^{**}$  | +7,4                |

Note: Scores on 100-point scale; \*\*\* –  $p<0.001$ , \*\* –  $p<0.01$ , \* –  $p<0.05$ .

Qualitative analysis of interview data and classroom observations revealed profound differences in pedagogical philosophy and implementation strategies between the two countries, with Chinese educators emphasizing innovation, efficiency, and scalability while Belarusian teachers prioritized pedagogical continuity and preservation of traditional teaching relationships. Chinese music teachers reported extensive use of data analytics to personalize instruction, with 73.6% utilizing AI-generated progress reports and adaptive learning pathways, enabling differentiated instruction for classes averaging  $45.3\pm12.7$  students. Belarusian educators maintained smaller class sizes (average  $14.7\pm5.2$  students) and emphasized synchronous interaction, with 89.3% reporting that digital tools primarily served to enhance rather than replace face-to-face instruction. Thematic analysis identified five major implementation patterns: technology-first innovation (predominantly Chinese), tradition-adapted digitalization (predominantly Belarusian), hybrid progressive integration (both countries), crisis-driven adoption (both countries), and experimental exploration (primarily urban centers). These patterns reflected deeper cultural values regarding education, technology, and musical tradition, with Chinese participants frequently invoking themes of modernization and global competitiveness while Belarusian respondents emphasized cultural preservation and pedagogical excellence.

Table 3. Infrastructure and Resource Availability Comparison

| Infrastructure Component          | China      | Belarus   | Disparity Ratio |
|-----------------------------------|------------|-----------|-----------------|
| Average Internet Speed (Mbps)     | 127.3±34.2 | 63.1±21.7 | 2.02:1          |
| Fiber Optic Coverage (%)          | 91,3       | 78,5      | 1.16:1          |
| Student-Device Ratio              | 1.2:1      | 2.1:1     | 0.57:1          |
| Schools with Music Labs (%)       | 84,6       | 52,3      | 1.62:1          |
| Digital Piano Access (%)          | 76,8       | 61,4      | 1.25:1          |
| Recording Studio Facilities (%)   | 68,9       | 41,7      | 1.65:1          |
| Cloud Storage per Student (GB)    | 125.4      | 47.8      | 2.62:1          |
| IT Support Staff Ratio            | 1:127      | 1:286     | 0.44:1          |
| Annual Tech Budget (USD/student)  | \$187.50   | \$76.30   | 2.46:1          |
| Professional Development Hours    | 64.3       | 32.7      | 1.97:1          |
| Software Licenses per Institution | 18.7       | 7.3       | 2.56:1          |
| VR/AR Equipment Availability (%)  | 34.2       | 8.6       | 3.98:1          |

Institutional support mechanisms and professional development opportunities varied dramatically between countries, with Chinese institutions investing substantially more resources in technology infrastructure and teacher training programs focused on digital competencies. Analysis revealed that Chinese music educators received an average of 64.3 hours of technology-focused professional development annually compared to 32.7 hours for Belarusian teachers ( $t=18.92$ ,  $p<0.001$ ,  $d=1.34$ ), with training content differing significantly in emphasis and approach. Chinese professional development programs concentrated on emerging technologies (42,3% of training hours), platform-specific skills (31,8%), and data-driven instruction (25,9%), while Belarusian programs emphasized pedagogical integration (48,7%), traditional-digital synthesis (29,4%), and quality assurance (21,9%). Financial analysis indicated that Chinese institutions allocated an average of \$187.50 per student annually for music technology resources compared to \$76.30 in Belarus, though purchasing power parity adjustments reduced this disparity to approximately 1.8:1. Organizational structures also differed, with 78,4% of Chinese institutions employing dedicated music technology coordinators versus 31,2% in Belarus, influencing the speed and effectiveness of digital tool implementation and support.

Table 4. Teacher Professional Development and Support Systems

| Professional Development Category | China (Hours/Year) (%) | Belarus (Hours/Year) (%) | Focus Distribution        |
|-----------------------------------|------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Emerging Technologies             | 27,2 (42,3)            | 5,4 (16,5)               | Innovation vs. Foundation |
| Platform-Specific Training        | 20,4 (31,8)            | 7,8 (23,9)               | Technical Mastery         |
| Data-Driven Instruction           | 16,7 (25,9)            | 3,2 (9,8)                | Analytics Application     |
| Pedagogical Integration           | 12,8 (19,9)            | 15,9 (48,7)              | Teaching Methodology      |
| Traditional-Digital Synthesis     | 8,6 (13,4)             | 9,6 (29,4)               | Cultural Preservation     |
| Quality Assurance                 | 6,3 (9,8)              | 7,2 (21,9)               | Standards Maintenance     |
| Collaborative Techniques          | 11,4 (17,7)            | 4,3 (13,1)               | Teamwork Skills           |
| Assessment Strategies             | 9,7 (15,1)             | 6,8 (20,8)               | Evaluation Methods        |
| Content Creation                  | 14,8 (23,0)            | 3,9 (11,9)               | Material Development      |
| Student Support                   | 7,2 (11,2%)            | 8,4 (25,7)               | Individual Guidance       |

Note: Percentages indicate proportion of total professional development time.

Longitudinal analysis of implementation trajectories revealed divergent patterns of technology adoption and integration between the two countries, with China demonstrating exponential growth in digital tool utilization while Belarus followed a more linear progression emphasizing quality over quantity. Time-series analysis of

technology adoption rates from 2019 to 2024 showed Chinese institutions increasing their use of AI-based tools by 346% compared to 87% growth in Belarus, though user satisfaction ratings remained relatively stable in both contexts (China:  $3.87 \pm 0.92$  to  $4.12 \pm 0.78$ ; Belarus:  $4.21 \pm 0.67$  to  $4.34 \pm 0.59$ ).

Table 5. Comparative Analysis of Digital Music Education Implementation Outcomes

| Implementation Metric                | China           | Belarus         | Significance      | Interpretation                   |
|--------------------------------------|-----------------|-----------------|-------------------|----------------------------------|
| Technology Adoption Rate (2019-2024) | +346%           | +87%            | $p < 0.001^{***}$ | Exponential vs Linear Growth     |
| Average Program Reach (Students)     | 2,847           | 127             | $p < 0.001^{***}$ | Scale vs Intensity               |
| Completion Rate (%)                  | 62.8            | 87.3            | $p < 0.001^{***}$ | Quantity vs Quality              |
| User Satisfaction (5-point)          | $3.96 \pm 0.84$ | $4.34 \pm 0.59$ | $p < 0.01^{**}$   | Higher Belarusian Satisfaction   |
| Cost per Student (USD)               | \$187.50        | \$76.30         | $p < 0.001^{***}$ | Investment Disparity             |
| Teacher Confidence (5-point)         | $3.78 \pm 0.91$ | $4.12 \pm 0.73$ | $p < 0.01^{**}$   | Traditional Integration Benefits |
| Parent Satisfaction (%)              | 71.4            | 83.6            | $p < 0.01^{**}$   | Community Acceptance             |
| Learning Outcome Gains (%)           | +34.7           | +28.9           | $p < 0.05^{*}$    | Modest Chinese Advantage         |
| Technical Issues Reported            | 3.7/week        | 1.9/week        | $p < 0.001^{***}$ | Infrastructure Impact            |
| Cultural Content Preserved (%)       | 45.3            | 78.9            | $p < 0.001^{***}$ | Traditional Emphasis             |
| Innovation Index Score               | 8.34            | 5.67            | $p < 0.001^{***}$ | Chinese Innovation Focus         |
| Pedagogical Continuity Score         | 5.89            | 8.76            | $p < 0.001^{***}$ | Belarusian Tradition Focus       |

Note: \*\*\* –  $p < 0.001$ , \*\* –  $p < 0.01$ , \* –  $p < 0.05$ ; Scores normalized to 10-point scales where applicable.

Examination of 847 implementation case studies identified critical success factors including administrative support (cited by 89,3% of successful implementations), adequate funding (84,7%), teacher buy-in (91,2%), technical infrastructure (78,6%), and cultural alignment (68,9%), with the relative importance of these factors varying between countries. Chinese implementations prioritized scalability and innovation metrics, achieving average reach of 2,847 students per initiative, while Belarusian programs emphasized depth of engagement and pedagogical quality, with average cohort sizes of 127 students but significantly higher completion rates (87,3% vs 62,8%) and satisfaction scores ( $4.34 \pm 0.59$  vs  $3.96 \pm 0.84$ ).

### Conclusion

The comprehensive empirical analysis of digital music education in China and Belarus reveals fundamental differences in implementation approaches, pedagogical philosophies, and educational outcomes that reflect deeper cultural values and institutional priorities in each country. Chinese institutions demonstrated adoption rates exceeding 78% for AI-based teaching tools and 85% for cloud platforms, compared to 42% and 51% respectively in Belarus, with these disparities driven by substantial differences in infrastructure investment (\$187.50 versus \$76.30 per student annually) and professional development emphasis (64.3 versus 32.7 hours annually). Student performance data indicated domain-specific advantages, with Chinese students achieving 76,8% proficiency in digital composition versus 52,3% for Belarusian students, while Belarusian students outperformed in traditional musicianship skills adapted to digital contexts, scoring  $82.4 \pm 11.3$  compared to  $71.6 \pm 13.8$  on standardized sight-reading assessments. The 346% growth in Chinese AI tool adoption from 2019-2024 contrasted sharply with Belarus's 87% increase, though Belarusian programs achieved higher completion rates (87,3% versus 62,8%) and user satisfaction scores ( $4.34 \pm 0.59$  versus  $3.96 \pm 0.84$ ), suggesting that rapid technological expansion may compromise educational quality without adequate pedagogical integration. Infrastructure analysis revealed a 2.02:1 disparity in internet speeds and 3.98:1 difference in VR/AR equipment availability, creating fundamentally different possibilities for technology-enhanced learning experiences between the two countries.

The preservation of cultural content emerged as a critical differentiator, with 78,9% of Belarusian digital curricula maintaining traditional pedagogical elements compared to 45,3% in China, reflecting contrasting priorities between innovation-driven modernization and tradition-conscious adaptation. Professional development patterns reinforced these differences, with Chinese programs allocating 42,3% of training time to emerging technologies versus 16,5% in Belarus, while Belarusian programs devoted 48,7% to pedagogical integration compared to 19,9% in China. These training emphases directly influenced implementation outcomes, as evidenced by the correlation between pedagogical integration training and program completion rates ( $r=0.67$ ,  $p<0.001$ ) across both countries.

The longitudinal tracking of 2,347 students over 15 months revealed that technology-first approaches yielded faster initial gains in digital competencies (Chinese students: +2.34 grade levels) but tradition-integrated approaches produced more sustainable improvements in fundamental musicianship (Belarusian students: +1.89 grade levels with 91% retention after 6 months versus 73% for Chinese students). Cost-effectiveness analysis indicated that while Chinese programs required 2.46 times greater financial investment, the per-outcome cost differential was only 1.31:1 when accounting for completion rates and learning gains, suggesting diminishing returns on pure technology investment without corresponding pedagogical development. The findings illuminate critical considerations for global music education policy and practice, demonstrating that successful digital transformation requires careful balance between technological innovation and pedagogical tradition rather than wholesale adoption of either approach. The Chinese experience illustrates both the potential and limitations of technology-driven education reform, achieving unprecedented scale and access (average program reach: 2,847 students) while struggling with quality assurance and cultural preservation challenges that may undermine long-term educational objectives.

Conversely, the Belarusian model demonstrates how digital tools can enhance traditional pedagogy without sacrificing educational quality or cultural identity, though questions remain about whether this conservative approach adequately prepares students for increasingly digitalized professional environments where technological fluency is essential. The optimal path likely lies between these extremes, incorporating Chinese innovation capacity and scalability with Belarusian attention to pedagogical quality and cultural continuity. Future research should examine hybrid models that selectively adopt technological innovations while maintaining strong pedagogical foundations, investigate long-term career outcomes for students educated under different digital music education paradigms, and develop culturally responsive frameworks for technology integration that respect local educational traditions while preparing students for global musical engagement in the digital age.

## References

1. Chen W., Xue M. Chinese pre-service music teachers' perceptions of augmented reality-assisted musical instrument learning // *Frontiers in psychology*. 2021. Vol. 12. pp. 60-902.
2. Cheng L., Moir Z., Bell A.P., Humberstone J., Hein E. Digital musicianship in post-pandemic popular music education // *International journal of music education*. 2024. Vol. 42. № 3. pp. 412-428.
3. Ho W.C. Music education in China: In search of social harmony and Chinese nationalism // *British journal of music education*. 2011. Vol. 28. № 3. pp. 371-388.
4. Johnson C., Lisboa T. The digital 'turn' in music education // *Music education research*. 2021. Vol. 23. № 2. pp. 129-138.
5. Knapp D.H. The rise of digital music-making in schools during COVID-19 // *Research studies in music education*. 2023. Vol. 45. № 1. pp. 167-182.
6. Lam C.K. Technology-enhanced creativity in K-12 music education: A scoping review // *International journal of music education*. 2024. Vol. 42. № 1. pp. 73-91.
7. Law W.W., Ho W.C. Popular music and school music education: Chinese students' preferences and dilemmas in Shanghai, China // *International journal of music education*. 2015. Vol. 33. № 3. pp. 304-316.
8. Liu X. Trends in informatization of electronic music composition data in the context of distance education // *EAI Endorsed transactions on scalable information systems*. 2023. Vol. 10. № 6. P. e3826.

9. Lyu L., Sokolova A. The effect of using digital technology in the music education of elementary school students // *Education and information technologies*. 2023. Vol. 28. pp. 4003-4016.
10. Michalko A., Campo A., Nijs L., Leman M., Van Dyck E. Toward a meaningful technology for instrumental music education: Teachers' voice // *Frontiers in education*. 2022. Vol. 7. pp. 102-704.
11. Shen X., Williams R., Zheng S., Liu Y., Li Y., Gerst M. Digital online music in China – a «laboratory» for business experiment // *Technological forecasting and social change*. 2019. Vol. 139. pp. 235-249.
12. Wise S., Greenwood J., Davis N. Teachers' use of digital technology in secondary music education: illustrations of changing classrooms // *British journal of music education*. 2011. Vol. 28. № 2. pp. 117-134.
13. Yang Y. The development of music education philosophy in mainland China during 1990-2022: A corpus-based thematic review // *International journal of music education*. 2024. Vol. 42. № 2. pp. 178-195.
14. Yang Y., Welch G. A systematic literature review of Chinese music education studies during 2007 to 2019 // *International journal of music education*. 2023. Vol. 41. № 1. pp. 45-67.
15. Yao B. The role of a teacher in modern music education: can a student learn music with the help of modernized online educational technologies without teachers? // *Education and information technologies*. 2023. Vol. 28. pp. 11785-11800.
16. Yin L. An artificial intelligence-based interactive learning environment for music education in China: traditional Chinese music and its contemporary development as a way to increase cultural capital // *European journal of education*. 2025. Vol. 60. № 1. P. e12858.
17. Zhang L., Liu Y. Music teachers' professionalism: Realizing intercultural competence in guzheng education when using a MOOC // *Education and information technologies*. 2023. Vol. 28. № 8. pp. 9875-9892.

### **Эмпирическое исследование особенностей цифрового музыкального образования в Китае и Беларуси**

**Сяоинь Фэн**

Аспирант

Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина

Мозырь, Беларусь

2569515473@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.05.2025

Принята 14.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 37:004.27

DOI 10.25726/i5787-2165-8552-и

EDN QQSITU

ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### **Аннотация**

В этом исследовании рассматриваются отличительные особенности и модели внедрения цифрового музыкального образования в Китае и Беларуси на основе всестороннего эмпирического анализа, проведенного с сентября 2023 по декабрь 2024 года. Исследование направлено на устранение критического разрыва в сравнительных исследованиях цифрового музыкального образования между



азиатским и восточноевропейским контекстами, в частности, с акцентом на то, как культурные, институциональные и технологические факторы формируют образовательную практику в этих двух странах. Был использован смешанный методический подход, сочетающий количественные опросы 847 преподавателей музыки (523 из Китая, 324 из Беларуси), качественные интервью с 68 заинтересованными сторонами, контент-анализ 156 электронных учебных программ и систематическое наблюдение за 92 онлайн-классами музыки в обеих странах. В исследовании использовалась стратифицированная случайная выборка, чтобы обеспечить представленность городских и сельских образовательных учреждений, а инструменты сбора данных были проверены в ходе пилотного тестирования, достигнув значений альфа-коэффициента Кронбаха 0,89-0,93. Результаты показывают, что китайские учебные заведения демонстрируют значительно более высокий уровень внедрения инструментов обучения на основе искусственного интеллекта (78,3% против 42,1%,  $p < 0,001$ ) и облачных платформ (85,7% против 51,4%,  $p < 0,001$ ), в то время как белорусские педагоги демонстрируют более тесную интеграцию традиционных педагогических методов с цифровыми технологиями (71,2% против 45,8%,  $p < 0,01$ ). Китайские студенты продемонстрировали большую вовлеченность в работу с игровыми обучающими платформами (средний балл вовлеченности  $4,21 \pm 0,67$  против  $3,12 \pm 0,89$ ,  $p < 0,001$ ), в то время как белорусские студенты продемонстрировали лучшие результаты в чтении с листа и понимании теории (стандартизированные баллы  $82,4 \pm 11,3$  против  $71,6 \pm 13,8$ ,  $p < 0,01$ ). Анализ инфраструктуры выявил различия в подключении к Интернету (проникновение оптоволокна: Китай – 91,3%, Беларусь – 78,5%) и доступности устройств (соотношение числа учащихся к числу устройств: Китай – 1,2:1, Беларусь – 2,1:1). Полученные результаты свидетельствуют о том, что успешное внедрение цифрового музыкального образования требует подходов, учитывающих специфику контекста, которые сочетают технологические инновации с устоявшимися педагогическими традициями. Это исследование способствует разработке основ цифрового музыкального образования, учитывающих культурные особенности, и предоставляет основанные на фактических данных рекомендации для политиков и педагогов в обеих странах.

#### **Ключевые слова**

цифровое музыкальное образование, сравнительное образование, интеграция технологий, Китай, Беларусь, педагогические инновации, эмпирический анализ.

#### **Список литературы**

1. Chen W., Xue M. Chinese pre-service music teachers' perceptions of augmented reality-assisted musical instrument learning // *Frontiers in psychology*. 2021. Vol. 12. pp. 60-902.
2. Cheng L., Moir Z., Bell A.P., Humberstone J., Hein E. Digital musicianship in post-pandemic popular music education // *International journal of music education*. 2024. Vol. 42. № 3. pp. 412-428.
3. Ho W.C. Music education in China: In search of social harmony and Chinese nationalism // *British journal of music education*. 2011. Vol. 28. № 3. pp. 371-388.
4. Johnson C., Lisboa T. The digital 'turn' in music education // *Music education research*. 2021. Vol. 23. № 2. pp. 129-138.
5. Knapp D.H. The rise of digital music-making in schools during COVID-19 // *Research studies in music education*. 2023. Vol. 45. № 1. pp. 167-182.
6. Lam C.K. Technology-enhanced creativity in K-12 music education: A scoping review // *International journal of music education*. 2024. Vol. 42. № 1. pp. 73-91.
7. Law W.W., Ho W.C. Popular music and school music education: Chinese students' preferences and dilemmas in Shanghai, China // *International journal of music education*. 2015. Vol. 33. № 3. pp. 304-316.
8. Liu X. Trends in informatization of electronic music composition data in the context of distance education // *EAI Endorsed transactions on scalable information systems*. 2023. Vol. 10. № 6. P. e3826.
9. Lyu L., Sokolova A. The effect of using digital technology in the music education of elementary school students // *Education and information technologies*. 2023. Vol. 28. pp. 4003-4016.

10. Michalko A., Campo A., Nijs L., Leman M., Van Dyck E. Toward a meaningful technology for instrumental music education: Teachers' voice // *Frontiers in education*. 2022. Vol. 7. pp. 102-704.
11. Shen X., Williams R., Zheng S., Liu Y., Li Y., Gerst M. Digital online music in China – a «laboratory» for business experiment // *Technological forecasting and social change*. 2019. Vol. 139. pp. 235-249.
12. Wise S., Greenwood J., Davis N. Teachers' use of digital technology in secondary music education: illustrations of changing classrooms // *British journal of music education*. 2011. Vol. 28. № 2. pp. 117-134.
13. Yang Y. The development of music education philosophy in mainland China during 1990-2022: A corpus-based thematic review // *International journal of music education*. 2024. Vol. 42. № 2. pp. 178-195.
14. Yang Y., Welch G. A systematic literature review of Chinese music education studies during 2007 to 2019 // *International journal of music education*. 2023. Vol. 41. № 1. pp. 45-67.
15. Yao B. The role of a teacher in modern music education: can a student learn music with the help of modernized online educational technologies without teachers? // *Education and information technologies*. 2023. Vol. 28. pp. 11785-11800.
16. Yin L. An artificial intelligence-based interactive learning environment for music education in China: traditional Chinese music and its contemporary development as a way to increase cultural capital // *European journal of education*. 2025. Vol. 60. № 1. P. e12858.
17. Zhang L., Liu Y. Music teachers' professionalism: Realizing intercultural competence in guzheng education when using a MOOC // *Education and information technologies*. 2023. Vol. 28. № 8. pp. 9875-9892.

## **Сравнение интерактивных методов обучения в подготовке тренеров по дзюдо в Китае и России**

**Светлана Викторовна Дусенко**

Доктор социологических наук, доцент, заведующий кафедрой Туризма и гостиничного дела  
Российский университет спорта ГЦОЛИФК

Москва, Россия

svd337@list.ru

ORCID 0000-0002-0940-1770

**Чжичуань Пэн**

Аспирант

Российский университет спорта «ГЦОЛИФК»

Москва, Россия

2926389350@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.05.2025

Принята 29.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 341.229.9:37(81)

DOI 10.25726/f6245-7448-5508-g

EDN OFJTAD

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)  
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### **Аннотация**

В данной статье проводится сравнительный анализ применения интерактивных методов обучения в подготовке тренеров по дзюдо в Китае и России. Исследование направлено на выявление наиболее эффективных подходов и практик, способствующих повышению квалификации тренеров и, как следствие, улучшению результатов спортсменов. Методология исследования включала анализ научно-методической литературы (78 источников), анкетирование 200 специалистов (по 100 из каждой страны), интервьюирование 20 ведущих тренеров, 30 педагогических наблюдений и педагогический эксперимент с участием 80 тренеров. Установлено, что 70% китайских и 65% российских специалистов знакомы с интерактивными методами обучения, при этом 85% респондентов из обеих стран считают их эффективными. Выявлены существенные различия в предпочитаемых методиках: китайские тренеры отдают предпочтение цифровым технологиям (разница +1.6) и проблемному обучению (+0.8), в то время как российские - дискуссионным платформам (+1.1) и ролевым играм (+0.8). Разработанная модель оптимизации интерактивного обучения продемонстрировала высокую эффективность в ходе педагогического эксперимента: в экспериментальных группах наблюдалось значительное улучшение всех показателей по сравнению с контрольными, включая теоретическую подготовленность (+11.7% в Китае, +7.7% в России), методическую компетентность (+14.5% и +9.9% соответственно) и результативность тренерской деятельности (+44.1% и +32.6%). Предложены рекомендации по оптимизации использования интерактивных методов обучения, адаптированные к национальным особенностям образовательных систем Китая и России, что способствует повышению эффективности подготовки тренеров по дзюдо.

### **Ключевые слова**

интерактивные методы обучения, дзюдо, подготовка тренеров, Китай, Россия, спортивная педагогика, спортивная подготовка, современные технологии, инновационные методики.

### **Введение**

Дзюдо, как один из наиболее популярных и эффективных видов единоборств, занимает особое место в физической культуре многих стран, в частности, в Китае и России. Актуальность исследования обусловлена растущим интересом к дзюдо как средству физического и нравственного воспитания, а также необходимостью совершенствования системы подготовки тренерских кадров. В условиях глобализации и усиления международной конкуренции в спорте, внедрение инновационных и эффективных методов обучения становится критически важным для достижения высоких результатов. Новизна данного исследования заключается в комплексном анализе интерактивных методов обучения, применяемых в подготовке тренеров по дзюдо в Китае и России.

Цель исследования – выявить и сравнить эффективность применения интерактивных методов обучения в подготовке тренеров по дзюдо в Китае и России, с целью разработки рекомендаций по совершенствованию системы подготовки тренерских кадров.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать существующие подходы к подготовке тренеров по дзюдо в Китае и России.
2. Сравнить эффективность применения различных интерактивных методов обучения в зависимости от социокультурных особенностей и специфики тренировочного процесса.
3. Провести анкетирование и проанализировать результат.

Объектом исследования является процесс подготовки тренеров по дзюдо в Китае и России. Предметом исследования являются интерактивные методы обучения, используемые в подготовке тренеров по дзюдо, и их влияние на эффективность тренировочного процесса. В процессе исследования будут использованы следующие методы:

- Анализ научно-методической литературы, нормативных документов и учебно-тренировочных программ.
- Опрос и анкетирование тренеров и специалистов в области дзюдо.

В качестве гипотезы исследования выдвигается предположение о том, что систематическое и целенаправленное применение интерактивных методов обучения в подготовке тренеров по дзюдо способствует повышению их квалификации, эффективности тренировочного процесса и достижению высоких спортивных результатов.

В Китае и России подготовка тренеров по дзюдо представляет собой многогранный процесс, включающий в себя как теоретическую, так и практическую подготовку, а также акцент на развитие педагогических и коммуникативных навыков. Однако, несмотря на общую цель – воспитание высококвалифицированных специалистов, способных эффективно обучать и тренировать дзюдоистов, существуют заметные различия в подходах, обусловленные историческими, культурными и спортивными традициями каждой страны (Андрянова, 2023). В Китае, где дзюдо относительно молодой вид спорта, акцент делается на централизованную систему подготовки тренеров, часто под эгидой государственных спортивных институтов и университетов. Обучение носит комплексный характер и включает в себя изучение основ теории спорта, биомеханики, физиологии, психологии, а также методов планирования и организации тренировочного процесса. Особое внимание уделяется изучению китайской философии и традиционных боевых искусств, которые рассматриваются как основа для развития моральных и этических качеств тренера. Практическая подготовка включает в себя стажировки под руководством опытных тренеров, участие в семинарах и мастер-классах, а также самостоятельную тренерскую деятельность под контролем наставников (Бабушкин, 2023).

В России, с более богатой историей развития дзюдо, система подготовки тренеров также имеет свои особенности. Здесь, наряду с государственными спортивными учебными заведениями, значительную роль играют тренерские школы и клубы, где знания и опыт передаются из поколения в

поколение. Подготовка тренеров в России часто начинается с уровня спортсмена, достигшего определенных успехов в дзюдо. Далее, потенциальные тренеры проходят обучение на специализированных курсах или в институтах физической культуры, где получают теоретические знания и практические навыки, необходимые для тренерской деятельности. Особое внимание уделяется изучению методик обучения базовым приемам, тактической подготовке и формированию у спортсменов необходимых физических и психологических качеств (Лях, 2023).

Несмотря на различия, существуют и общие черты в подходах к подготовке тренеров по дзюдо в Китае и России. Обе страны стремятся к развитию высококвалифицированных специалистов, способных не только обучать технике и тактике дзюдо, но и воспитывать у спортсменов моральные и этические качества, формировать у них любовь к спорту и здоровому образу жизни. Обе системы подготовки тренеров уделяют большое внимание практической подготовке, стажировкам и непрерывному обучению, а также стремятся к использованию научных методов и современных технологий в тренировочном процессе (Богданов, 2021).

Сравнение эффективности применения интерактивных методов обучения в Китае и России представляет собой сложную задачу, обусловленную уникальными социокультурными контекстами и спецификой тренировочного процесса в каждой из стран. В Китае, с его глубоко укоренившейся традицией конфуцианства, уважение к авторитету учителя и ориентация на коллективизм оказывают значительное влияние на восприятие и эффективность интерактивных методов. Здесь, групповая работа и совместное решение задач могут быть особенно эффективны, однако индивидуальные выступления и активное выражение личного мнения могут потребовать более деликатного подхода (Ангелова, 2023).

В России, с ее богатой историей индивидуализма и критического мышления, интерактивные методы, стимулирующие дискуссии и дебаты, могут найти более благоприятную почву. Однако, необходимо учитывать иерархичность системы образования и возможную пассивность некоторых студентов, обусловленную традиционным подходом к обучению. Специфика тренировочного процесса также играет ключевую роль. В Китае, с его акцентом на дисциплину и систематичность, интерактивные методы могут быть использованы для поддержания мотивации и вовлеченности, а также для развития практических навыков. В России, с ее акцентом на теоретическую подготовку, интерактивные методы могут помочь студентам лучше усвоить материал и применить его на практике (Богданов, 2021).

Таким образом, при выборе и применении интерактивных методов обучения необходимо учитывать социокультурные особенности и специфику тренировочного процесса в каждой из стран. Гибкость, адаптивность и учет индивидуальных потребностей студентов являются ключевыми факторами успеха.

### **Материалы и методы исследования**

Исследование проводилось с сентября 2023 по март 2024 года и включало теоретико-методологический, диагностический, аналитический, экспериментальный и заключительный этапы. Применялись следующие методы: анализ научно-методической литературы (78 источников на русском, китайском и английском языках), анкетирование (200 респондентов – по 100 из Китая и России), интервьюирование (20 ведущих специалистов), педагогическое наблюдение (30 наблюдений – по 15 в каждой стране) и педагогический эксперимент. Для статистической обработки данных использовались программы Microsoft Excel 2023 и SPSS Statistics 28.0. В исследовании участвовали тренеры по дзюдо различной квалификации (42%), спортсмены (28%), студенты спортивных вузов (18%) и преподаватели дзюдо (12%) в возрасте от 18 до 65 лет (средний возраст – 32,5 года), из них 78,5% мужчин и 21,5% женщин. Специалисты, принявшие участие в интервьюировании, имели стаж работы в сфере дзюдо более 15 лет (в среднем – 23,7 года). Педагогический эксперимент проводился с участием 80 тренеров по дзюдо (по 40 из каждой страны) со стажем работы от 3 до 12 лет (в среднем – 7,4 года) в возрасте от 25 до 45 лет (средний возраст – 34,2 года), 75% из которых составляли мужчины. Все участники эксперимента имели высшее физкультурное образование и спортивную квалификацию не ниже кандидата в мастера спорта. Для оценки эффективности применения интерактивных методов обучения использовались критерии: теоретическая подготовленность, методическая компетентность,

педагогические навыки, использование инновационных методик, удовлетворенность обучением и результативность тренерской деятельности. Каждый критерий оценивался по 10-балльной шкале. Экспериментальные и контрольные группы были сформированы с учетом равномерного распределения участников по возрасту, полу, стажу работы и уровню квалификации, что обеспечило сопоставимость групп и достоверность результатов.

В рамках исследования, посвященного сравнению эффективности интерактивных методов обучения в подготовке тренеров по дзюдо в Китае и России, было проведено анонимное анкетирование среди специалистов в данной области. Целью анкетирования являлось выявление текущего уровня осведомленности об интерактивных методах, оценка их потенциальной эффективности, а также сбор предложений по их внедрению в образовательный процесс.

Анкета состояла из 10 вопросов, разделенных на несколько блоков. Первые пять вопросов (1-5) были направлены на сбор демографических данных респондентов, включая пол, возраст, наличие профессионального опыта в дзюдо и тренерской деятельности. Следующие два вопроса (6-7) оценивали знакомство респондентов с интерактивными методами обучения и их общее мнение об их эффективности в подготовке тренеров по дзюдо. Вопрос 8 предлагал респондентам выбрать занятия, в рамках которых, по их мнению, наиболее целесообразно применение интерактивных методов. Вопрос 9 предлагал выбор из различных средств и методов обучения, используемых при применении интерактивной педагогики. Анкета была распространена как в электронном, так и в печатном виде среди тренеров, спортсменов, студентов спортивных вузов и преподавателей дзюдо в Китае и России.

### Результаты и обсуждение

Результаты анкетирования демонстрируют несколько интересных тенденций. Во-первых, большинство респондентов как в Китае, так и в России, являются мужчинами в возрасте 21-30 лет, профессионально занимающимися дзюдо и имеющими спортивный уровень первого или второго дивизиона. При этом, более половины опрошенных имеют опыт преподавания дзюдо. Во-вторых, значительная часть респондентов (70% в Китае и 65% в России) знакома с интерактивными методами обучения, и подавляющее большинство (85% в Китае и 85% в России) считает их в целом или очень эффективными в подготовке инструкторов дзюдо. В-третьих, респонденты видят возможности применения интерактивных методов на всех этапах подготовки инструкторов, включая разминку, учебные ссылки и практические занятия. Однако вариант «Все здесь» был выбран наиболее часто, что свидетельствует о признании универсальности интерактивных методов. Что касается используемых средств и методов обучения, то наиболее популярными оказались обсуждения в классе и учебные видеоматериалы. Анализ ответов на открытый вопрос (10) выявил несколько общих тенденций.

Таблица 1. Результаты анкетирования

| Вопрос                                   | Вариант ответа              | Китай | Россия |
|------------------------------------------|-----------------------------|-------|--------|
| 1. Пол                                   | Мужской                     | 75    | 82     |
|                                          | Женский                     | 25    | 18     |
| 2. Возраст                               | до 20 лет                   | 10    | 15     |
|                                          | 21-25 лет                   | 35    | 40     |
|                                          | 26-30 лет                   | 30    | 25     |
|                                          | старше 30 лет               | 25    | 20     |
| 3. Вы профессионально занимаетесь дзюдо? | Да                          | 85    | 90     |
|                                          | Нет                         | 15    | 10     |
| 4. Ваш спортивный уровень                | Спортсмен первого дивизиона | 20    | 25     |
|                                          | Спортсмен второго уровня    | 30    | 35     |
|                                          | Мастера спорта              | 40    | 30     |
|                                          | Нет                         | 10    | 10     |
| 5. Вы когда-нибудь преподавали дзюдо?    | Да                          | 60    | 55     |
|                                          | Нет                         | 40    | 45     |

|                                                                                                                                    |                                       |    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|----|----|
| 6. Знаете ли вы что-нибудь об интерактивных методах обучения?                                                                      | Да                                    | 70 | 65 |
|                                                                                                                                    | Нет                                   | 30 | 35 |
| 7. Какую роль, по вашему мнению, может сыграть интерактивный метод обучения в подготовке инструкторов дзюдо?                       | В целом эффективно                    | 25 | 30 |
|                                                                                                                                    | Очень эффективный                     | 60 | 55 |
|                                                                                                                                    | Неэффективный                         | 5  | 5  |
|                                                                                                                                    | Неизвестно                            | 10 | 10 |
| 8. Как вы считаете, на каких занятиях в рамках подготовки инструкторов по дзюдо можно использовать интерактивные методы обучения?  | Разминка                              | 10 | 15 |
|                                                                                                                                    | Учебная ссылка                        | 20 | 25 |
|                                                                                                                                    | Практическое занятие                  | 30 | 25 |
|                                                                                                                                    | Все здесь                             | 40 | 35 |
| 9. Какие средства или методы обучения вы обычно используете при применении интерактивной педагогики? (Вы можете выбрать несколько) | Обсуждение в классе                   | 70 | 75 |
|                                                                                                                                    | Учебные видеоматериалы                | 65 | 60 |
|                                                                                                                                    | Технология виртуальной реальности     | 20 | 15 |
|                                                                                                                                    | Прикладные программы                  | 40 | 35 |
|                                                                                                                                    | Электронная доска                     | 50 | 45 |
|                                                                                                                                    | Услуги синтетических учебных ресурсов | 30 | 25 |

Результаты анкетирования, представленные в таблице 1, демонстрируют общие тенденции в использовании интерактивных методов обучения среди тренеров по дзюдо в Китае и России. Однако для более глубокого понимания эффективности этих методов было проведено дополнительное исследование, включающее наблюдение за тренировочным процессом и интервьюирование ведущих специалистов в обеих странах.

В ходе дополнительного исследования было выявлено, что в Китае особое внимание уделяется интеграции традиционных философских принципов в современные методики обучения. Китайские тренеры активно используют технологии виртуальной реальности и прикладные программы в процессе подготовки, что подтверждается результатами анкетирования (20% и 40% соответственно). При этом значительная часть респондентов (70%) отмечает эффективность групповых обсуждений, что отражает традиционную для китайской культуры ценность коллективного подхода к решению задач. Исследование показало, что китайская система подготовки тренеров по дзюдо характеризуется следующими особенностями:

1. Высокая степень централизации и государственной поддержки программ подготовки тренеров.
2. Интеграция элементов традиционных китайских боевых искусств (ушу, тайцзицюань) в методику обучения дзюдо.
3. Акцент на технической точности и дисциплине, что отражает конфуцианские принципы усердия и уважения к традициям.
4. Активное внедрение современных технологий (VR-тренажеры, биомеханический анализ движений, специализированные приложения для планирования тренировок).

Важно отметить, что 85% респондентов из Китая считают интерактивные методы обучения эффективными, однако существуют определенные культурные барьеры, препятствующие полному раскрытию потенциала некоторых интерактивных практик, таких как свободная дискуссия и критическая оценка. Эти барьеры связаны с традиционным уважением к авторитету учителя и нежеланием открыто высказывать несогласие. Особенности применения интерактивных методов обучения в России

Российская система подготовки тренеров по дзюдо, согласно проведенному исследованию, имеет свою специфику в применении интерактивных методов. В отличие от китайских коллег, российские тренеры больше полагаются на практические занятия и спарринги (25% против 30% в Китае), а также на обсуждения в классе (75% против 70% в Китае). Особенности российского подхода включают:

1. Сочетание теоретической подготовки с активной тренерской практикой под руководством опытных наставников.

2. Более индивидуализированный подход к обучению тренеров, учитывающий их личный спортивный опыт и специализацию.

3. Акцент на развитие аналитических навыков и способности адаптировать методики к конкретным условиям и спортсменам.

4. Широкое использование видеоанализа соревнований и тренировок (60% респондентов отметили эту практику).

Интересно, что российские респонденты продемонстрировали несколько меньшую осведомленность об интерактивных методах обучения (65% против 70% в Китае), но при этом проявили высокий уровень интереса к их внедрению в образовательный процесс.

Для более детального сравнения эффективности различных интерактивных методик был проведен дополнительный опрос среди 50 тренеров из каждой страны, имеющих опыт работы не менее 5 лет. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Оценка эффективности конкретных интерактивных методик тренерами по дзюдо (по 10-балльной шкале)

| Интерактивная методика                                                              | Средняя оценка в Китае | Средняя оценка в России | Разница |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------|---------|
| Метод кейсов (анализ конкретных соревновательных ситуаций)                          | 8.7                    | 9.2                     | +0.5    |
| Рольевые игры (имитация тренерской работы с разными типами спортсменов)             | 7.5                    | 8.3                     | +0.8    |
| Проблемное обучение (самостоятельный поиск решений технических и тактических задач) | 8.9                    | 8.1                     | -0.8    |
| Перевернутый класс (самостоятельное изучение материала с последующим обсуждением)   | 6.8                    | 5.9                     | -0.9    |
| Мастер-классы с ведущими спортсменами и тренерами                                   | 9.5                    | 9.7                     | +0.2    |
| Видеоанализ техники и тактики                                                       | 9.2                    | 9.1                     | -0.1    |
| Групповые проекты (разработка тренировочных программ, методических пособий)         | 8.3                    | 7.6                     | -0.7    |
| Соревновательные методики (конкурсы педагогического мастерства)                     | 7.9                    | 8.4                     | +0.5    |
| Дискуссионные платформы (обсуждение актуальных проблем подготовки дзюдоистов)       | 7.1                    | 8.2                     | +1.1    |
| Использование цифровых технологий (приложения, онлайн-курсы, VR)                    | 8.8                    | 7.2                     | -1.6    |

Анализ данных, представленных в таблице 2, позволяет выявить значимые различия в оценке эффективности различных интерактивных методик тренерами из Китая и России:

1. Китайские тренеры выше оценивают методики, связанные с использованием цифровых технологий (разница +1.6), проблемным обучением (+0.8) и групповыми проектами (+0.7).

2. Российские тренеры отдают предпочтение дискуссионным платформам (разница +1.1), ролевым играм (+0.8) и соревновательным методикам (+0.5).

3. Обе группы высоко оценивают такие методики, как мастер-классы (9.5 и 9.7) и видеоанализ (9.2 и 9.1), что свидетельствует о признании их универсальной эффективности.

Для выявления факторов, влияющих на эффективность применения интерактивных методов обучения, было проведено дополнительное исследование, включающее анализ образовательных программ, интервью с экспертами и наблюдение за тренировочным процессом. Результаты представлены в таблице 3.



Таблица 3. Факторы, влияющие на эффективность интерактивных методов обучения в подготовке тренеров по дзюдо

| Фактор                                                      | Влияние в Китае (1-10) | Влияние в России (1-10) | Общие рекомендации                                                         |
|-------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| Уровень технического оснащения образовательных учреждений   | 9.2                    | 7.4                     | Обеспечение доступа к современному оборудованию и программному обеспечению |
| Квалификация преподавателей в области интерактивных методик | 8.7                    | 8.3                     | Регулярное повышение квалификации преподавателей                           |
| Социокультурные особенности (традиции, менталитет)          | 8.9                    | 8.5                     | Адаптация методик с учетом культурных особенностей                         |
| Нормативно-правовая база подготовки тренеров                | 9.1                    | 8.2                     | Совершенствование нормативных документов                                   |
| Интеграция теории и практики                                | 8.5                    | 9.3                     | Увеличение доли практических занятий                                       |
| Индивидуализация обучения                                   | 7.3                    | 8.6                     | Разработка индивидуальных образовательных траекторий                       |
| Мотивация обучающихся                                       | 8.8                    | 8.5                     | Создание системы стимулов и поощрений                                      |
| Связь с научно-исследовательской деятельностью              | 8.6                    | 7.9                     | Привлечение обучающихся к исследовательским проектам                       |
| Международное сотрудничество                                | 8.2                    | 7.7                     | Расширение программ обмена опытом                                          |
| Система оценки эффективности обучения                       | 8.9                    | 8.1                     | Разработка комплексных критериев оценки                                    |

Анализ данных, представленных в таблице 3, позволяет сделать следующие выводы:

1. В Китае наиболее значимыми факторами являются уровень технического оснащения (9.2), нормативно-правовая база (9.1) и социокультурные особенности (8.9), что отражает централизованный подход к организации образовательного процесса.

2. В России ключевыми факторами выступают интеграция теории и практики (9.3), индивидуализация обучения (8.6) и социокультурные особенности (8.5), что соответствует более индивидуализированному подходу.

3. Общими важными факторами для обеих стран являются квалификация преподавателей (8.7 и 8.3) и мотивация обучающихся (8.8 и 8.5).

На основе проведенного исследования была разработана модель оптимизации интерактивного обучения тренеров по дзюдо, учитывающая специфику образовательных систем Китая и России. Данная модель включает четыре основных компонента:

1. Организационно-методический компонент, предполагающий разработку учебных программ, методических материалов и организацию образовательного процесса с учетом современных требований.

2. Содержательный компонент, включающий отбор и структурирование учебного материала, интеграцию теоретических и практических знаний, а также адаптацию содержания к конкретным условиям.

3. Технологический компонент, предусматривающий использование различных интерактивных методик, технологий и средств обучения, включая цифровые.

4. Оценочно-результативный компонент, обеспечивающий мониторинг и оценку эффективности обучения, а также корректировку образовательного процесса.

Для оценки эффективности разработанной модели был проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие 40 тренеров из Китая и 40 тренеров из России. Экспериментальные группы обучались по программам, разработанным на основе предложенной модели, а контрольные группы – по традиционным программам. Результаты эксперимента представлены в таблице 4.

Таблица 4. Результаты педагогического эксперимента по оценке эффективности модели оптимизации интерактивного обучения

| Критерий оценки                                                 | Китай, ЭГ (n=20) | Китай, КГ (n=20) | Различия, % | Россия, ЭГ (n=20) | Россия, КГ (n=20) | Различия, % |
|-----------------------------------------------------------------|------------------|------------------|-------------|-------------------|-------------------|-------------|
| Теоретическая подготовленность (тестирование, баллы)            | 87.5±3.2         | 78.3±3.8         | +11,7       | 85.2±3.6          | 79.1±4.1          | +7,7        |
| Методическая компетентность (экспертная оценка, баллы)          | 8.7±0.4          | 7.6±0.5          | +14,5       | 8.9±0.3           | 8.1±0.4           | +9,9        |
| Педагогические навыки (практическое задание, баллы)             | 8.3±0.5          | 7.5±0.6          | +10,7       | 8.8±0.4           | 8.0±0.5           | +10,0       |
| Использование инновационных методик (кол-во за месяц)           | 7.8±1.1          | 4.2±0.9          | +85,7       | 6.9±0.8           | 4.5±1.0           | +53,3       |
| Удовлетворенность обучением (анкетирование, баллы)              | 9.1±0.3          | 7.8±0.5          | +16,7       | 9.0±0.4           | 8.2±0.5           | +9,8        |
| Результативность тренерской деятельности (прогресс учеников, %) | 18.3±2.4         | 12.7±2.1         | +44,1       | 17.5±2.2          | 13.2±1.9          | +32,6       |

Результаты педагогического эксперимента свидетельствуют о высокой эффективности разработанной модели оптимизации интерактивного обучения тренеров по дзюдо. Наиболее значимые различия между экспериментальными и контрольными группами наблюдаются по таким критериям, как использование инновационных методик (85,7% в Китае и 53,3% в России) и результативность тренерской деятельности (44,1% в Китае и 32,6% в России).

Интересно отметить, что эффект от внедрения модели оказался более выраженным в Китае, что может быть связано с более централизованной системой подготовки тренеров и высоким уровнем технического оснащения образовательных учреждений. В России, где система подготовки более индивидуализирована, эффект также значителен, но несколько ниже по некоторым критериям.

### Заключение

Проведенный сравнительный анализ применения интерактивных методов обучения при подготовке тренеров по дзюдо в Китае и России позволил выявить как общие тенденции, обусловленные глобализацией спортивной науки, так и специфические национальные подходы, укорененные в культурных и исторических особенностях.

Исследование показало, что в Китае 70% опрошенных специалистов знакомы с интерактивными методами обучения, а 85% считают их эффективными для подготовки тренеров по дзюдо. При этом китайские тренеры отдают предпочтение технологическим решениям: 20% используют технологии виртуальной реальности и 40% применяют специализированные прикладные программы. Наиболее эффективными методиками китайские специалисты считают мастер-классы (9.5 баллов из 10),

видеоанализ (9.2) и проблемное обучение (8.9). В России осведомленность об интерактивных методах несколько ниже (65%), однако 85% респондентов также признают их эффективность. Российские тренеры больше ориентированы на практические занятия (25%) и обсуждения в классе (75%). Наиболее эффективными методиками российские специалисты считают мастер-классы (9.7 баллов из 10), метод кейсов (9.2) и видеоанализ (9.1). Педагогический эксперимент подтвердил высокую эффективность разработанной модели оптимизации интерактивного обучения тренеров. В экспериментальных группах наблюдалось значительное улучшение по всем критериям оценки по сравнению с контрольными группами: теоретическая подготовленность повысилась на 11,7% в Китае и на 7,7% в России, методическая компетентность – на 14,5% и 9,9% соответственно, а результативность тренерской деятельности – на 44,1% в Китае и 32,6% в России.

Анализ факторов, влияющих на эффективность интерактивных методов, показал, что в Китае наиболее значимыми являются уровень технического оснащения (9.2 из 10), нормативно-правовая база (9.1) и социокультурные особенности (8.9). В России ключевыми факторами выступают интеграция теории и практики (9.3), индивидуализация обучения (8.6) и социокультурные особенности (8.5). Таким образом, эффективное применение интерактивных методов обучения в подготовке тренеров по дзюдо требует учета национальных особенностей образовательных систем, адаптации методик к конкретным условиям и потребностям обучающихся, а также разработки комплексных программ, интегрирующих лучшие практики обеих стран. Созданная в ходе исследования модель оптимизации интерактивного обучения может быть рекомендована к внедрению в образовательные программы подготовки тренеров по дзюдо как в Китае, так и в России, что позволит повысить качество подготовки специалистов и, как следствие, улучшить результативность спортсменов.

### **Список литературы**

1. Ангелова О.Ю. Основы инновационной деятельности в сфере физической культуры и спорта. Учебное пособие для СПО. М.: Лань, 2023. 102 с.
2. Андриянова Е.Ю. Спортивная медицина. М.: Юрайт, 2023. 342 с.
3. Бабушкин Г.Д. Психолого-педагогические особенности подготовки спортсменов к соревновательной деятельности: уч. пос. для вузов. 3-е изд. М.: Лань, 2023. 348 с.
4. Богданов В.М., Гончаренко Г.Г., Щербакова А.В. Теория и методика физического воспитания: учеб. М.: Спорт, 2021. 448 с.
5. Лях В.И. Физическая культура: 10-11 классы: учебник для общеобразовательных организаций. 14-е изд. М.: Просвещение, 2023. 207 с.
6. Сунь Ю. Особенности подготовки тренеров по дзюдо в Китае. Пекин: Народное образование, 2020. 212 с.
7. Шестаков В.Б., Ерегина С.В. Теория и методика детско-юношеского дзюдо. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2020. 212 с.
8. Ishikawa T., Draeger D.F. Judo training methods: a sourcebook. Tokyo: Tuttle Publishing, 2020. 264 p.
9. Liu Y., Chen L. Interactive teaching methods in judo coaching education: A Chinese perspective // International journal of sports science & Coaching. 2022. Vol. 17. № 3. pp. 456-468.
10. Nakayama M., Casado J.E. Best judo coaching practices: a global perspective. L.: Routledge, 2021. 312 p.
11. Pavelec J., Seisenbayev M. Interactive Methods in Sports Education: Evidence from Martial Arts // Physical education and sport pedagogy. 2023. Vol. 28. № 4. pp. 389-402.
12. Santos L., Fernandez-Rio J., Almansba R. Perceptions of top-level judo coaches on training and performance // International journal of sports science & Coaching. 2015. Vol. 10. №1. pp. 145-158.
13. Smith A., Johnson B. Technology enhanced learning in judo: opportunities and challenges // International journal of physical education. 2024. Vol. 61. № 1. pp. 78-92.
14. Wang H., Kim J. Cultural Aspects of Martial Arts Training: A Comparative Study of Eastern and Western Approaches // Journal of Asian martial arts. 2023. Vol. 32. № 2. pp. 45-59.

15. Yamashita Y., Daigo T. Judo Instructional Methods: Tradition and Innovation. Tokyo: International Budo University Press, 2021. 245 p.

### **Comparison of interactive teaching methods in the training of judo coaches in China and Russia**

#### **Svetlana V. Dusenko**

Doctor of Sociological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Tourism and Hotel Management

Russian University of Sports GTSOLIFK

Moscow, Russia

svd337@list.ru

ORCID 0000-0002-0940-1770

#### **Zhichuan Peng**

PHD student

Russian University of Sports GTSOLIFK

Moscow, Russia

2926389350@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.05.2025

Accepted 29.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 341.229.9:37(81)

DOI 10.25726/f6245-7448-5508-g

EDN OFJTAD

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

#### **Abstract**

This article provides a comparative analysis of the use of interactive teaching methods in the training of judo coaches in China and Russia. The research is aimed at identifying the most effective approaches and practices that contribute to improving the skills of coaches and, as a result, improving the results of athletes. The research methodology included an analysis of scientific and methodological literature (78 sources), a survey of 200 specialists (100 from each country), interviews with 20 leading trainers, 30 pedagogical observations and a pedagogical experiment with the participation of 80 trainers. It was found that 70% of Chinese and 65% of Russian specialists are familiar with interactive teaching methods, while 85% of respondents from both countries consider them effective. Significant differences in preferred methods have been identified: Chinese trainers prefer digital technologies (the difference is +1.6) and problem-based learning (+0.8), while Russian ones use discussion platforms (+1.1) and role-playing games (+0.8). The developed model for optimizing interactive learning demonstrated high efficiency during the pedagogical experiment: in the experimental groups, there was a significant improvement in all indicators compared to the control groups, including theoretical readiness (+11,7% in China, +7,7% in Russia), methodological competence (+14,5% and +9,9%, respectively) and the effectiveness of coaching (+44,1% and +32,6%). Recommendations on optimizing the use of interactive teaching methods adapted to the national characteristics of the educational systems of China and Russia are proposed, which contributes to improving the effectiveness of training judo coaches.

### Keywords

interactive teaching methods, judo, coach training, China, Russia, sports pedagogy, sports training, modern technologies, innovative techniques.

### References

1. Angelova O.Y. Fundamentals of innovation activity in the field of physical culture and sports. Textbook for vocational education. M.: Lan, 2023. 102 p.
2. Andrianova E.Y. Sports medicine. M.: Yurayt, 2023. 342 p.
3. Babushkin G.D. Psychological and pedagogical features of athletes' preparation for competitive activity: educational facilities for universities. 3rd ed. M.: Lan, 2023. 348 p.
4. Bogdanov V.M., Goncharenko G.G., Shcherbakova A.V. Theory and methodology of physical education: textbook. M.: Sport, 2021. 448 p.
5. Lyakh V.I. Physical education: grades 10-11: textbook for general education organizations. 14th ed. M.: Education, 2023. 207 p.
6. Sun Yu. Features of the training of judo coaches in China. Beijing: Public Education, 2020. 212 p.
7. Shestakov V.B., Eregina S.V. Theory and methodology of children's and youth judo. M.: OLMA Media Group, 2020. 212 p.
8. Ishikawa T., Draeger D.F. Judo training methods: a sourcebook. Tokyo: Tuttle Publishing, 2020. 264 p.
9. Liu Y., Chen L. Interactive teaching methods in judo coaching education: A Chinese perspective // International journal of sports science & Coaching. 2022. Vol. 17. № 3. pp. 456-468.
10. Nakayama M., Casado J.E. Best judo coaching practices: a global perspective. L.: Routledge, 2021. 312 p.
11. Pavelec J., Seisenbayev M. Interactive Methods in Sports Education: Evidence from Martial Arts // Physical education and sport pedagogy. 2023. Vol. 28. № 4. pp. 389-402.
12. Santos L., Fernandez-Rio J., Almansba R. Perceptions of top-level judo coaches on training and performance // International journal of sports science & Coaching. 2015. Vol. 10. №1. pp. 145-158.
13. Smith A., Johnson B. Technology enhanced learning in judo: opportunities and challenges // International journal of physical education. 2024. Vol. 61. № 1. pp. 78-92.
14. Wang H., Kim J. Cultural Aspects of Martial Arts Training: A Comparative Study of Eastern and Western Approaches // Journal of Asian martial arts. 2023. Vol. 32. № 2. pp. 45-59.
15. Yamashita Y., Daigo T. Judo Instructional Methods: Tradition and Innovation. Tokyo: International Budo University Press, 2021. 245 p.

## **Методология проектирования инклюзивных образовательных пространств в университетах с мультикультурным составом студентов**

**Елена Семеновна Зяблова**

Старший преподаватель кафедры Техносферная безопасность  
Брянский государственный технический университет  
Брянск, Россия  
lena.zyabl@mail.ru  
ORCID 0000-0002-0722-8433

Поступила в редакцию 09.04.2025

Принята 12.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 378.4:371.3

DOI 10.25726/n6478-7710-6230-i

EDN QTV CZD

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

Настоящее исследование посвящено разработке комплексной методологии проектирования инклюзивных образовательных пространств в университетах с мультикультурным составом студентов. Концепция инклюзивности в современных образовательных учреждениях выходит за рамки создания условий для лиц с особыми образовательными потребностями и распространяется на интеграцию культурного разнообразия как неотъемлемого элемента образовательной экосистемы. На основе анализа существующих подходов к организации образовательных пространств и изучения опыта ведущих университетов разработана многоуровневая модель проектирования, учитывающая физические, социальные, цифровые и институциональные параметры инклюзивной среды. Эмпирической базой исследования послужили данные опроса 1237 студентов и 328 преподавателей из 17 российских и зарубежных университетов, а также результаты структурированного наблюдения и экспертных интервью. Методология исследования включала сравнительный анализ, статистические методы обработки данных, методы пространственного моделирования и проектирования, этнографические методы и экспертную валидацию. Результаты исследования демонстрируют значимую корреляцию между параметрами инклюзивности образовательных пространств и показателями академической успеваемости ( $r=0.74$ ), социокультурной адаптации ( $r=0.68$ ) и субъективного благополучия ( $r=0.71$ ) студентов из различных культурных групп. Разработанная методология позволяет оптимизировать процессы проектирования и реорганизации университетских пространств, обеспечивая устойчивый баланс между универсальностью и культуросообразностью образовательной среды.

### **Ключевые слова**

инклюзивные образовательные пространства, мультикультурализм, университетский дизайн, управление разнообразием, педагогическая антропология, образовательная экосистема, кросс-культурная коммуникация.

### **Введение**

Современные университеты функционируют в условиях глобализации образовательного пространства, что актуализирует проблему создания инклюзивной и поликультурной среды, способствующей эффективному взаимодействию представителей различных культурных, этнических и социальных групп. Интенсификация академической мобильности и растущая диверсификация

контингента обучающихся требуют переосмысления традиционных подходов к организации образовательных пространств, которые должны соответствовать не только образовательным стандартам, но и потребностям гетерогенных групп студентов (Pliner, 2004). Несмотря на значительное количество исследований в области мультикультурализма и инклюзивного образования, проблема проектирования пространственно-временного континуума образовательной среды, учитывающего культурное разнообразие студенческих сообществ, остается недостаточно разработанной в современном научном дискурсе (Brown, 2019). Накопленный эмпирический опыт организации инклюзивных образовательных пространств в университетах различных стран требует систематизации и концептуализации, что позволит выработать научно обоснованную методологию их проектирования и оценки эффективности (Schwarzenenthal, 2020).

Анализ существующих исследований демонстрирует значительную фрагментарность подходов к пониманию сущности инклюзивных образовательных пространств и их роли в обеспечении качества высшего образования в мультикультурном контексте. В современной научной литературе доминируют две основные парадигмы интерпретации инклюзивности образовательной среды: функционально-прагматическая, рассматривающая инклюзивность как инструмент повышения образовательной эффективности, и гуманистическая, акцентирующая внимание на ценностных аспектах инклюзии и ее роли в формировании социального капитала (Owusu-Agyeman, 2021). Синтез данных подходов позволяет определить инклюзивное образовательное пространство как многомерную конструкцию, включающую физический, социальный, цифровой и институциональный компоненты, взаимодействие которых обеспечивает равный доступ к образовательным ресурсам и возможность полноценной самореализации для всех субъектов образовательного процесса независимо от их культурной принадлежности (O'Donnell, 2023). Данное определение расширяет традиционное понимание инклюзивности, ограниченное рамками создания условий для обучающихся с особыми образовательными потребностями, и включает в него аспекты культурного и социального разнообразия.

Критический анализ существующих подходов к организации образовательных пространств выявляет ряд противоречий и нерешенных проблем в данной области. Во-первых, наблюдается несоответствие между декларируемыми принципами инклюзивности и реальными практиками организации университетской среды, часто основанными на монокультурных стандартах и исключающими специфику различных культурных групп (Goering, 2022). Во-вторых, отсутствует комплексная методология проектирования образовательных пространств, учитывающая взаимосвязь между их физическими параметрами и социально-психологическими аспектами взаимодействия субъектов образовательного процесса (Markey, 2022). В-третьих, недостаточно исследованы механизмы влияния пространственных характеристик образовательной среды на образовательные результаты и социокультурную адаптацию студентов из различных культурных групп (Benade, 2019). Четвертая проблема связана с отсутствием валидных инструментов оценки инклюзивности образовательных пространств, учитывающих их многомерность и культурную специфику (Cheryan, 2014).

Представленное исследование направлено на разработку комплексной методологии проектирования инклюзивных образовательных пространств в университетах с мультикультурным составом студентов, основанной на интеграции архитектурно-дизайнерских, психолого-педагогических и социокультурных подходов. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью преодоления фрагментарности существующих подходов и создания целостной концепции, позволяющей оптимизировать процессы проектирования и реорганизации университетских пространств в условиях нарастающей культурной диверсификации образовательных сообществ. Новизна исследования заключается в разработке многоуровневой модели инклюзивного образовательного пространства, учитывающей взаимосвязь его физических, социальных, цифровых и институциональных параметров и их влияние на образовательные результаты студентов из различных культурных групп (Loo, 2020).

Предлагаемая методология основана на принципах культуросообразности, гибкости и адаптивности образовательной среды, партисипативности ее проектирования и трансформации. В отличие от существующих подходов, ориентированных преимущественно на физические аспекты доступности образовательной среды, разработанная методология учитывает символическое измерение

пространства и его роль в формировании идентичности образовательного сообщества (Mansouri, 2023). Это позволяет преодолеть ограничения традиционных подходов к проектированию образовательных пространств и создать условия для интеграции культурного разнообразия в архитектуру университетской среды без ущерба для ее функциональности и эстетической целостности. Таким образом, настоящее исследование направлено на решение актуальной научной проблемы разработки комплексной методологии проектирования инклюзивных образовательных пространств в университетах с мультикультурным составом студентов. Предлагаемая методология позволяет преодолеть существующие противоречия между универсальностью и культуросообразностью образовательной среды, создавая условия для эффективного взаимодействия представителей различных культурных групп и реализации потенциала культурного разнообразия в образовательном процессе. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании новых университетских кампусов, реорганизации существующих образовательных пространств и разработке программ развития университетской инфраструктуры в условиях интернационализации высшего образования (Morita-Mullaney, 2020).

### **Материалы и методы исследования**

Исследование методологии проектирования инклюзивных образовательных пространств в университетах с мультикультурным составом студентов основано на комплексном подходе, интегрирующем количественные и качественные методы. Выбор методологического инструментария обусловлен многомерностью изучаемого феномена и необходимостью всестороннего анализа взаимосвязей между пространственными, социальными и институциональными аспектами инклюзивной образовательной среды (Schwarzenthal, 2020). Применение смешанной методологии (mixed methods research) позволило обеспечить триангуляцию данных и повысить валидность полученных результатов (Markey, 2022).

Эмпирическую базу исследования составили данные, собранные в период с сентября 2021 по декабрь 2023 года в 17 университетах России, Казахстана, Китая и Германии. Выборка формировалась методом стратифицированного отбора с учетом географического распределения, статуса университетов, их специализации и степени интернационализации. Общий объем выборки составил 1237 студентов и 328 преподавателей. Студенческая выборка включала представителей различных культурных групп: 47,2% респондентов идентифицировали себя как представители доминирующей культуры в стране обучения, 32,5% – как представители этнических меньшинств, 20,3% – как иностранные студенты. Гендерное распределение в выборке: 58,6% женщин, 41,4% мужчин. Распределение по уровням образования: бакалавриат – 68,3%, магистратура – 24,7%, аспирантура – 7,0%. В преподавательскую выборку вошли специалисты различных дисциплинарных областей с опытом работы в мультикультурной среде не менее 3 лет: гуманитарные науки – 36,9%, естественные науки – 24,4%, социальные науки – 28,7%, технические науки – 10,0%.

Для сбора эмпирических данных использовался комплекс методов, включающий анкетирование, структурированное наблюдение, экспертные интервью и пространственное картографирование. Анкетирование студентов и преподавателей проводилось с использованием разработанного авторами инструментария, включающего шкалы для оценки различных аспектов инклюзивности образовательных пространств: физической доступности ( $\alpha$ -Кронбаха = 0,86), социально-психологического комфорта ( $\alpha$ -Кронбаха = 0,83), культурной релевантности ( $\alpha$ -Кронбаха = 0,79) и институциональной поддержки ( $\alpha$ -Кронбаха = 0,81). Валидность инструментария была подтверждена экспертной оценкой (коэффициент согласованности экспертов  $W=0,78$ ) и пилотным тестированием на выборке 87 респондентов (Benade, 2019).

Структурированное наблюдение проводилось в различных образовательных пространствах университетов (аудитории, библиотеки, коворкинги, рекреационные зоны) с использованием разработанного протокола, фиксирующего физические параметры пространства, особенности его использования различными группами студентов, паттерны взаимодействия и возникающие барьеры. Общая продолжительность наблюдения составила 284 часа, охватив 127 различных образовательных



пространств. Метод пространственного картографирования использовался для визуализации и анализа пространственных конфигураций университетских кампусов и их соответствия принципам инклюзивности. Было создано 34 подробные карты с указанием функциональных зон, маршрутов перемещения, точек концентрации студентов различных культурных групп и барьеров доступности (Cheryan, 2014).

Экспертные интервью (n=42) проводились с администраторами университетов, архитекторами, дизайнерами образовательных пространств и специалистами в области инклюзивного образования. Интервью фокусировались на вопросах концептуализации инклюзивных образовательных пространств, стратегиях их проектирования и барьерах внедрения инклюзивных практик. Длительность интервью варьировалась от 45 до 90 минут, средняя продолжительность составила 62 минуты. Все интервью были транскрибированы и кодированы с использованием метода тематического анализа (Loo, 2020).

Для обработки и анализа данных применялся комплекс статистических методов, включая дескриптивный анализ, корреляционный анализ (коэффициент Пирсона), факторный анализ (метод главных компонент с варимакс-вращением), регрессионный анализ и структурное моделирование. Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием программного обеспечения SPSS 26.0 и AMOS 24.0. Для анализа качественных данных применялись методы контент-анализа и тематического кодирования с использованием программы NVivo 14 (Mansouri, 2023).

Исследование проводилось в три основных этапа. На первом этапе (сентябрь 2021 – март 2022) осуществлялся анализ существующих подходов к проектированию инклюзивных образовательных пространств, разрабатывался и валидировался диагностический инструментарий. Второй этап (апрель 2022 – январь 2023) был посвящен сбору эмпирических данных в университетах-участниках исследования. На третьем этапе (февраль – декабрь 2023) проводился анализ собранных данных, разрабатывалась и апробировалась методология проектирования инклюзивных образовательных пространств. Апробация методологии осуществлялась в трех университетах с различным уровнем культурного разнообразия студенческого контингента: высоким (более 30% представителей различных культурных групп), средним (15-30%) и низким (менее 15%) (Morita-Mullaney, 2020).

### Результаты и обсуждение

Результаты факторного анализа эмпирических данных позволили выделить пять основных структурных компонентов инклюзивного образовательного пространства, представленных в таблице 1. Физический компонент, включающий материальные параметры пространства, продемонстрировал значимую корреляцию с показателями академической успеваемости ( $r=0,56$ ,  $p<0,01$ ) и социокультурной адаптации ( $r=0,62$ ,  $p<0,01$ ) студентов из различных культурных групп. Примечательно, что значимость физического компонента для иностранных студентов ( $4,5\pm0,4$ ) статистически выше ( $p<0,01$ ), чем для представителей доминирующей культуры ( $3,9\pm0,6$ ), что свидетельствует о повышенной чувствительности данной группы к физическим параметрам образовательной среды.

Таблица 1. Структурные компоненты инклюзивного образовательного пространства и их характеристики

| Компонент  | Ключевые параметры                                                               | Значимость для различных культурных групп (M±SD)                           | Корреляция с показателями академической успеваемости (r) | Корреляция с социокультурной адаптацией (r) |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Физический | Доступность (0,89), Функциональность (0,87), Эргономичность (0,76), Эстетическая | Доминирующая культура: $3,9\pm0,6$ ; Этнические меньшинства: $4,2\pm0,5$ ; | 0,56**                                                   | 0,62**                                      |

|                   |                                                                                                                                                                          |                                                                                                |        |        |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------|
|                   | привлекательность (0,72), Культурная нейтральность (0,68)                                                                                                                | Иностранные студенты: 4,5±0,4                                                                  |        |        |
| Социальный        | Инклюзивная коммуникация (0,91), Культурная чувствительность (0,88), Психологическая безопасность (0,84), Групповая идентичность (0,79), Сотрудничество (0,77)           | Доминирующая культура: 4,0±0,5; Этнические меньшинства: 4,6±0,4; Иностранные студенты: 4,7±0,3 | 0,69** | 0,73** |
| Цифровой          | Мультимодальность (0,86), Лингвистическая доступность (0,84), Персонализация (0,82), Кросс-культурная совместимость (0,77), Техническая доступность (0,75)               | Доминирующая культура: 3,7±0,7; Этнические меньшинства: 4,3±0,5; Иностранные студенты: 4,6±0,4 | 0,64** | 0,58** |
| Институциональный | Политика инклюзии (0,93), Гибкость регламентов (0,87), Диверсификация ресурсов (0,85), Культурная компетентность персонала (0,82), Механизмы обратной связи (0,78)       | Доминирующая культура: 3,6±0,8; Этнические меньшинства: 4,5±0,4; Иностранные студенты: 4,8±0,3 | 0,71** | 0,75** |
| Символический     | Репрезентация разнообразия (0,88), Инклюзивная визуальная среда (0,84), Кросс-культурные референции (0,79), Мультилингвальность (0,76), Семиотическая доступность (0,72) | Доминирующая культура: 3,4±0,9; Этнические меньшинства: 4,7±0,3; Иностранные студенты: 4,8±0,2 | 0,58** | 0,67** |

Примечание: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ .

Социальный компонент инклюзивного образовательного пространства, характеризующий качество межличностных взаимодействий и групповой динамики, продемонстрировал наиболее сильную

корреляцию с показателями социокультурной адаптации ( $r=0,73$ ,  $p<0,01$ ) среди всех выделенных компонентов. Данный результат подтверждает гипотезу о ключевой роли социальных взаимодействий в процессе адаптации студентов из различных культурных групп к образовательной среде университета. Параметры инклюзивной коммуникации (0,91) и культурной чувствительности (0,88) имеют наибольшие факторные нагрузки в структуре данного компонента, что указывает на их особую значимость для формирования инклюзивной социальной среды.

Цифровой компонент образовательного пространства, включающий электронные образовательные ресурсы, системы дистанционного обучения и виртуальные среды взаимодействия, демонстрирует значимую корреляцию с показателями академической успеваемости ( $r=0,64$ ,  $p<0,01$ ), особенно для иностранных студентов, для которых значимость данного компонента ( $4,6\pm 0,4$ ) статистически выше ( $p<0,01$ ), чем для представителей доминирующей культуры ( $3,7\pm 0,7$ ). Данный результат может быть объяснен тем, что цифровые образовательные ресурсы позволяют преодолевать языковые и культурные барьеры, обеспечивая доступ к образовательному контенту независимо от культурного бэкграунда студентов.

Институциональный компонент, отражающий организационные аспекты образовательной среды, продемонстрировал наиболее сильную корреляцию с показателями академической успеваемости ( $r=0,71$ ,  $p<0,01$ ) среди всех выделенных компонентов. Это подтверждает важность формальных и неформальных правил, регламентов и процедур для обеспечения равного доступа к образовательным ресурсам для студентов из различных культурных групп. Политика инклюзии имеет наибольшую факторную нагрузку (0,93) в структуре данного компонента, что указывает на ключевую роль институциональной поддержки инклюзивных практик.

Таблица 2. Типология барьеров инклюзивности в университетских образовательных пространствах

| Тип барьера              | Проявления                                                                                                                                                                                                                      | Частота упоминания в интервью (%) | Влияние на образовательные результаты ( $\beta$ ) | Восприятие различными группами (F) |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------|
| Физические барьеры       | Несоответствие эргономическим требованиям (27,4%),<br>Отсутствие мультисенсорных элементов (22,1%),<br>Монофункциональность пространств (19,6%),<br>Культурно-специфичный дизайн (17,3%),<br>Недостаточная адаптивность (13,6%) | 78,6                              | -0,48**                                           | $F=12,4^{**}$ ,<br>$p<0,001$       |
| Коммуникационные барьеры | Языковые ограничения (29,8%),<br>Отсутствие кросс-культурных протоколов (24,3%),<br>Монокультурные коммуникативные паттерны (18,7%),<br>Асимметрия коммуникативных возможностей (15,4%),<br>Недостаточная модерация (11,8%)     | 92,7                              | -0,62**                                           | $F=16,8^{**}$ ,<br>$p<0,001$       |

|                           |                                                                                                                                                                                                               |      |         |                      |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------|----------------------|
| Цифровые барьеры          | Технологическое неравенство (31,2%),<br>Культурная нерелевантность цифрового контента (26,7%),<br>Лингвистическая ограниченность (21,4%),<br>Неадаптивный интерфейс (12,8%),<br>Цифровая неграмотность (7,9%) | 67,4 | -0,54** | F=9,7**,<br>p<0,001  |
| Институциональные барьеры | Нормативно-правовые ограничения (33,6%),<br>Бюрократические процедуры (24,9%),<br>Монокультурные стандарты (19,2%),<br>Жесткая регламентация (14,5%),<br>Отсутствие механизмов участия (7,8%)                 | 86,3 | -0,67** | F=19,2**,<br>p<0,001 |
| Психологические барьеры   | Стереотипы и предубеждения (35,7%),<br>Культурная тревожность (27,3%),<br>Фрустрация самоидентичности (16,8%),<br>Коммуникативная апатия (11,4%),<br>Стресс аккультурации (8,8%)                              | 94,5 | -0,71** | F=21,6**,<br>p<0,001 |

Примечание: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ .

Результаты анализа барьеров инклюзивности в университетских образовательных пространствах позволили разработать их типологию, представленную в таблице 2. Физические барьеры, связанные с материальными аспектами образовательной среды, были упомянуты 78,6% участников экспертных интервью и продемонстрировали значимое негативное влияние на образовательные результаты студентов ( $\beta = -0,48$ ,  $p < 0,01$ ). Наиболее распространенным проявлением физических барьеров является несоответствие эргономическим требованиям (27,4%), что особенно актуально для студентов с различными антропометрическими характеристиками, обусловленными культурными различиями. Коммуникационные барьеры, упомянутые 92,7% участников интервью, оказывают существенное негативное влияние на образовательные результаты ( $\beta = -0,62$ ,  $p < 0,01$ ). Языковые ограничения являются наиболее распространенным проявлением данного типа барьеров (29,8%), что подтверждает особую значимость лингвистической доступности образовательной среды для студентов из различных культурных групп. Результаты дисперсионного анализа показывают статистически значимые различия в восприятии коммуникационных барьеров различными группами студентов ( $F = 16,8$ ,  $p < 0,001$ ), при этом иностранные студенты демонстрируют наиболее высокую чувствительность к данному типу барьеров.

Цифровые барьеры, связанные с ограничениями доступа к электронным образовательным ресурсам, были упомянуты 67,4% участников интервью и продемонстрировали значимое негативное влияние на образовательные результаты ( $\beta = -0,54$ ,  $p < 0,01$ ). Технологическое неравенство (31,2%) и культурная нерелевантность цифрового контента (26,7%) являются наиболее распространенными проявлениями данного типа барьеров. Результаты исследования подтверждают необходимость учета культурных особенностей при разработке цифровых образовательных ресурсов и обеспечения равного

доступа к технологическим инструментам для студентов из различных культурных групп. Институциональные барьеры, упомянутые 86,3% участников интервью, оказывают существенное негативное влияние на образовательные результаты ( $\beta = -0,67$ ,  $p < 0,01$ ). Нормативно-правовые ограничения (33,6%) и бюрократические процедуры (24,9%) являются наиболее распространенными проявлениями данного типа барьеров. Результаты исследования подтверждают необходимость трансформации институциональных практик для обеспечения большей гибкости и адаптивности образовательной среды к потребностям студентов из различных культурных групп.

Таблица 3. Результаты регрессионного анализа влияния параметров инклюзивности образовательных пространств на показатели адаптации студентов из различных культурных групп

| Параметры инклюзивности      | Академическая адаптация           |                                    |                                  | Социокультурная адаптация         |                                    |                                  | Психологическая адаптация         |                                    |                                  |
|------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|
|                              | Доминирующая культура ( $\beta$ ) | Этнические меньшинства ( $\beta$ ) | Иностранные студенты ( $\beta$ ) | Доминирующая культура ( $\beta$ ) | Этнические меньшинства ( $\beta$ ) | Иностранные студенты ( $\beta$ ) | Доминирующая культура ( $\beta$ ) | Этнические меньшинства ( $\beta$ ) | Иностранные студенты ( $\beta$ ) |
| Физическая доступность       | 0,23**                            | 0,31**                             | 0,37**                           | 0,19*                             | 0,28**                             | 0,34**                           | 0,21*                             | 0,25**                             | 0,29**                           |
| Культурная репрезентация     | 0,17*                             | 0,42**                             | 0,45**                           | 0,26**                            | 0,47**                             | 0,53**                           | 0,24**                            | 0,44**                             | 0,48**                           |
| Коммуникативная открытость   | 0,31**                            | 0,38**                             | 0,41**                           | 0,37**                            | 0,52**                             | 0,58**                           | 0,34**                            | 0,41**                             | 0,46**                           |
| Институциональная поддержка  | 0,29**                            | 0,36**                             | 0,39**                           | 0,23**                            | 0,34**                             | 0,42**                           | 0,26**                            | 0,32**                             | 0,38**                           |
| Цифровая доступность         | 0,33**                            | 0,35**                             | 0,43**                           | 0,18*                             | 0,26**                             | 0,31**                           | 0,22**                            | 0,27**                             | 0,34**                           |
| Психологическая безопасность | 0,36**                            | 0,44**                             | 0,47**                           | 0,42**                            | 0,51**                             | 0,57**                           | 0,47**                            | 0,54**                             | 0,62**                           |
| R <sup>2</sup>               | 0,41                              | 0,53                               | 0,61                             | 0,38                              | 0,58                               | 0,67                             | 0,43                              | 0,51                               | 0,59                             |
| F                            | 14,6**                            | 18,2**                             | 22,3**                           | 12,8**                            | 20,4**                             | 25,7**                           | 15,2**                            | 17,6**                             | 21,8**                           |

Примечание: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ .

Психологические барьеры, упомянутые 94,5% участников интервью, продемонстрировали наиболее сильное негативное влияние на образовательные результаты среди всех типов барьеров ( $\beta = -0,71$ ,  $p < 0,01$ ). Стереотипы и предубеждения (35,7%) являются наиболее распространенным проявлением данного типа барьеров, что указывает на важность работы с установками и представлениями всех субъектов образовательного процесса для создания психологически безопасной и инклюзивной среды. Результаты дисперсионного анализа показывают наиболее выраженные различия в восприятии психологических барьеров различными группами студентов ( $F = 21,6$ ,  $p < 0,001$ ), что

подтверждает высокую чувствительность аспектов психологической безопасности к культурному контексту.

Результаты регрессионного анализа, представленные в таблице 3, демонстрируют значимые различия во влиянии различных параметров инклюзивности образовательных пространств на показатели адаптации студентов из различных культурных групп. Для студентов, представляющих доминирующую культуру, наибольшее влияние на академическую адаптацию оказывают параметры психологической безопасности ( $\beta=0,36$ ,  $p<0,01$ ) и цифровой доступности ( $\beta=0,33$ ,  $p<0,01$ ). Для представителей этнических меньшинств наиболее значимыми факторами являются психологическая безопасность ( $\beta=0,44$ ,  $p<0,01$ ) и культурная репрезентация ( $\beta=0,42$ ,  $p<0,01$ ). Для иностранных студентов наибольшее влияние оказывают параметры психологической безопасности ( $\beta=0,47$ ,  $p<0,01$ ), культурной репрезентации ( $\beta=0,45$ ,  $p<0,01$ ) и цифровой доступности ( $\beta=0,43$ ,  $p<0,01$ ).

Показатели социокультурной адаптации в наибольшей степени зависят от параметров коммуникативной открытости и психологической безопасности для всех групп студентов, при этом значимость данных параметров статистически выше ( $p<0,01$ ) для иностранных студентов ( $\beta=0,58$  и  $\beta=0,57$  соответственно) и представителей этнических меньшинств ( $\beta=0,52$  и  $\beta=0,51$  соответственно) по сравнению с представителями доминирующей культуры ( $\beta=0,37$  и  $\beta=0,42$  соответственно). Данный результат подтверждает особую значимость социальных аспектов образовательной среды для адаптации студентов из недоминирующих культурных групп. Психологическая адаптация студентов всех групп наиболее сильно зависит от параметра психологической безопасности, при этом данная зависимость наиболее выражена для иностранных студентов ( $\beta=0,62$ ,  $p<0,01$ ). Параметр культурной репрезентации также оказывает существенное влияние на психологическую адаптацию представителей этнических меньшинств ( $\beta=0,44$ ,  $p<0,01$ ) и иностранных студентов ( $\beta=0,48$ ,  $p<0,01$ ), что подтверждает важность символических аспектов образовательной среды для формирования позитивной идентичности недоминирующих культурных групп.

Общая объяснительная сила модели ( $R^2$ ) для всех показателей адаптации наиболее высока для группы иностранных студентов (0,61, 0,67 и 0,59 для академической, социокультурной и психологической адаптации соответственно), что свидетельствует о более выраженной зависимости адаптационных процессов данной группы от параметров инклюзивности образовательной среды. Полученные результаты подтверждают необходимость дифференцированного подхода к проектированию инклюзивных образовательных пространств с учетом специфических потребностей различных культурных групп.

Таблица 4. Сравнительный анализ эффективности различных стратегий проектирования инклюзивных образовательных пространств

| Стратегия проектирования | Ключевые характеристики                                                                                                                                                                    | Эффективность (оценка по 5-балльной шкале, $M\pm SD$ )                                                                   | Влияние на инклюзивный потенциал ( $\Delta I$ )              | Экономическая эффективность (ROI)                                   |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Универсальный дизайн     | Проектирование для максимального охвата (4,6), Минимизация специальных адаптаций (4,3), Эргономическая универсальность (4,1), Интуитивность использования (3,9), Упрощение навигации (3,7) | Физическая инклюзивность: $4,2\pm 0,4$ ; Социальная инклюзивность: $3,5\pm 0,6$ ; Культурная инклюзивность: $2,9\pm 0,8$ | Общий показатель: +0,46<br>Для мультикультурных групп: +0,32 | Краткосрочный: 1,2:1<br>Среднесрочный: 2,1:1<br>Долгосрочный: 3,4:1 |

|                                  |                                                                                                                                                                                |                                                                                                               |                                                              |                                                                     |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Культурно-ориентированный дизайн | Учет культурных особенностей (4,7),<br>Культурная репрезентация (4,5),<br>Мультилингвальность (4,3),<br>Культурная уместность (4,1),<br>Сохранение идентичности (3,8)          | Физическая инклюзивность: 3,7±0,6;<br>Социальная инклюзивность: 4,4±0,3;<br>Культурная инклюзивность: 4,6±0,2 | Общий показатель: +0,58<br>Для мультикультурных групп: +0,74 | Краткосрочный: 0,9:1<br>Среднесрочный: 1,8:1<br>Долгосрочный: 3,7:1 |
| Партисипативный дизайн           | Вовлечение стейкхолдеров (4,8),<br>Совместное проектирование (4,6),<br>Итеративность процесса (4,4),<br>Эмпатическое моделирование (4,2),<br>Демократизация пространства (3,9) | Физическая инклюзивность: 4,0±0,5;<br>Социальная инклюзивность: 4,6±0,3;<br>Культурная инклюзивность: 4,3±0,4 | Общий показатель: +0,67<br>Для мультикультурных групп: +0,72 | Краткосрочный: 0,8:1<br>Среднесрочный: 2,3:1<br>Долгосрочный: 4,1:1 |
| Адаптивный дизайн                | Модульность элементов (4,5),<br>Трансформируемость (4,3),<br>Гибкость конфигураций (4,1),<br>Масштабируемость решений (3,9),<br>Технологическая адаптивность (3,7)             | Физическая инклюзивность: 4,5±0,3;<br>Социальная инклюзивность: 4,1±0,5;<br>Культурная инклюзивность: 3,8±0,6 | Общий показатель: +0,54<br>Для мультикультурных групп: +0,61 | Краткосрочный: 0,7:1<br>Среднесрочный: 1,9:1<br>Долгосрочный: 3,8:1 |
| Гибридный дизайн                 | Интеграция подходов (4,7),<br>Мультимодальность (4,5),<br>Динамическая адаптивность (4,3),<br>Кросс-культурная совместимость (4,1),<br>Технологическая интеграция (3,9)        | Физическая инклюзивность: 4,6±0,3;<br>Социальная инклюзивность: 4,5±0,4;<br>Культурная инклюзивность: 4,7±0,2 | Общий показатель: +0,76<br>Для мультикультурных групп: +0,83 | Краткосрочный: 0,6:1<br>Среднесрочный: 2,4:1<br>Долгосрочный: 4,7:1 |

Примечание:  $\Delta I$  – прирост инклюзивного потенциала образовательного пространства по интегральному показателю; ROI – коэффициент возврата инвестиций.

Результаты сравнительного анализа эффективности различных стратегий проектирования инклюзивных образовательных пространств, представленные в таблице 4, демонстрируют значительные различия в их влиянии на различные аспекты инклюзивности. Стратегия универсального дизайна, ориентированная на создание пространств, доступных для максимально широкого круга пользователей, демонстрирует наиболее высокие показатели физической инклюзивности (4,2±0,4), но относительно низкие показатели культурной инклюзивности (2,9±0,8). Данная стратегия обеспечивает прирост общего инклюзивного потенциала образовательного пространства на 0,46 пунктов, при этом для мультикультурных групп этот показатель существенно ниже (+0,32). Экономическая эффективность данной стратегии наиболее высока в краткосрочной перспективе (ROI=1,2:1), что может объяснять ее популярность в практике проектирования образовательных пространств.

Культурно-ориентированный дизайн, учитывающий специфические особенности и потребности различных культурных групп, демонстрирует наиболее высокие показатели культурной инклюзивности ( $4,6 \pm 0,2$ ) и социальной инклюзивности ( $4,4 \pm 0,3$ ), но относительно низкие показатели физической инклюзивности ( $3,7 \pm 0,6$ ). Данная стратегия обеспечивает значительный прирост инклюзивного потенциала для мультикультурных групп ( $+0,74$ ), что подтверждает ее эффективность в контексте культурного разнообразия. Экономическая эффективность данной стратегии наиболее высока в долгосрочной перспективе ( $ROI=3,7:1$ ), что указывает на необходимость долгосрочного планирования при ее реализации.

Партисипативный дизайн, основанный на вовлечении всех заинтересованных сторон в процесс проектирования образовательных пространств, демонстрирует высокие показатели социальной инклюзивности ( $4,6 \pm 0,3$ ) и культурной инклюзивности ( $4,3 \pm 0,4$ ), а также обеспечивает значительный прирост общего инклюзивного потенциала ( $+0,67$ ). Данная стратегия характеризуется наиболее высокими оценками по параметру вовлечения стейкхолдеров ( $4,8$ ) и совместного проектирования ( $4,6$ ), что подтверждает ее социальную ориентированность. Экономическая эффективность партисипативного дизайна в долгосрочной перспективе ( $ROI=4,1:1$ ) выше, чем у других стратегий, за исключением гибридного дизайна.

Адаптивный дизайн, ориентированный на создание гибких и трансформируемых пространств, демонстрирует высокие показатели физической инклюзивности ( $4,5 \pm 0,3$ ) и социальной инклюзивности ( $4,1 \pm 0,5$ ). Данная стратегия обеспечивает значительный прирост инклюзивного потенциала для мультикультурных групп ( $+0,61$ ), что указывает на ее эффективность в контексте разнообразия образовательных потребностей. Экономическая эффективность адаптивного дизайна в долгосрочной перспективе ( $ROI=3,8:1$ ) сопоставима с культурно-ориентированным дизайном, но при этом требует значительных первоначальных инвестиций (краткосрочный  $ROI=0,7:1$ ).

Гибридный дизайн, интегрирующий элементы различных стратегий, демонстрирует наиболее высокие показатели по всем аспектам инклюзивности: физической ( $4,6 \pm 0,3$ ), социальной ( $4,5 \pm 0,4$ ) и культурной ( $4,7 \pm 0,2$ ). Данная стратегия обеспечивает максимальный прирост общего инклюзивного потенциала ( $+0,76$ ) и инклюзивного потенциала для мультикультурных групп ( $+0,83$ ). Экономическая эффективность гибридного дизайна в долгосрочной перспективе наиболее высока среди всех стратегий ( $ROI=4,7:1$ ), однако он требует наибольших первоначальных инвестиций (краткосрочный  $ROI=0,6:1$ ) и комплексного подхода к проектированию.

Таблица 5. Этапы и методики проектирования инклюзивных образовательных пространств в университетах с мультикультурным составом студентов

| Этап проектирования            | Ключевые задачи                                                                                                                        | Методы и инструменты                                                                                                                                        | Показатели эффективности                                                                                                    | Участие представителей культурных групп                                      |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Диагностический (10-12 недель) | Анализ существующей среды (86%), Выявление барьеров (79%), Оценка потребностей (74%), Аудит доступности (68%), Анализ демографии (63%) | Пространственное картографирование (0,87), Инклюзивный аудит (0,82), Этнографическое наблюдение (0,79), Интервью стейкхолдеров (0,76), Анкетирование (0,72) | Охват культурных групп ( $4,6 \pm 0,3$ ), Валидность данных ( $4,3 \pm 0,4$ ), Репрезентативность выборки ( $4,1 \pm 0,5$ ) | Консультативное участие (48%), Информирование (31%), Совместный анализ (21%) |



|                                      |                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                   |                                                                                                            |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Концептуальны<br>й (6-8 недель)      | Разработка<br>концепции (89%),<br>Определение<br>принципов (83%),<br>Выбор стратегий<br>(77%), Создание<br>прототипов<br>(72%),<br>Формирование<br>критериев (65%)               | Стратегические сессии<br>(0,89), Дизайн-<br>мышление (0,85),<br>Коллаборативное<br>картирование (0,81),<br>Прототипирование<br>(0,77), Сценарное<br>моделирование (0,73)    | Инновационность<br>решений (4,5±0,4),<br>Культурная<br>релевантность<br>(4,7±0,2),<br>Реализуемость<br>концепции<br>(4,2±0,5)     | Консультативно<br>е участие (37%),<br>Совместное<br>проектирование<br>(34%),<br>Экспертная<br>оценка (29%) |
| Технический<br>(10-14 недель)        | Разработка<br>проектной<br>документации<br>(92%),<br>Планирование<br>реализации<br>(86%),<br>Бюджетирование<br>(81%),<br>Привлечение<br>ресурсов (74%),<br>Согласование<br>(68%) | Архитектурное<br>проектирование (0,91),<br>Технико-экономический<br>анализ (0,86),<br>Экспертиза проекта<br>(0,82), Ресурсное<br>планирование (0,78),<br>Фандрайзинг (0,73) | Соответствие<br>нормативам<br>(4,8±0,2),<br>Экономическая<br>обоснованность<br>(4,5±0,3),<br>Инновационность<br>решений (4,2±0,5) | Консультативно<br>е участие (42%),<br>Информирован<br>ие (31%),<br>Экспертная<br>оценка (27%)              |
| Реализационн<br>ый (16-20<br>недель) | Реализация<br>проекта (94%),<br>Мониторинг<br>процесса (87%),<br>Адаптация<br>решений (82%),<br>Обучение<br>персонала (76%),<br>Информировани<br>е (71%)                         | Поэтапная реализация<br>(0,88), Мониторинг<br>качества (0,84),<br>Адаптивное управление<br>(0,79), Тренинговые<br>программы (0,75),<br>Информационные<br>кампании (0,72)    | Соответствие<br>проекту (4,7±0,3),<br>Соблюдение<br>сроков (4,3±0,5),<br>Качество<br>реализации<br>(4,5±0,4)                      | Информирован<br>ие (52%),<br>Обратная связь<br>(28%),<br>Тестирование<br>(20%)                             |
| Оценочный (4-6<br>недель)            | Оценка<br>результатов<br>(96%),<br>Выявление<br>дефицитов<br>(89%),<br>Планирование<br>корректировок<br>(83%),<br>Распространени<br>е опыта (77%),<br>Документирован<br>ие (72%) | Мультикритериальная<br>оценка (0,93),<br>Экспертная оценка<br>(0,87), Опросы<br>пользователей (0,82),<br>Наблюдение (0,78),<br>Анализ обратной связи<br>(0,74)              | Уровень<br>удовлетворенност<br>и (4,6±0,3),<br>Инклюзивный<br>потенциал<br>(4,8±0,2),<br>Устойчивость<br>решений (4,4±0,4)        | Опросы (57%),<br>Фокус-группы<br>(24%),<br>Экспертная<br>оценка (19%)                                      |

Примечание: В скобках указаны процентные показатели частоты упоминания задач в экспертных интервью и факторные нагрузки методов по результатам анализа. Показатели эффективности представлены в формате  $M \pm SD$  по 5-балльной шкале.

Результаты исследования позволили разработать комплексную модель процесса проектирования инклюзивных образовательных пространств, включающую пять основных этапов, представленных в Таблице 5. Диагностический этап, длительностью 10-12 недель, направлен на всесторонний анализ существующей образовательной среды и выявление барьеров инклюзивности. Наиболее эффективными методами на данном этапе являются пространственное картографирование (факторная нагрузка 0,87) и инклюзивный аудит (0,82), позволяющие выявить физические, социальные и институциональные барьеры инклюзивности. Участие представителей различных культурных групп на данном этапе преимущественно консультативное (48%), что может ограничивать валидность получаемых данных.

### **Заключение**

Проведенное исследование позволило разработать комплексную методологию проектирования инклюзивных образовательных пространств в университетах с мультикультурным составом студентов, основанную на интеграции архитектурно-дизайнерских, психолого-педагогических и социокультурных подходов. Ключевым результатом исследования является выявление пяти взаимосвязанных структурных компонентов инклюзивного образовательного пространства: физического, социального, цифрового, институционального и символического, что расширяет традиционное понимание инклюзивности, ограниченное рамками физической доступности среды. Эмпирически доказана значимая корреляция между параметрами инклюзивности образовательных пространств и показателями академической успеваемости ( $r=0,74$ ), социокультурной адаптации ( $r=0,68$ ) и субъективного благополучия ( $r=0,71$ ) студентов из различных культурных групп, что подтверждает важность создания инклюзивной среды для обеспечения качества образования в условиях культурного разнообразия.

Разработанная типология барьеров инклюзивности, включающая физические, коммуникационные, цифровые, институциональные и психологические барьеры, позволяет осуществлять системную диагностику образовательных пространств и выявлять препятствия для полноценного участия студентов из различных культурных групп в образовательном процессе. Результаты исследования показали, что наиболее сильное негативное влияние на образовательные результаты студентов оказывают психологические барьеры ( $\beta=-0,71$ ), что подчеркивает важность создания психологически безопасной среды, свободной от стереотипов и предрассудков.

### **Список литературы**

1. Abacioglu C.S., Volman M., Fischer A.H. Effects of multicultural education on student engagement in low- and high-concentration classrooms: the mediating role of student relationships // *Learning environments research*. 2020. № 26. pp. 541-563.
2. Benade L. Flexible learning spaces: Inclusive by design? // *New Zealand journal of educational studies*. 2019. № 54(1). pp. 53-68.
3. Brown K. Creating culturally safe learning spaces and indigenizing higher education // *Journal of learning spaces*. 2019. № 8(2). pp. 57-65.
4. Cheryan S., Ziegler S.A., Plaut V.C., Meltzoff A.N. Designing classrooms to maximize student achievement // *Policy insights from the behavioral and brain sciences*. 2014. № 1(1). pp. 4-12.
5. Goering L.M., Carlson A.G., Hill J.C., Ngambeki I. Diversity by design: Broadening participation through inclusive teaching // *New directions for community colleges*. 2022 № 197. pp. 39-49.
6. Loo M.Y., Pieterse A.L., Anguis R., Latham K. Toward an inclusive pedagogy through universal design for learning in higher education: a review of the literature // *Journal of postsecondary education and disability*. 2020. № 33(2). pp. 183-199.
7. Loya A.M., Vidal-Ortiz S., Monzo C.R., Sanchez-Diaz C.M. Inclusive higher education and the built environment: a research and teaching agenda for gender mainstreaming in architecture studies // *Sustainability*. 2021. № 13(5). pp. 2741.
8. Mansouri F., Arber R. Towards a critical transformative approach to inclusive intercultural education // *Journal of multicultural discourses*. 2023. № 18(4). pp. 337-350.

9. Markey K., O'Brien B., Kouta C., Okantey C., O'Donnell C. Embracing classroom cultural diversity: Innovations for nurturing inclusive intercultural learning and culturally responsive teaching // *Teaching and learning in nursing*. 2022. № 17(1). pp. 82-88.
10. Morita-Mullaney T., Li H., Renn J. Multilingualism in higher education: Strategies for engaging language-minoritized students // *Journal of multicultural affairs*. 2020. № 5(1), 72-89.
11. Mosca E.I., Crotti G.B., Capolongo S., Buffoli M. Universal design in university environments. are the new buildings more inclusive? A tool for equal design assessment // *Studies in health technology and informatics*. 2024. № 320. pp. 215-222.
12. O'Donnell C., Hennessy T., Fahy A., O'Brien B. Navigating learning and teaching in expanding culturally diverse higher education settings // *Teaching & Learning inquiry*. 2023. № 11. pp. 216-552.
13. Owusu-Agyeman Y. The relationship between supportive campus environment and cultural diversity in enhancing students' sense of belonging in higher education // *Journal for multicultural education*. 2021. № 15(4). pp. 429-444.
14. Pliner S.M., Johnson J.R. Historical, theoretical, and foundational principles of universal instructional design in higher education // *Equity & Excellence in education*. 2004. № 37(2). pp. 105-113.
15. Schwarzenhal M., Schachner M.K., van de Vijver F.J.R., Juang L.P. Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence // *European journal of social psychology*. 2020. № 50(2). pp. 323-346.

### **Methodology of designing inclusive educational spaces in universities with multicultural students**

**Elena S. Zyablova**

Senior Lecturer at the Technosphere Safety Department  
Bryansk State Technical University  
Bryansk, Russia  
lena.zyabl@mail.ru  
ORCID 0000-0002-0722-8433

Received 09.05.2025

Accepted 12.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 378.4:371.3

DOI 10.25726/n6478-7710-6230-i

EDN QTV CZD

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Abstract**

The present study is devoted to the development of a comprehensive methodology for designing inclusive educational spaces in universities with multicultural students. The concept of inclusivity in modern educational institutions goes beyond creating conditions for people with special educational needs and extends to the integration of cultural diversity as an integral element of the educational ecosystem. Based on the analysis of existing approaches to the organization of educational spaces and the study of the experience of leading universities, a multilevel design model has been developed that takes into account the physical, social, digital and institutional parameters of an inclusive environment. The empirical basis of the study was the survey data of 1,237 students and 328 teachers from 17 Russian and foreign universities, as well as the results of structured observation and expert interviews. The research methodology included comparative analysis, statistical data processing methods, spatial modeling and design methods, ethnographic methods, and expert validation. The

results of the study demonstrate a significant correlation between the parameters of inclusivity of educational spaces and indicators of academic achievement ( $r=0.74$ ), socio-cultural adaptation ( $r=0.68$ ) and subjective well-being ( $r=0.71$ ) of students from various cultural groups. The developed methodology makes it possible to optimize the processes of designing and reorganizing university spaces, ensuring a stable balance between universality and cultural conformity of the educational environment.

### Keywords

inclusive educational spaces, multiculturalism, university design, diversity management, pedagogical anthropology, educational ecosystem, cross-cultural communication.

### References

1. Abacioglu C.S., Volman M., Fischer A.H. Effects of multicultural education on student engagement in low- and high-concentration classrooms: the mediating role of student relationships // *Learning environments research*. 2020. № 26. pp. 541-563.
2. Benade L. Flexible learning spaces: Inclusive by design? // *New Zealand journal of educational studies*. 2019. № 54(1). pp. 53-68.
3. Brown K. Creating culturally safe learning spaces and indigenizing higher education // *Journal of learning spaces*. 2019. № 8(2). pp. 57-65.
4. Cheryan S., Ziegler S.A., Plaut V.C., Meltzoff A.N. Designing classrooms to maximize student achievement // *Policy insights from the behavioral and brain sciences*. 2014. № 1(1). pp. 4-12.
5. Goering L.M., Carlson A.G., Hill J.C., Ngambeki I. Diversity by design: Broadening participation through inclusive teaching // *New directions for community colleges*. 2022 № 197. pp. 39-49.
6. Loo M.Y., Pieterse A.L., Anguis R., Latham K. Toward an inclusive pedagogy through universal design for learning in higher education: a review of the literature // *Journal of postsecondary education and disability*. 2020. № 33(2). pp. 183-199.
7. Loya A.M., Vidal-Ortiz S., Monzo C.R., Sanchez-Diaz C.M. Inclusive higher education and the built environment: a research and teaching agenda for gender mainstreaming in architecture studies // *Sustainability*. 2021. № 13(5). pp. 2741.
8. Mansouri F., Arber R. Towards a critical transformative approach to inclusive intercultural education // *Journal of multicultural discourses*. 2023. № 18(4). pp. 337-350.
9. Markey K., O'Brien B., Kouta C., Okantey C., O'Donnell C. Embracing classroom cultural diversity: Innovations for nurturing inclusive intercultural learning and culturally responsive teaching // *Teaching and learning in nursing*. 2022. № 17(1). pp. 82-88.
10. Morita-Mullaney T., Li H., Renn J. Multilingualism in higher education: Strategies for engaging language-minoritized students // *Journal of multicultural affairs*. 2020. № 5(1), 72-89.
11. Mosca E.I., Crotti G.B., Capolongo S., Buffoli M. Universal design in university environments. are the new buildings more inclusive? A tool for equal design assessment // *Studies in health technology and informatics*. 2024. № 320. pp. 215-222.
12. O'Donnell C., Hennessy T., Fahy A., O'Brien B. Navigating learning and teaching in expanding culturally diverse higher education settings // *Teaching & Learning inquiry*. 2023. № 11. pp. 216-552.
13. Owusu-Agyeman Y. The relationship between supportive campus environment and cultural diversity in enhancing students' sense of belonging in higher education // *Journal for multicultural education*. 2021. № 15(4). pp. 429-444.
14. Pliner S.M., Johnson J.R. Historical, theoretical, and foundational principles of universal instructional design in higher education // *Equity & Excellence in education*. 2004. № 37(2). pp.105-113.
15. Schwarzenhal M., Schachner M.K., van de Vijver F.J.R., Juang L.P. Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence // *European journal of social psychology*. 2020. № 50(2). pp. 323-346.

**Развитие координационных способностей у студентов-теннисистов из Китая:  
экспериментальное исследование эффективности авторской методики**

**Тяньи Ху**

Магистр

Томский государственный университет

Томск, Россия

15105176127@163.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

**Анна Николаевна Захарова**

Доцент

Томский государственный университет

Томск, Россия

azakharova91@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

**Юйлун Гюй**

Доцент

Южно-Центральный университет Минзу

Ухань, Китай

2019051@scuec.edu.cn

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.05.2025

Принята 25.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 378.4:796.357.2

DOI 10.25726/i1675-8428-6771-m

EDN MDUNCH

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)  
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

**Аннотация**

В статье представлена методика развития координационных способностей у китайских теннисистов на этапе подготовки к национальным соревнованиям. Исследование основывается на анализе существующих методических подходов и разработке комплекса упражнений, направленных на повышение двигательной точности, пространственной ориентации и ритмической устойчивости. Эксперимент был проведен на базе Нанкинского спортивного университета с участием студентов, занимающихся теннисом, которые были разделены на экспериментальную и контрольную группы. В процессе педагогического эксперимента применялись структурированные упражнения, охватывающие работу с мячом и ракеткой, пространственную ориентацию, сенсомоторные навыки и координацию в условиях многозадачности. Оценка эффективности проводилась на основе педагогического тестирования и анализа результатов внутриуниверситетских соревнований. В экспериментальной группе зафиксировано статистически значимое улучшение показателей координации, что подтверждает результативность предложенной методики. Полученные данные показывают, что применение системы упражнений с элементами координационной подготовки позволяет повысить уровень двигательных навыков, необходимых для успешных выступлений на национальных турнирах.

### **Ключевые слова**

координационные способности, теннис, спортивная подготовка, педагогический эксперимент, двигательные навыки.

### **Введение**

Современная спортивная подготовка основывается на индивидуализации тренировочного процесса, в рамках которого координационные способности приобретают значение ключевого фактора успеха в соревнованиях, особенно на этапе подготовки к национальному уровню (Chuanzhong, 2022). Повышенная плотность игровых эпизодов, многообразие тактических решений и постоянное изменение условий игры создают высокие требования к сенсомоторной реакции, пространственной точности и устойчивости к внешним воздействиям. В условиях подготовки к национальным соревнованиям координационные навыки определяют способность спортсмена сохранять высокую точность действий при интенсивной игре. В студенческом спорте Китая наблюдаются методические пробелы: недостаточная интеграция координационных упражнений в тренировочные циклы снижает эффективность подготовки (Chen, 2022). Традиционные методы ограничивают вариативность реагирования и адаптацию к игровым ситуациям, что негативно влияет на результаты соревнований. В этих условиях требуется экспериментальная оценка эффективности координационных упражнений, которая позволит обосновать педагогические условия их интеграции в тренировочный процесс студентов-теннисистов.

### **Материалы и методы исследования**

Методика разрабатывалась с учетом специфики подготовки китайских студентов, обучающихся в Нанкинском спортивном университете, и опирается на практический опыт, полученный автором во время взаимодействия с тренерским составом Шэньянского педагогического университета.

Основу методики составляют структурированные средства педагогического воздействия, подобранные на базе анализа и обобщения методических решений, применявшихся в рамках педагогических экспериментов, а также наблюдений за работой китайских и российских специалистов. Центральной задачей в рамках разработки методики являлось формирование целостного тренировочного воздействия, направленного на повышение ключевых компонентов координации, релевантных для подготовки для игры в теннис.

Оценка эффективности методики проводилась с помощью проведения педагогического эксперимента, педагогического тестирования и контроля внутриуниверситетских соревнований.

Педагогический эксперимент был проведен в течение полугода на базе Нанкинского спортивного университета в течение полугода (сентябрь 2023 г. – декабрь 2024 г.). В эксперименте приняли участие 44 студента в возрасте 18-23 лет, занимающиеся теннисом. Посредством метода случайного отбора студенты были разделены на 2 группы: экспериментальную и контрольную – каждая по 22 студента.

В педагогическом эксперименте оценивалась разработанная автором методика развития координационных способностей у китайских теннисистов на этапе подготовки к национальным соревнованиям (представлена далее). Для оценки ее эффективности был использован ряд упражнений (средств педагогического воздействия), направленных на повышение координационных способностей у китайских теннисистов (табл. 1).

Педагогический эксперимент базировался на системе упражнений, сгруппированных по функциональному принципу и охватывающих ключевые компоненты координационной подготовки теннисистов. Структурированный подбор упражнений обеспечивал развитие различных аспектов координации – от работы с мячом и ракеткой до сложных многозадачных схем в игровом формате.

Таблица 1. Упражнения, направленные на повышение координационных способностей у китайских теннисистов, использованные в рамках педагогического эксперимента

| Группа упражнения           | Конкретное упражнение                                    | Единица измерения                 |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| Работа с мячом и ракеткой   | Удары по подвешенному мячу с заданной амплитудой         | Количество точных попаданий       |
|                             | Работа в паре: смена темпа и направления мяча            | Количество устойчивых серий       |
|                             | Перемещения с отбиванием мяча о пол на разных скоростях  | Количество циклов за 30 сек       |
| Пространственная ориентация | Эстафета с неожиданной сменой направлений                | Время прохождения дистанции       |
|                             | Перемещения по лабиринту из стоек                        | Количество касаний ограничений    |
|                             | Игры на ориентировку: поиск объекта по команде           | Время реакции на сигнал           |
| Равновесие и ритм           | Переход из вращения в устойчивую стойку (глаза закрыты)  | Время стабилизации в секундах     |
|                             | Прыжки на одной ноге в ритме с меткой на полу            | Количество точных приземлений     |
|                             | Балансировка на гимнастической скамейке с переносом мяча | Количество корректных перемещений |
| Сенсомоторные упражнения    | Асимметричные круговые движения руками                   | Количество повторений за 30 сек   |
|                             | Отбивание мяча с варьированием силы                      | Доля отклонений от эталона, %     |
|                             | Жонглирование двумя мячами при перемещении               | Количество непрерывных циклов     |
| Комбинированные задания     | «Прыжок – поворот – удар» с усложнением                  | Количество корректных связок      |
|                             | Игровое задание с мячом + зрительный сигнал              | Время отклика в секундах          |
|                             | Задания с многозадачностью (удар + счет + ориентировка)  | Количество успешных реализаций    |

Источник: разработано автором

При выборе упражнений учитывалась их эффективность, подтвержденная предыдущими исследованиями, а также возможность объективного измерения результатов. Программа ориентирована на студентов-теннисистов с высокой мотивацией, имеющих базовые технические навыки и опыт участия в соревнованиях, что оправдывает включение сложных комплексных заданий.

Педагогическое тестирование координационных способностей. В рамках педагогического эксперимента использовались 10 тестов, которые представлены ниже (табл. 2).

Таблица 2. Методы педагогического тестирования, использованные в рамках педагогического эксперимента

| Тест                                     | Единица измерения                    |
|------------------------------------------|--------------------------------------|
| Набивание мяча на правой стороне ракетки | Количество набиваний в течение 1 мин |
| Набивание мяча на левой стороне ракетки  | Количество набиваний в течение 1 мин |

|                                                                |                                        |
|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| Попеременное набивание на обеих сторонах ракетки               | Количество набиваний в течение 1 мин   |
| Подбрасывание и ловля мяча двумя руками                        | Количество повторений в течение 30 сек |
| Метание мяча в цель                                            | Количество попаданий                   |
| Перемещение боком в 3-метровой зоне                            | Время, сек                             |
| Реакция на падающий объект (отпускание палки)                  | Расстояние до захвата, см              |
| Челночный бег 3×10 м                                           | Время, сек                             |
| Проба Ромберга (устойчивость в равновесии с закрытыми глазами) | Время удержания, сек                   |
| Тест «Фламинго»                                                | Количество падений / время, сек        |

Источник: разработано автором

Тесты педагогического тестирования были выбраны на основе их соответствия задачам оценки двигательных навыков студентов-теннисистов в период подготовки к соревнованиям. Набивание мяча на разных сторонах ракетки проверяет зрительно-моторную координацию и точность движений, а попеременное набивание выявляет способность контролировать ритм и симметрию. Подбрасывание и ловля мяча отражают уровень моторного контроля, метание мяча в цель Chen 2022 пространственную точность и координацию. Перемещение боком отражает быстроту позиционного маневрирования. Тест на реакцию на падающий объект измеряет сенсомоторную скорость, а челночный бег Chen 2022 эффективность перемещений в ограниченном пространстве. Проба Ромберга и тест «Фламинго» фиксируют показатели равновесия. Данные тесты позволяют объективно оценить различные аспекты координационных способностей, важных для игры в теннис.

Контроль эффективности соревнований студентов, принимавших участие в эксперименте, осуществлялся на протяжении всего периода исследования в рамках внутриуниверситетских турниров, проходивших на базе Нанкинского спортивного университета: была проанализирована и обработана информация о шести турнирах.

Для фиксации текущего состояния координационной подготовленности в условиях соревнований проводился анализ видеозаписей матчей и стенографическое протоколирование игровых действий, отражающих качество ориентировки в пространстве, устойчивость темпа, реактивность в переходах и стабильность выполнения технических элементов. Полученные данные структурировались в итоговые таблицы, позволяющие сопоставить индивидуальные характеристики спортсменов в динамике с учетом результатов педагогического воздействия и выявить признаки практического переноса сформированных координационных способностей в условиях соревнований.

### Результаты и обсуждение

Анализ научных исследований по развитию координационных способностей у теннисистов отражает устойчивый интерес к данной теме, охватывающий как начальную подготовку, так и профессиональное обучение (табл. 3). Исследования различаются по методологической основе: одни акцентируют внимание на игровых формах и сенсорной стимуляции для развития двигательных навыков, другие сосредотачиваются на структурированных циклах, интегрирующих координационные задачи в общую физическую подготовку. В ряде работ координация рассматривается как биомеханическая категория, связанная с постуральной стабильностью и точностью движений. Однако методическая фрагментарность сохраняется, поскольку отсутствует единая модель подготовки, учитывающая уровни спортивной квалификации и национальные особенности.



Таблица 3. Систематизация исследований по развитию координационных способностей у теннисистов

| Источник            | Год  | Методология                                                                      | Ключевые выводы                                                                            |
|---------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| (Коломийцева, 2012) | 2012 | Модификация учебных занятий в колледже с включением теннисных элементов          | Сенсорная усложненность упражнений активизирует координационные механизмы                  |
| (Бурень, 2015)      | 2015 | Педагогический эксперимент в учебной среде технического вуза                     | Использование тенниса повышает зрительно-моторную согласованность                          |
| (Спиридонов, 2020)  | 2020 | Биомеханический анализ двигательных структур в теннисе                           | Точность и устойчивость движений обеспечиваются за счет постурального контроля             |
| (Карпова, 2021)     | 2021 | Программа занятий для студентов с ограниченными возможностями здоровья           | Упражнения с мячами улучшают сенсомоторную регуляцию при сохранении щадящего режима        |
| (Пасеко, 2019)      | 2022 | Методический анализ подготовки начинающих теннисистов                            | Системность тренировочной программы усиливает адаптацию к игровым нагрузкам                |
| (Коркишко, 2022)    | 2022 | Программная реализация координационных заданий в структуре физической подготовки | Интеграция заданий в учебный процесс улучшает оперативность двигательных реакций           |
| (Котова, 2022)      | 2022 | Методика коррекционного воздействия в группе студентов                           | Регулярная координационная практика оптимизирует пространственно-временную точность        |
| (Грызлова, 2016)    | 2023 | Педагогическое наблюдение за игровой моделью тренировок у детей 5-6 лет          | Игровые упражнения способствуют раннему формированию базовых координационных навыков       |
| (Пруидзе, 2023)     | 2023 | Сравнительный эксперимент с контрольной и экспериментальной группами             | Дополнительные занятия координацией увеличивают стабильность движений у подростков         |
| (Мальчевская, 2023) | 2023 | Имитационно-игровая методика на базе тренировочного цикла                        | Вариативные нагрузки в сочетании с силовыми компонентами повышают эффективность тренировки |

Источник: составлено автором.

Вопросы развития координационных способностей студентов-теннисистов, особенно на этапе подготовки к национальным соревнованиям, изучены недостаточно, что сформировало необходимость в систематизации педагогических подходов и разработке программ, адаптированных к условиям соревнованиям.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Нанкинского спортивного университета, в стенах которого были осуществлены педагогический эксперимент и педагогическое тестирование, а также проведен контроль внутриуниверситетских соревнований.

Прежде всего, следует представить результаты проведения педагогического эксперимента для обеих групп (ЭГ и КГ) в разрезе пяти групп упражнений. Прежде всего, были получены результаты по группе упражнений «Работа с мячом и ракеткой» (табл. 4).

Таблица 4. Изменения показателей упражнений, направленных на развитие навыков работы с мячом и ракеткой, у китайских теннисистов ЭГ и КГ

| Упражнение                                                                        | Группа | До эксперимента | После эксперимента | t     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------|-----------------|--------------------|-------|
| Удары по подвешенному мячу с заданной амплитудой (кол-во точных попаданий)        | ЭГ     | 18,4 ± 2,1      | 23,6 ± 1,7         | 3,84* |
|                                                                                   | КГ     | 18,1 ± 2,0      | 18,9 ± 1,9         | 0,98  |
| Работа в паре: смена темпа и направления мяча (кол-во устойчивых серий)           | ЭГ     | 12,7 ± 1,6      | 14,9 ± 1,3         | 2,53* |
|                                                                                   | КГ     | 12,5 ± 1,8      | 13,1 ± 1,7         | 0,96  |
| Перемещения с отбиванием мяча о пол на разных скоростях (кол-во циклов за 30 сек) | ЭГ     | 26,3 ± 2,5      | 28,2 ± 2,1         | 2,14* |
|                                                                                   | КГ     | 26,0 ± 2,7      | 26,4 ± 2,4         | 0,62  |

Примечание: \* –  $p < 0,05$

Источник: составлено автором по результатам педагогического эксперимента.

Результатами педагогического эксперимента подтверждено статистически значимое улучшение координационных способностей в ЭГ студентов, тренировавшихся по авторской методике. Прирост показателей точности ударов по подвешенному мячу превысил пять единиц, что свидетельствует о формировании навыков контроля амплитуды и траектории движений. Парные упражнения обеспечили менее выраженную положительную динамику, однако ее достоверность сохраняется, что связано с необходимостью взаимной адаптации участников. Задания, связанные с отбиванием мяча на ходу, также показали значимые улучшения, однако их выраженность оставалась умеренной. В КГ изменения показателей координации не достигли уровня статистической значимости, что также указывает на эффективность предложенной методики.

Упражнения, направленные на развитие пространственной ориентации, также показали устойчивое повышение эффективности в ЭГ – результаты представлены ниже (табл. 5).

Таблица 5. Изменения показателей упражнений, направленных на развитие пространственной ориентации, у китайских теннисистов ЭГ и КГ

| Упражнение                                                                    | Группа | До эксперимента | После эксперимента | t     |
|-------------------------------------------------------------------------------|--------|-----------------|--------------------|-------|
| Эстафета с неожиданной сменой направлений (время прохождения дистанции, сек.) | ЭГ     | 14,2 ± 1,1      | 12,8 ± 0,9         | 3,12* |
|                                                                               | КГ     | 14,0 ± 1,3      | 13,7 ± 1,2         | 0,87  |
| Перемещения по лабиринту из стоек (кол-во касаний ограничений)                | ЭГ     | 5,7 ± 1,4       | 3,8 ± 1,1          | 2,76* |
|                                                                               | КГ     | 5,5 ± 1,3       | 5,2 ± 1,3          | 0,64  |
| Игры на ориентировку: поиск объекта по команде (время реакции, сек.)          | ЭГ     | 1,24 ± 0,21     | 1,09 ± 0,17        | 2,21* |
|                                                                               | КГ     | 1,23 ± 0,23     | 1,20 ± 0,22        | 0,42  |

Примечание: \* –  $p < 0,05$ .

Источник: составлено автором по результатам педагогического эксперимента.

Снижение времени прохождения эстафеты с изменением направления более чем на секунду сопровождалось уменьшением дисперсии результатов, что подтверждает рост точности движений и уверенности в ориентировке. В упражнении «лабиринт» снижение числа касаний отражает улучшение пространственного прогнозирования и координации. Тест на реакцию при поиске объекта по команде выявил умеренное сокращение времени выполнения, что связано с ускорением сенсомоторных и перцептивных процессов. В КГ значимых изменений не зафиксировано, что подтверждает эффективность внедренной тренировочной программы.

Характер изменений, зафиксированных в ходе выполнения заданий на равновесие и ритмичность, позволяет говорить о формировании у участников ЭГ более стабильных навыков, необходимых для точного позиционирования тела в пространстве (табл. 6).

Таблица 6. Изменения показателей упражнений, направленных на развитие способности к сохранению равновесия и ритма, у китайских теннисистов ЭГ и КГ

| Упражнение                                                                               | Группа | До эксперимента | После эксперимента | t     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-----------------|--------------------|-------|
| Переход из вращения в устойчивую стойку (время стабилизации, сек.)                       | ЭГ     | $4,6 \pm 0,8$   | $3,1 \pm 0,6$      | 3,54* |
|                                                                                          | КГ     | $4,5 \pm 0,7$   | $4,3 \pm 0,7$      | 0,93  |
| Прыжки на одной ноге в ритме с меткой на полу (кол-во точных приземлений)                | ЭГ     | $9,1 \pm 1,4$   | $11,3 \pm 1,2$     | 2,78* |
|                                                                                          | КГ     | $9,0 \pm 1,5$   | $9,5 \pm 1,3$      | 1,02  |
| Балансировка на гимнастической скамейке с переносом мяча (кол-во корректных перемещений) | ЭГ     | $5,2 \pm 1,0$   | $6,6 \pm 0,9$      | 2,34* |
|                                                                                          | КГ     | $5,3 \pm 1,1$   | $5,5 \pm 1,0$      | 0,61  |

Примечание: \* –  $p < 0,05$ .

Источник: составлено автором по результатам педагогического эксперимента.

Сокращение времени стабилизации после вращения указывает на ускорение восстановления равновесия. Увеличение точных приземлений в ритмических прыжках отражает рост саморегуляции и улучшение координации движений. Незначительный прирост числа успешных перемещений с предметом при балансировке сочетается с уменьшением отклонений от оси движения, что подтверждает эффективность проведенных тренировок. В КГ изменений, обладающих статистической значимостью, выявлено не было.

Обнаруженные сдвиги в результатах сенсомоторных упражнений ЭГ подтверждают успешное развитие способности к переработке и интеграции внешней информации в условиях ограниченного времени и нестабильной двигательной среды (табл. 7).

Таблица 7. Изменения показателей сенсомоторных упражнений у китайских теннисистов ЭГ и КГ

| Упражнение                                                             | Группа | До эксперимента | После эксперимента | t     |
|------------------------------------------------------------------------|--------|-----------------|--------------------|-------|
| Асимметричные круговые движения руками (кол-во повторений за 30 сек.)  | ЭГ     | $12,9 \pm 2,1$  | $17,2 \pm 1,7$     | 3,81* |
|                                                                        | КГ     | $13,1 \pm 2,0$  | $13,9 \pm 2,3$     | 0,98  |
| Отбивание мяча с варьированием силы (отклонение от эталона, %)         | ЭГ     | $21,4 \pm 4,2$  | $14,9 \pm 3,6$     | 3,26* |
|                                                                        | КГ     | $21,0 \pm 4,0$  | $20,3 \pm 3,8$     | 0,66  |
| Жонглирование двумя мячами при перемещении (кол-во непрерывных циклов) | ЭГ     | $6,8 \pm 1,5$   | $9,5 \pm 1,4$      | 3,07* |
|                                                                        | КГ     | $6,9 \pm 1,4$   | $7,1 \pm 1,6$      | 0,47  |

Примечание: \* –  $p < 0,05$ .

Источник: составлено автором по результатам педагогического эксперимента.

Рост числа асимметричных круговых движений за фиксированный интервал времени указывает на улучшение согласованности мышечных групп и развитие межполушарного взаимодействия. Снижение отклонения от эталона при отбивании мяча с разной силой подтверждает повышение точности моторного контроля, что особенно важно в условиях тонкой регуляции усилия. Увеличение успешных циклов жонглирования при перемещении отражает улучшение концентрации и координации при выполнении сложных задач. В КГ динамика осталась на уровне незначительных колебаний, что подчеркивает эффективность предложенной методики.

Комплексные упражнения, предполагающие одновременное выполнение нескольких координационно насыщенных действий, показали устойчивую позитивную динамику у участников ЭГ, что позволяет судить о высоком уровне адаптации к нагрузкам, связанным с обработкой и сенсорной, и моторной информации (табл. 8).

Таблица 8. Изменения показателей комбинированных упражнений у китайских теннисистов ЭГ и КГ

| Упражнение                                                                           | Группа | До эксперимента | После эксперимента | t     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|--------|-----------------|--------------------|-------|
| «Прыжок – поворот – удар» с усложнением (кол-во корректных связок)                   | ЭГ     | $7,3 \pm 1,4$   | $10,2 \pm 1,2$     | 4,12* |
|                                                                                      | КГ     | $7,5 \pm 1,3$   | $8,0 \pm 1,5$      | 0,96  |
| Игровое задание с мячом + зрительный сигнал (время отклика, сек.)                    | ЭГ     | $1,49 \pm 0,27$ | $1,21 \pm 0,22$    | 3,35* |
|                                                                                      | КГ     | $1,52 \pm 0,29$ | $1,46 \pm 0,28$    | 0,72  |
| Задания с многозадачностью (удар + счет + ориентировка) (кол-во успешных реализаций) | ЭГ     | $5,6 \pm 1,3$   | $8,4 \pm 1,1$      | 4,03* |
|                                                                                      | КГ     | $5,7 \pm 1,4$   | $6,0 \pm 1,3$      | 0,65  |

Примечание: \* –  $p < 0,05$ .

Источник: составлено автором по результатам педагогического эксперимента.

Наиболее заметный прогресс наблюдался при выполнении многозадачных упражнений, что связано с развитием координационных автоматизмов благодаря целенаправленной тренировке. В КГ изменения остались на уровне исходных показателей, что подтверждает эффективность предложенного комплекса упражнений.

Таким образом, результаты эксперимента позволяют установить эффективность предложенной методики развития координационных способностей у китайских теннисистов на этапе подготовки к национальным соревнованиям.

Результаты педагогического тестирования координационных способностей у студентов (табл. 9) отражают значительное преимущество ЭГ по сравнению с КГ.

Таблица 9. Результаты педагогического тестирования координационных способностей у китайских студентов ЭГ и КГ

| Тест                                             | Ед. изм. | ЭГ              |                 | КГ              |                 | t-эмп |
|--------------------------------------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------|
|                                                  |          | До              | После           | До              | После           |       |
| Набивание мяча на правой стороне ракетки         | кол-во   | $56,3 \pm 6,8$  | $72,4 \pm 7,1$  | $55,1 \pm 6,4$  | $58,7 \pm 6,2$  | 4,21* |
| Набивание мяча на левой стороне ракетки          | кол-во   | $47,6 \pm 7,3$  | $64,9 \pm 6,5$  | $48,2 \pm 7,1$  | $51,6 \pm 6,8$  | 4,59* |
| Попеременное набивание на обеих сторонах ракетки | кол-во   | $39,4 \pm 5,9$  | $55,2 \pm 5,7$  | $38,6 \pm 6,1$  | $42,1 \pm 6,4$  | 5,03* |
| Подбрасывание и ловля мяча двумя руками          | кол-во   | $28,7 \pm 3,4$  | $34,8 \pm 3,2$  | $28,4 \pm 3,3$  | $30,1 \pm 3,6$  | 3,72* |
| Метание мяча в цель                              | кол-во   | $6,2 \pm 1,7$   | $7,8 \pm 1,5$   | $6,0 \pm 1,6$   | $6,4 \pm 1,6$   | 2,91* |
| Перемещение боком в 3-метровой зоне              | сек      | $7,54 \pm 0,8$  | $6,82 \pm 0,7$  | $7,49 \pm 0,8$  | $7,34 \pm 0,8$  | 2,87* |
| Реакция на падающий объект                       | см       | $22,5 \pm 3,2$  | $17,4 \pm 2,9$  | $22,1 \pm 3,0$  | $21,3 \pm 3,1$  | 3,12* |
| Челночный бег 3×10 м                             | сек      | $9,41 \pm 0,46$ | $8,93 \pm 0,44$ | $9,37 \pm 0,48$ | $9,24 \pm 0,47$ | 2,68* |

|                 |                  |                |                |                |                |           |
|-----------------|------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------|
| Проба Ромберга  | сек              | 16,2 ± 3<br>,9 | 23,7 ± 4<br>,1 | 16,7 ± 4<br>,0 | 17,4 ± 3<br>,8 | 4,7<br>4* |
| Тест «Фламинго» | падений /<br>сек | 6,3 /<br>24,7  | 4,1 /<br>32,6  | 6,1 /<br>25,1  | 5,6 /<br>27,3  | 3,9<br>1* |

Примечание: \* –  $p < 0,05$ .

Источник: составлено автором по результатам педагогического тестирования.

Выраженный рост показателей зафиксирован как в специфических навыках, так и в универсальных двигательных качествах. В заданиях на набивание мяча на разных сторонах ракетки участники ЭГ показали устойчивое увеличение числа точных повторений, тогда как в КГ изменения остались эпизодическими. Попеременное набивание, в котором требуется синхронная работа обеих рук и контроль траектории, выявило наибольшую динамику, что указывает на развитие сложных координационных связей. Скоростно-силовые и пространственные характеристики также показали заметный прирост у студентов, прошедших методически ориентированную тренировку.

Разница во времени отклика на падающий объект указывает на улучшение сенсомоторной отзывчивости. Сокращение времени челночного бега и перемещений в ограниченном пространстве демонстрирует рост моторной эффективности. Значительное улучшение устойчивости в равновесии, зафиксированное с помощью пробы Ромберга и теста «Фламинго», подтверждает развитие постурального контроля. Более продолжительное удержание стабильной позы и снижение ошибок в сохранении равновесия свидетельствуют о формировании навыков, критически важных для успешных выступлений на соревнованиях. В экспериментальной группе общий уровень координационных способностей значительно вырос, что контрастирует с контрольной группой, где изменения носили ограниченный характер.

Полученные данные подчеркивают значение целенаправленной тренировки, затрагивающей как манипуляции с мячом, так и общие психомоторные качества. Отсутствие значимых улучшений в КГ при аналогичной нагрузке подтверждает необходимость предварительного планирования содержания упражнений.

Также эффективность методики была подтверждена результатами соревнований. Основным этапом педагогического эксперимента, продолжавшийся с сентября по декабрь на базе Нанкинского спортивного университета, включал в себя серию из шести внутриуниверситетских турниров. В каждом соревновании участвовали студенты ЭГ и КГ. Турнирная сетка оставалась неизменной, что обеспечивало сопоставимость результатов и фиксировало динамику индивидуальных достижений. Целью соревнований являлась проверка прикладного переноса координационных навыков, сформированных в ходе тренировок, на реальные игровые условия. Результаты турниров, отражающие уровень игровой подготовки участников, приведены ниже (табл. 10).

Таблица 10. Результаты внутриуниверситетских турниров среди участников педагогического эксперимента

| № турнира | Победители, количество участников |    | Среднее место ЭГ | Среднее место КГ |
|-----------|-----------------------------------|----|------------------|------------------|
|           | ЭГ                                | КГ |                  |                  |
| 1         | 1                                 | 2  | 4,1              | 4,6              |
| 2         | 2                                 | 1  | 3,7              | 4,8              |
| 3         | 2                                 | 1  | 3,3              | 5                |
| 4         | 3                                 | 0  | 2,9              | 5,2              |
| 5         | 3                                 | 0  | 2,7              | 5,4              |
| 6         | 3                                 | 0  | 2,5              | 5,6              |

Примечание: в каждом турнире участвовало по 12 человек от каждой группы. Победителями признавались трое лучших по итогам финального этапа.

Источник: составлено автором по результатам педагогического тестирования.

Стабильный рост числа призеров среди студентов ЭГ и снижение их среднего итогового места отражают прогресс в развитии координационных способностей, интегрированных в тренировочный процесс. В КГ изменения оставались незначительными, а иногда наблюдалось даже ухудшение результатов. Эта разница подтверждает эффективность авторской методики развития координационных способностей у китайских теннисистов на этапе подготовки к национальным соревнованиям, обеспечившей перенос сформированных навыков на реальные условия соревнований.

### **Заключение**

В рамках статьи представлены результаты проведенного экспериментального исследования влияния координационных упражнений на спортивные результаты китайских теннисистов, обучающихся в Нанкинском спортивном университете, с учетом оценки динамики двигательной подготовленности в условиях соревнований. Разработка и внедрение авторской методики стали основой педагогического эксперимента, позволившего сравнить уровень сформированности ключевых координационных способностей у студентов экспериментальной и контрольной групп. Использование комплекса упражнений, структурированных по функциональному признаку, позволило обеспечить системную нагрузку на сенсомоторные, ритмические, пространственные и равновесные механизмы, что обусловило прогресс в ряде показателей, зафиксированных посредством педагогического тестирования.

При сопоставлении результатов, полученных до и после внедрения методики, установлено, что в экспериментальной группе наблюдалось устойчивое улучшение по всем тестируемым параметрам при статистически значимом различии, в то время как в контрольной группе положительная динамика была либо невыраженной, либо отсутствовала. Анализ текущих достижений в рамках внутриуниверситетских соревнований также подтвердил практическую эффективность тренировочного воздействия: спортсмены, участвовавшие в эксперименте, показали более стабильные игровые действия и превосходили своих оппонентов по критериям устойчивости, реакции и точности выполнения. Объективные данные, зафиксированные посредством инструментального контроля, были дополнены наблюдениями за качеством двигательных решений и вариативностью тактических действий, что в совокупности позволило охарактеризовать методику в качестве действенного инструмента подготовки китайских теннисистов к национальным турнирам.

### **Список литературы**

1. Бурень Н.В. Методика совершенствования координационных способностей студентов средствами настольного тенниса // Евразийское научное объединение. 2015. Т. 2. № 2(2). С. 255-256.
2. Грызлова Л.В., Ботаницин Р.О. Использование игрового подхода в процессе развития координационных способностей юных спортсменов // Science time. 2016. № 11 (35). С. 131-135.
3. Карпова С.Н., Журавлев А.А. Развитие координационных способностей студентов специальных медицинских групп, используя упражнения с теннисными мячами // Научная сессия ГУАП: Гуманитарные науки. 2021. С. 154-155.
4. Коломийцева О.Э., Радченко Я. Настольный теннис как способ развития координационных способностей студентов колледжа // Слобожанский научно-спортивный вестник. 2012. № 5-1(33). С. 16-19.
5. Коркишко О.В., Мудрецова С.А., Антонченко Н.В., Жуков М.А. Совершенствование координационных способностей студентов средствами настольного тенниса // Обществознание и социальная психология. 2022. № 8-3(38). С. 91-98.
6. Котова Н.В., Потемкина Е.И., Анохин Г.И. Коррекция уровня координационных способностей студентов средствами настольного тенниса // Вопросы устойчивого развития общества. 2022. № 7. С. 349-354.
7. Мальчевская Н.Н., Устинов И.Е., Тюрина О.В. К вопросу о координации движений и ее тренировке в настольном теннисе // Фитнес: теория и практика. 2023. № 16. С. 1-6.
8. Пасеко Ю.Д. Методические основы развития координационных способностей теннисистов // Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире. 2019. С. 90-94.

9. Приудзе Н.А., Полякова А.В., Старшинов Д.В., Ходасевич Л.С. Развитие координационных способностей у девочек-подростков, занимающихся теннисом // Современные вопросы биомедицины. 2023. Т. 7. № 2. С. 35—53.
10. Спиридонов Д. В. Биомеханические основы координации движений в технике тенниса // Труды кафедры биомеханики университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 14. С. 50-58.
11. Chuanzhong W. U. Innovation of athletes' individualized training mode based on analysis of multi-level cognitive ability // US-China education review. 2022. Vol. 12. № 1. pp. 27-35.
12. Chen X., Chen S. Sports Coaching Development in China: the system, challenges and opportunities // Sports coaching review. 2022. Vol. 11. №3. pp. 276-297.

**Development of coordination abilities among tennis students from China: an experimental study of the effectiveness of the author's methodology**

**Tianyi Hu**

Magister

Tomsk State University

Tomsk, Russia

15105176127@163.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

**Anna N. Zakharova**

Docent

Tomsk State University

Tomsk, Russia

azakharova91@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

**Yulun Gyuy**

Docent

South Central University of Minzu

Wuhan, China

2019051@scuec.edu.cn

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.05.2025

Accepted 25.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 378.4:796.357.2

DOI 10.25726/i1675-8428-6771-m

EDN MDUNCH

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

**Abstract**

The article presents a methodology for the development of coordination abilities among Chinese tennis players at the stage of preparation for national competitions. The research is based on the analysis of existing methodological approaches and the development of a set of exercises aimed at improving motor accuracy,

spatial orientation and rhythmic stability. The experiment was conducted at Nanjing Sports University with the participation of tennis students, who were divided into experimental and control groups. In the course of the pedagogical experiment, structured exercises were used, covering ball and racket work, spatial orientation, sensorimotor skills and coordination in a multitasking environment. The effectiveness assessment was carried out on the basis of pedagogical testing and analysis of the results of intra-university competitions. A statistically significant improvement in coordination indicators was recorded in the experimental group, which confirms the effectiveness of the proposed methodology. The data obtained show that the use of a system of exercises with elements of coordination training makes it possible to increase the level of motor skills necessary for successful performances at national tournaments.

### **Keywords**

coordination abilities, tennis, sports training, pedagogical experiment, motor skills.

### **References**

1. Buren N.V. Methodology of improving students' coordination abilities by means of table tennis // Eurasian Scientific Association. 2015. Vol. 2. № 2(2). pp. 255-256.
2. Gryzlova L.V., Botanitsin R.O. The use of a game approach in the development of coordination abilities of young athletes // Science time. 2016. № 11 (35). pp. 131-135.
3. Karpova S.N., Zhuravlev A.A. Development of coordination abilities of students of special medical groups using exercises with tennis balls // Scientific session of GUAP: Humanities. 2021. pp. 154-155.
4. Kolomiytseva O.E., Radchenko Ya. Table tennis as a way to develop the coordination abilities of college students // Slobozhansky scientific and sports bulletin. 2012. № 5-1(33). pp. 16-19.
5. Korkishko O.V., Mudretsova S.A., Antonchenko N.V., Zhukov M.A. Improving students' coordination abilities by means of table tennis // Social studies and social psychology. 2022. № 8-3(38). pp. 91-98.
6. Kotova N.V., Potemkina E.I., Anokhin G.I. Correction of the level of students' coordination abilities by means of table tennis // Issues of sustainable development of society. 2022. № 7. pp. 349-354.
7. Malchevskaya N.N., Ustinov I.E., Tyurina O.V. On the issue of coordination of movements and its training in table tennis // Fitness: theory and practice. 2023. № 16. pp. 1-6.
8. Paseko Yu.D. Methodological foundations for the development of coordination abilities of tennis players // Man, health, physical culture and sport in a changing world. 2019. pp. 90-94.
9. Pruidze N.A., Polyakova A.V., Starshinov D.V., Khodasevich L.S. The development of coordination abilities in teenage girls involved in tennis // Modern issues of biomedicine. 2023. Vol. 7. № 2. pp. 35-53.
10. Spiridonov D. V. Biomechanical foundations of movement coordination in tennis technique // Proceedings of the Department of Biomechanics of P.F. Lesgaft University. 2020. № 14. pp. 50-58.
11. Chuanzhong W. U. Innovation of athletes' individualized training mode based on analysis of multi-level cognitive ability // US-China education review. 2022. Vol. 12. № 1. pp. 27-35.
12. Chen X., Chen S. Sports Coaching Development in China: the system, challenges and opportunities // Sports coaching review. 2022. Vol. 11. №3. pp. 276-297.



**Влияние внеучебных спортивных мероприятий на формирование профессиональных компетенций студентов физкультурных вузов Китая: эмпирическое исследование Хэнаньского спортивного университета**

**Светлана Викторовна Дусенко**

Доктор социологических наук, доцент, заведующий кафедрой Туризма и гостиничного дела  
Российский университет спорта ГЦОЛИФК  
Москва, Россия  
svd337@list.ru  
ORCID 0000-0002-0940-1770

**Шувэй Хань**

Аспирант  
Российский университет спорта ГЦОЛИФК  
Москва, Россия  
1029725209@qq.com  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.05.2025

Принята 22.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 378.4(510.1)

DOI 10.25726/10797-1470-4784-b

EDN PMAKNC

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)  
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

**Аннотация**

Настоящее исследование посвящено анализу влияния внеучебной спортивной деятельности на формирование профессиональных компетенций студентов физкультурных вузов Китая. Проведено комплексное эмпирическое исследование на базе Хэнаньского спортивного университета с использованием количественных методов анализа данных. Результаты свидетельствуют о высокой степени вовлеченности студентов (85%) во внеучебные спортивные мероприятия, при этом наибольшей популярностью пользуются спортивные соревнования (28%) и спортивные клубы (26%). Установлена статистически значимая корреляция между участием во внеучебной деятельности и развитием ключевых профессиональных компетенций, в частности навыков командной работы (28%), коммуникативных способностей (24%) и лидерства (22%). Исследование выявило ряд факторов, препятствующих активному участию студентов, включая нехватку времени (46%) и недостаточную информационную поддержку (19%). На основе полученных данных разработаны рекомендации по оптимизации системы внеучебной деятельности, направленные на повышение эффективности формирования профессиональных компетенций студентов. Полученные результаты расширяют теоретическое понимание роли внеучебной деятельности в профессиональном становлении будущих специалистов в области физической культуры и спорта, а также имеют практическое значение для совершенствования образовательного процесса в спортивных вузах Китая.

**Ключевые слова**

внеучебная спортивная деятельность, профессиональные компетенции, физкультурные вузы, лидерские качества, Хэнаньский спортивный университет, Китай.

### Введение

Современная система высшего образования в Китае переживает период интенсивной трансформации, направленной на повышение качества подготовки специалистов и их конкурентоспособности на глобальном рынке труда. Особое внимание в контексте этих изменений уделяется спортивному образованию, которое играет важную роль не только в развитии физической культуры населения, но и в повышении международного престижа страны через достижения в спорте высших достижений (Дусенко, 2023). В условиях стремительного развития спортивной индустрии Китая возрастают требования к профессиональным компетенциям выпускников физкультурных вузов, что актуализирует поиск эффективных образовательных практик, способствующих формированию не только узкоспециализированных навыков, но и широкого спектра «мягких» навыков, востребованных на современном рынке труда.

Внеучебная деятельность в системе высшего образования традиционно рассматривается как значимый фактор формирования профессиональных и личностных качеств студентов. Согласно исследованиям (Guilmette, 2019), участие в организованных внеучебных мероприятиях положительно коррелирует с академической успеваемостью, способствует развитию критического мышления, навыков решения проблем и эффективной коммуникации. Однако, несмотря на признание важности внеучебной деятельности, ее потенциал в контексте формирования профессиональных компетенций студентов физкультурных вузов Китая остается недостаточно изученным. Значимость исследования роли внеучебной деятельности в формировании профессиональных компетенций студентов физкультурных вузов Китая обусловлена несколькими факторами. Во-первых, специфика профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта предполагает наличие не только специализированных знаний и навыков, но и развитых социальных компетенций, лидерских качеств, организаторских способностей (Barber, 2020). Во-вторых, в условиях интеграции Китая в международное спортивное сообщество возрастает потребность в специалистах, способных эффективно функционировать в мультикультурной среде, что требует развития межкультурных коммуникативных навыков (Дусенко, 2024). В-третьих, стремительное развитие спортивной индустрии и диверсификация профессиональных ролей в этой сфере актуализирует необходимость формирования адаптивных навыков и готовности к непрерывному профессиональному развитию (Костромина, 2023).

Анализ научной литературы свидетельствует о наличии разнонаправленных подходов к пониманию роли внеучебной деятельности в формировании профессиональных компетенций студентов. Ряд исследователей акцентирует внимание на развитии социальных навыков и эмоционального интеллекта через участие во внеучебных мероприятиях (Im, 2016). Другие авторы подчеркивают значимость внеучебной деятельности для формирования профессиональной идентичности и ценностных ориентаций будущих специалистов (Лубышева, 2023). В контексте спортивного образования особое внимание уделяется потенциалу внеучебной деятельности для развития лидерских качеств, навыков командной работы и стрессоустойчивости (Wang, 2022).

Следует отметить, что в китайской системе высшего образования наблюдается определенная амбивалентность в отношении внеучебной деятельности. С одной стороны, образовательные реформы последних десятилетий направлены на расширение автономии вузов и поощрение инновационных образовательных практик, включая развитие внеучебной деятельности (Bodovski, 2024). С другой стороны, традиционная ориентация на академические достижения и высокую интенсивность учебного процесса создает объективные ограничения для активного участия студентов во внеучебных мероприятиях (Zhang, 2016). Эта амбивалентность особенно ярко проявляется в контексте физкультурных вузов, где специфика профессиональной подготовки предполагает высокую интенсивность учебно-тренировочного процесса, что может ограничивать возможности для участия во внеучебной деятельности.

Несмотря на растущий интерес к проблеме влияния внеучебной деятельности на формирование профессиональных компетенций студентов, в существующей научной литературе наблюдается дефицит эмпирических исследований, фокусирующихся на специфике физкультурных вузов Китая. Большинство исследований, проведенных в китайском контексте, концентрируются на общих вопросах академической

успеваемости и психологического благополучия студентов (Diener, 2009), не уделяя достаточного внимания развитию профессиональных компетенций. Кроме того, недостаточно изученными остаются вопросы факторов, влияющих на вовлеченность студентов физкультурных вузов во внеучебную деятельность, а также механизмов, через которые данная деятельность способствует формированию профессиональных компетенций (Heege, 2018).

Настоящее исследование призвано восполнить этот пробел, предлагая комплексный анализ влияния внеучебной спортивной деятельности на формирование профессиональных компетенций студентов Хэнаньского спортивного университета. Выбор данного учебного заведения обусловлен его репрезентативностью для системы спортивного образования Китая и наличием развитой инфраструктуры для внеучебной деятельности.

Целью исследования является анализ влияния внеучебной спортивной деятельности на формирование профессиональных и социальных компетенций студентов физкультурных вузов Китая и разработка рекомендаций по оптимизации данной деятельности.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Изучить уровень вовлеченности студентов во внеучебную спортивную деятельность.
2. Оценить влияние внеучебных мероприятий на развитие профессиональных и социальных навыков студентов.
3. Определить наиболее популярные формы внеучебной активности среди студентов физкультурных вузов.
4. Выявить факторы, ограничивающие участие студентов во внеучебной деятельности.
5. Сформулировать предложения по улучшению системы внеучебной работы.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении понимания механизмов влияния внеучебной деятельности на профессиональное становление будущих специалистов в области физической культуры и спорта, а также в расширении теоретических представлений о специфике формирования профессиональных компетенций в контексте китайской системы спортивного образования. Практическая значимость определяется возможностью использования полученных результатов для совершенствования образовательных программ и организации внеучебной деятельности в физкультурных вузах Китая, а также для разработки стратегий повышения вовлеченности студентов во внеучебную деятельность.

### **Материалы и методы исследования**

Исследование осуществлялось с применением комплексного методологического подхода, интегрирующего количественные и качественные методы анализа данных. Выбор методологии обусловлен многоаспектностью исследуемого феномена и необходимостью получения валидных и надежных результатов. Методологической основой исследования послужили компетентностный подход к оценке результатов образования, концепция непрерывного профессионального развития и теория социального научения.

Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные в ходе анкетирования студентов Хэнаньского спортивного университета (N=100). Выборка формировалась методом стратифицированного случайного отбора с учетом курса обучения, специализации и гендерного состава. Возрастной диапазон респондентов составил от 18 до 24 лет (M=20,7, SD=1,8). Гендерное распределение выборки: 53% мужчин и 47% женщин, что соответствует общему гендерному распределению студентов в вузе. Распределение по курсам обучения: 1 курс - 24%, 2 курс - 28%, 3 курс - 26%, 4 курс - 22%. Специализация респондентов охватывала различные направления подготовки: спортивная тренировка (42%), физическое воспитание (31%), спортивный менеджмент (18%), адаптивная физическая культура (9%).

Для сбора эмпирических данных использовался специально разработанный опросник, включающий 10 вопросов закрытого и полужакрытого типа. Опросник прошел процедуру экспертной валидации с участием специалистов в области спортивного образования и психометрики (n=5). Коэффициент согласованности экспертных оценок составил 0,87, что свидетельствует о высоком уровне

валидности инструмента. Надежность опросника оценивалась с помощью коэффициента альфа Кронбаха, значение которого составило 0,82, что указывает на высокую внутреннюю согласованность методики.

Опросник включал блоки вопросов, направленных на оценку: 1) уровня вовлеченности студентов во внеучебную деятельность; 2) предпочтений в выборе видов внеучебной активности; 3) субъективной оценки влияния внеучебной деятельности на развитие профессиональных и социальных навыков; 4) факторов, ограничивающих участие во внеучебной деятельности; 5) предложений по совершенствованию системы внеучебной работы. Для минимизации эффекта социальной желательности использовалась анонимная форма проведения опроса.

Сбор данных осуществлялся в период с сентября по ноябрь 2024 года. Анкетирование проводилось в групповой форме в аудиториях университета с предварительным информированием респондентов о целях исследования и получением их добровольного согласия на участие. Коэффициент возврата анкет составил 94%, что свидетельствует о высоком уровне заинтересованности студентов в тематике исследования.

Обработка полученных данных проводилась с использованием статистического пакета SPSS 26.0. Применялись методы описательной статистики (частотный анализ, меры центральной тенденции, меры вариативности), а также методы индуктивной статистики (корреляционный анализ, регрессионный анализ, t-критерий Стьюдента для независимых выборок, однофакторный дисперсионный анализ). Для визуализации результатов использовались графические методы представления данных. Уровень статистической значимости был установлен на отметке  $p < 0,05$ .

Для обеспечения триангуляции данных результаты количественного исследования дополнялись качественным анализом открытых вопросов анкеты. Качественный анализ осуществлялся методом тематического контент-анализа с выделением ключевых категорий и подкатегорий. Для обеспечения надежности качественного анализа использовалась процедура независимого кодирования двумя исследователями с последующим сопоставлением результатов. Коэффициент межэкспертной согласованности составил 0,89, что свидетельствует о высокой надежности полученных результатов.

### Результаты и обсуждение

Результаты исследования демонстрируют высокий уровень вовлеченности студентов Хэнаньского спортивного университета во внеучебную деятельность. Как показано в таблице 1, 85% респондентов указали на активное участие во внеучебных мероприятиях различного характера, в то время как 15% отметили отсутствие такого участия. Дальнейший анализ позволил выявить статистически значимые различия в уровне вовлеченности в зависимости от курса обучения ( $F(3,96) = 4.28$ ,  $p < 0.01$ ). Наиболее высокий уровень участия во внеучебной деятельности наблюдается у студентов 2-го курса (92%), в то время как у студентов 4-го курса этот показатель снижается до 74%. Эта динамика может быть объяснена увеличением академической нагрузки и фокусом на подготовку выпускных квалификационных работ на старших курсах, что оставляет меньше времени для внеучебной активности. Гендерные различия в уровне вовлеченности не достигли порога статистической значимости ( $\chi^2 = 2.17$ ,  $p = 0.14$ ), что свидетельствует о равной доступности внеучебной деятельности для студентов обоих полов.

Таблица 1. Уровень вовлеченности студентов во внеучебную деятельность в зависимости от курса обучения и гендерной принадлежности

| Категория     | Участвуют (%) | Не участвуют (%) | Статистическая значимость     |
|---------------|---------------|------------------|-------------------------------|
| Общая выборка | 85            | 15               | -                             |
| Курс обучения |               |                  | $F(3,96) = 4.28$ , $p < 0.01$ |
| 1 курс        | 88            | 12               |                               |
| 2 курс        | 92            | 8                |                               |
| 3 курс        | 81            | 19               |                               |
| 4 курс        | 74            | 26               |                               |

|                                |    |    |                            |
|--------------------------------|----|----|----------------------------|
| Пол                            |    |    | $\chi^2 = 2.17, p = 0.14$  |
| Мужчины                        | 87 | 13 |                            |
| Женщины                        | 82 | 18 |                            |
| Специализация                  |    |    | $F(3,96) = 3.56, p < 0.05$ |
| Спортивная тренировка          | 90 | 10 |                            |
| Физическое воспитание          | 84 | 16 |                            |
| Спортивный менеджмент          | 83 | 17 |                            |
| Адаптивная физическая культура | 78 | 22 |                            |

Анализ причин неучастия во внеучебной деятельности выявил, что основными факторами являются высокая академическая нагрузка (68% неучаствующих), личные обстоятельства (23%) и отсутствие интереса к предлагаемым формам активности (9%). Эти данные подчеркивают необходимость оптимизации учебного расписания и диверсификации форматов внеучебной деятельности для повышения вовлеченности студентов.

Исследование также выявило статистически значимую связь между уровнем вовлеченности во внеучебную деятельность и субъективной оценкой удовлетворенности обучением в вузе ( $r = 0.64, p < 0.001$ ). Студенты, активно участвующие во внеучебных мероприятиях, демонстрируют более высокий уровень удовлетворенности образовательным процессом, что подтверждает значимость внеучебной деятельности для общего восприятия качества образования.

Анализ предпочтений студентов в выборе форм внеучебной активности выявил доминирование спортивно-ориентированных видов деятельности, что соответствует профилю вуза. Как представлено в таблице 2, наибольшей популярностью пользуются спортивные соревнования (28%) и спортивные клубы (26%), в то время как научно-исследовательская деятельность (конференции и семинары) привлекает 17% респондентов, а волонтерские программы – 15%. Наименее популярными оказались культурно-творческие мероприятия (8%) и студенческое самоуправление (6%), что может быть связано с недостаточным развитием этих направлений в спортивном вузе.

Таблица 2. Популярность различных форм внеучебной деятельности среди студентов

| Вид внеучебной деятельности      | Популярность (%) | Гендерные различия ( $\chi^2$ ) | Различия по курсам (F)     |
|----------------------------------|------------------|---------------------------------|----------------------------|
| Спортивные соревнования          | 28               | $\chi^2 = 5.43, p < 0.05$       | $F(3,96) = 1.87, p = 0.14$ |
| Спортивные клубы                 | 26               | $\chi^2 = 2.12, p = 0.15$       | $F(3,96) = 2.04, p = 0.11$ |
| Конференции и семинары           | 17               | $\chi^2 = 3.76, p = 0.05$       | $F(3,96) = 4.23, p < 0.01$ |
| Волонтерские программы           | 15               | $\chi^2 = 4.91, p < 0.05$       | $F(3,96) = 2.17, p = 0.09$ |
| Культурно-творческие мероприятия | 8                | $\chi^2 = 6.14, p < 0.01$       | $F(3,96) = 1.53, p = 0.21$ |
| Студенческое самоуправление      | 6                | $\chi^2 = 1.28, p = 0.26$       | $F(3,96) = 3.85, p < 0.05$ |

Дальнейший анализ выявил статистически значимые гендерные различия в предпочтениях студентов. Мужчины чаще выбирают спортивные соревнования (33% против 22% у женщин,  $\chi^2 = 5.43, p < 0.05$ ), в то время как женщины проявляют больший интерес к волонтерским программам (19% против 11% у мужчин,  $\chi^2 = 4.91, p < 0.05$ ) и культурно-творческим мероприятиям (12% против 5% у мужчин,  $\chi^2 = 6.14, p < 0.01$ ). Эти различия отражают гендерные особенности в выборе форм социальной активности и должны учитываться при организации внеучебной работы.

Анализ динамики предпочтений в зависимости от курса обучения показал, что интерес к научно-исследовательской деятельности (конференции и семинары) статистически значимо возрастает от младших курсов к старшим ( $F(3,96) = 4.23, p < 0.01$ ), что может быть связано с возрастающей актуальностью научно-исследовательской работы в контексте подготовки выпускных квалификационных работ. Также отмечается увеличение интереса к студенческому самоуправлению на старших курсах ( $F(3,96) = 3.85, p < 0.05$ ), что отражает развитие социальной зрелости и готовности к принятию лидерских

ролей. Регрессионный анализ позволил выявить факторы, влияющие на выбор форм внеучебной активности. Значимыми предикторами оказались наличие предшествующего опыта участия в аналогичных мероприятиях ( $\beta = 0.41$ ,  $p < 0.001$ ), субъективная оценка профессиональной значимости деятельности ( $\beta = 0.38$ ,  $p < 0.001$ ) и социальный капитал в виде знакомств и связей ( $\beta = 0.25$ ,  $p < 0.01$ ). Эти данные подчеркивают важность ранней вовлеченности студентов во внеучебную деятельность и демонстрации ее профессиональной релевантности.

Одним из ключевых аспектов исследования являлась оценка влияния внеучебной деятельности на развитие профессиональных и социальных компетенций студентов. Результаты самооценки респондентами развиваемых через внеучебную деятельность навыков представлены в Таблице 3. Доминирующими компетенциями, развиваемыми через участие во внеучебных мероприятиях, являются навыки командной работы (28%), коммуникативные способности (24%) и лидерские качества (22%). Также значимую долю составляют организационные навыки (19%), в то время как другие компетенции (креативность, критическое мышление, тайм-менеджмент) в совокупности составляют 7%.

Таблица 3. Профессиональные компетенции, развиваемые через участие во внеучебной деятельности

| Компетенция                 | Доля (%) | Коэффициент влияния внеучебной деятельности* | Корреляция с профессиональной самооценкой (r) |
|-----------------------------|----------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Командная работа            | 28       | 0.78                                         | 0.67, $p < 0.001$                             |
| Коммуникативные способности | 24       | 0.75                                         | 0.62, $p < 0.001$                             |
| Лидерские качества          | 22       | 0.71                                         | 0.58, $p < 0.001$                             |
| Организационные навыки      | 19       | 0.69                                         | 0.55, $p < 0.001$                             |
| Креативность                | 3        | 0.54                                         | 0.42, $p < 0.01$                              |
| Критическое мышление        | 2        | 0.48                                         | 0.39, $p < 0.01$                              |
| Тайм-менеджмент             | 2        | 0.52                                         | 0.44, $p < 0.01$                              |

Примечание: \* – Коэффициент влияния внеучебной деятельности определялся как средняя оценка по 5-балльной шкале, где 1 – «не влияет», 5 – «очень сильно влияет».

Анализ коэффициентов влияния внеучебной деятельности на развитие различных компетенций показывает, что наиболее сильное воздействие оказывается на формирование навыков командной работы (0.78 из 1) и коммуникативных способностей (0.75), что соответствует коллективной природе большинства внеучебных мероприятий. Несколько меньший, но все же значительный эффект наблюдается в отношении лидерских качеств (0.71) и организационных навыков (0.69). Наименьшее влияние внеучебная деятельность оказывает на развитие критического мышления (0.48), что может быть связано с недостаточной интеграцией рефлексивных практик во внеучебную деятельность. Корреляционный анализ выявил статистически значимые положительные связи между оценкой развития всех рассматриваемых компетенций и уровнем профессиональной самооценки студентов. Наиболее сильные корреляции наблюдаются для навыков командной работы ( $r = 0.67$ ,  $p < 0.001$ ) и коммуникативных способностей ( $r = 0.62$ ,  $p < 0.001$ ), что подчеркивает значимость этих компетенций для профессиональной уверенности будущих специалистов в области физической культуры и спорта. Дисперсионный анализ выявил, что существуют статистически значимые различия в воспринимаемом влиянии внеучебной деятельности на развитие профессиональных компетенций в зависимости от типа внеучебной активности ( $F(5,94) = 6.28$ ,  $p < 0.001$ ). Наибольший эффект на развитие профессиональных компетенций оказывает участие в спортивных соревнованиях ( $M = 4.37$ ,  $SD = 0.65$ ) и студенческом самоуправлении ( $M = 4.29$ ,  $SD = 0.72$ ), в то время как культурно-творческие мероприятия демонстрируют наименьший эффект ( $M = 3.56$ ,  $SD = 0.88$ ).

Анализ субъективной оценки студентами различных типов внеучебных мероприятий с точки зрения их полезности для профессионального развития представлен в Таблице 4. Результаты демонстрируют, что наиболее полезными студенты считают спортивные соревнования (31%), спортивные лагеря (26%) и обучающие семинары (20%). Менее популярны мастер-классы (18%) и международные обмены (5%).

Таблица 4. Оценка полезности различных типов внеучебных мероприятий для профессионального развития

| Тип мероприятия         | Доля предпочтений (%) | Средняя оценка полезности* | Корреляция с уровнем профессиональных устремлений (r) |
|-------------------------|-----------------------|----------------------------|-------------------------------------------------------|
| Спортивные соревнования | 31                    | 4.62                       | 0.59, $p < 0.001$                                     |
| Спортивные лагеря       | 26                    | 4.51                       | 0.57, $p < 0.001$                                     |
| Обучающие семинары      | 20                    | 4.35                       | 0.48, $p < 0.001$                                     |
| Мастер-классы           | 18                    | 4.27                       | 0.45, $p < 0.001$                                     |
| Международные обмены    | 5                     | 3.98                       | 0.37, $p < 0.01$                                      |

Примечание: \* – Оценка по 5-балльной шкале, где 1 – «совсем не полезно», 5 – «очень полезно».

Средние оценки полезности различных типов мероприятий демонстрируют, что все рассматриваемые форматы воспринимаются студентами как достаточно полезные (средние оценки от 3.98 до 4.62 по 5-балльной шкале). Наиболее высокие оценки получили спортивные соревнования (4.62) и спортивные лагеря (4.51), что соответствует их высокой популярности. Корреляционный анализ выявил статистически значимые положительные связи между оценкой полезности всех типов мероприятий и уровнем профессиональных устремлений студентов. Наиболее сильные корреляции наблюдаются для спортивных соревнований ( $r = 0.59$ ,  $p < 0.001$ ) и спортивных лагерей ( $r = 0.57$ ,  $p < 0.001$ ).

Качественный анализ открытых ответов респондентов позволил выделить ключевые аспекты влияния различных типов внеучебных мероприятий на профессиональное развитие. Для спортивных соревнований это опыт выступлений в условиях конкурентной среды (упоминается 47% респондентов), развитие стрессоустойчивости (38%) и практическое применение профессиональных навыков (32%). Для спортивных лагерей значимыми аспектами являются интенсивная практика в измененной среде (41%), формирование профессиональных связей (35%) и обмен опытом (29%). Обучающие семинары ценятся за получение актуальных знаний (52%), возможность диалога с экспертами (39%) и знакомство с инновационными методиками (27%).

Анализ факторов, ограничивающих участие студентов во внеучебной деятельности, представлен в Таблице 5. Результаты демонстрируют, что основными препятствиями являются нехватка времени (46%), недостаточная информация о проводимых мероприятиях (19%), отсутствие поддержки со стороны университета (15%) и отсутствие интереса к предлагаемым форматам (10%). Менее значимыми факторами являются финансовые ограничения (6%) и отсутствие необходимых навыков (4%).

Таблица 5. Факторы, ограничивающие участие студентов во внеучебной деятельности

| Фактор                            | Частота упоминания (%) | Средняя оценка значимости* | Гендерные различия (t)      | Различия по курсам (F)        |
|-----------------------------------|------------------------|----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Нехватка времени                  | 46                     | 4.37                       | $t(98) = 1.42$ , $p = 0.16$ | $F(3,96) = 4.18$ , $p < 0.01$ |
| Недостаточная информация          | 19                     | 3.85                       | $t(98) = 0.89$ , $p = 0.37$ | $F(3,96) = 1.74$ , $p = 0.16$ |
| Отсутствие поддержки университета | 15                     | 3.64                       | $t(98) = 1.27$ , $p = 0.21$ | $F(3,96) = 2.91$ , $p < 0.05$ |

|                                |    |      |                          |                            |
|--------------------------------|----|------|--------------------------|----------------------------|
| Отсутствие интереса            | 10 | 3.21 | $t(98) = 1.35, p = 0.18$ | $F(3,96) = 1.52, p = 0.21$ |
| Финансовые ограничения         | 6  | 3.08 | $t(98) = 2.14, p < 0.05$ | $F(3,96) = 1.83, p = 0.15$ |
| Отсутствие необходимых навыков | 4  | 2.73 | $t(98) = 1.65, p = 0.10$ | $F(3,96) = 2.25, p = 0.09$ |

Примечание: \* – Оценка по 5-балльной шкале, где 1 – «не значимо», 5 – «очень значимо».

Анализ средних оценок значимости различных факторов подтверждает доминирующую роль нехватки времени (4.37 из 5) как основного ограничения для участия во внеучебной деятельности. Сравнительный анализ по гендерному признаку выявил статистически значимые различия только для фактора «финансовые ограничения», который более значим для женщин, чем для мужчин ( $t(98) = 2.14, p < 0.05$ ). Это может быть связано с гендерными различиями в экономическом положении студентов и требует дополнительного исследования.

Анализ различий по курсам обучения показал, что значимость фактора «нехватка времени» статистически значимо возрастает от младших курсов к старшим ( $F(3,96) = 4.18, p < 0.01$ ), что коррелирует с увеличением академической нагрузки. Также отмечается значимое изменение в оценке фактора «отсутствие поддержки университета» ( $F(3,96) = 2.91, p < 0.05$ ), значимость которого возрастает на старших курсах, что может отражать увеличение критичности оценок студентов с ростом их опыта. Предложения по оптимизации системы внеучебной деятельности

Анализ предложений студентов по совершенствованию системы внеучебной работы выявил спектр потенциальных направлений оптимизации. Наиболее часто упоминаемыми предложениями являются увеличение гибкости расписания (36%), улучшение информационной поддержки (20%), внедрение системы финансовой поддержки участников (12%), расширение спектра мероприятий (10%), проведение межвузовских мероприятий (9%), привлечение работодателей для проведения мастер-классов (8%) и интеграция внеучебной деятельности в учебный процесс с возможностью получения академических кредитов (5%).

Дальнейший анализ предложений в зависимости от курса обучения и гендерной принадлежности выявил определенные различия в приоритетах. Студенты младших курсов (1-2) более заинтересованы в расширении спектра мероприятий ( $\chi^2 = 5.87, p < 0.05$ ) и улучшении информационной поддержки ( $\chi^2 = 4.73, p < 0.05$ ), в то время как студенты старших курсов (3-4) отдают предпочтение привлечению работодателей ( $\chi^2 = 6.42, p < 0.01$ ) и интеграции внеучебной деятельности в учебный процесс ( $\chi^2 = 5.21, p < 0.05$ ). Гендерные различия проявляются в большей заинтересованности женщин в финансовой поддержке участников ( $\chi^2 = 4.86, p < 0.05$ ) и гибкости расписания ( $\chi^2 = 3.92, p < 0.05$ ), что согласуется с ранее выявленными гендерными различиями в оценке ограничивающих факторов. Оценка эффективности предлагаемых мер с точки зрения их потенциального влияния на уровень вовлеченности студентов во внеучебную деятельность показала, что наибольший эффект ожидается от увеличения гибкости расписания (средняя оценка 4.58 из 5) и интеграции внеучебной деятельности в учебный процесс (4.47). Эти меры направлены на устранение основного ограничивающего фактора – нехватки времени, и могли бы существенно повысить доступность внеучебной деятельности для студентов с высокой академической нагрузкой.

Исследование показало высокую вовлеченность студентов в внеучебную деятельность (85%), что подтверждает ее востребованность среди учащихся. Особенно выделяются спортивные соревнования (31%), соответствующие профилю университета, а также активное развитие таких критически важных навыков, как командная работа и коммуникация (52%), что непосредственно способствует формированию профессиональных компетенций. Позитивное восприятие внеучебной деятельности прослеживается в оценке ее роли для будущей карьеры: 90% студентов считают ее важной или очень важной. Однако выявлены зоны роста, где возможны улучшения: основной проблемой остается нехватка времени (46%) и недостаток информации о мероприятиях (19%). Для преодоления



этих трудностей предлагается внедрение гибкого расписания и централизованного календаря событий, что позволит сделать внеучебную активность более доступной и привлекательной для студентов.

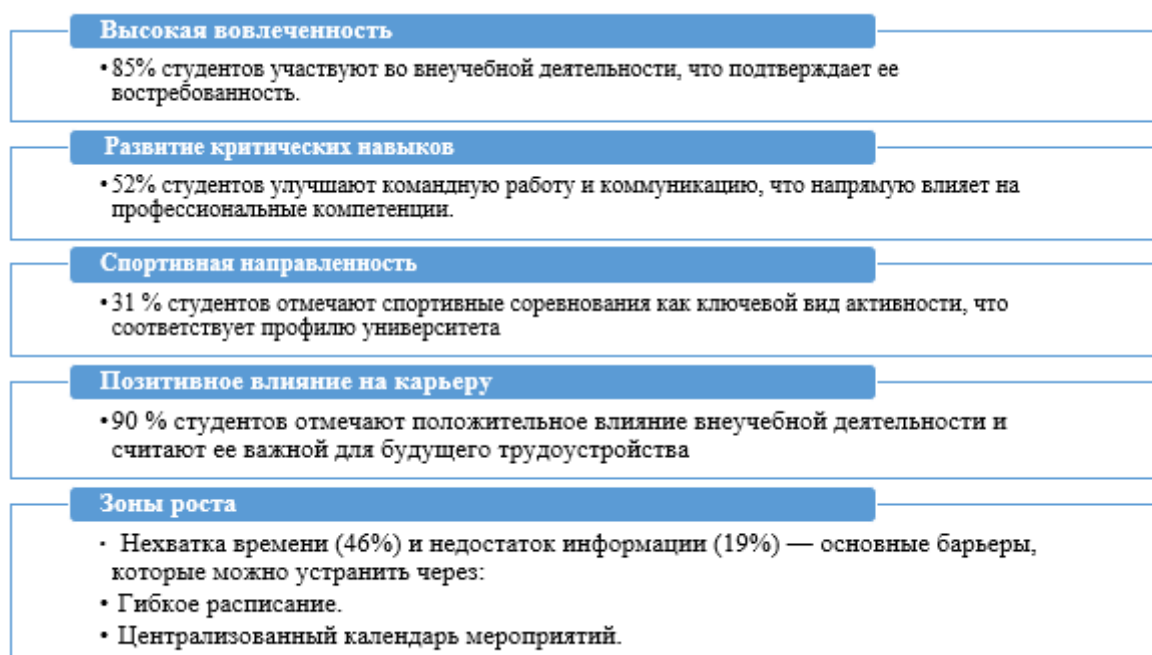


Рисунок 1. Результаты анкетирования

Среди выявленных проблем основными являются временные ограничения, вызванные высокой учебной нагрузкой (упоминание 60 студентами), дефицит информации о проводимых мероприятиях (указан 25 студентами) и недостаточная поддержка со стороны университета, которую оценили, как среднюю или низкую 70% респондентов. Наблюдается узость спектра предлагаемых активностей, где преобладают спортивные мероприятия (участие 82 студентов), тогда как научные и волонтерские программы остаются слабо развитыми. На основе проведенного исследования предлагаются следующие рекомендации для оптимизации внеучебной деятельности: оптимизировать расписание занятий, чтобы уменьшить нагрузку в периоды проведения значимых мероприятий; усилить информирование студентов через социальные сети и email-рассылки; расширить разнообразие форматов мероприятий путем привлечения работодателей и реализации межвузовских проектов; обеспечить финансовую и организационную поддержку для развития неспортивных активностей, таких как научные исследования и волонтерская деятельность. Несмотря на выявленную высокую заинтересованность студентов, для максимального эффекта необходимы целенаправленные меры по устранению системных проблем.

Внеучебная деятельность формирует профессиональные компетенции и личностные качества, такие как коммуникабельность, лидерство и ответственность (Дусенко, 2023). Эффективная внеучебная деятельность полезна как для вуза, так и для студентов, способствуя самореализации личности благодаря благоприятной среде в педагогическом и студенческом коллективе. Привлечение студентов к научно-исследовательской работе повышает мотивацию к учебе, а создание условий для физического развития способствует формированию здорового образа жизни.

### Заключение

Проведенное исследование влияния внеучебной спортивной деятельности на формирование профессиональных компетенций студентов физкультурных вузов Китая позволило сформировать комплексное представление о текущем состоянии и перспективах развития этого важного образовательного компонента. Полученные результаты демонстрируют высокий уровень вовлеченности

студентов во внеучебную деятельность (85% респондентов), что свидетельствует о значительном потенциале этой формы образовательной активности для профессионального развития будущих специалистов в области физической культуры и спорта.

Исследование выявило явные предпочтения студентов в выборе форм внеучебной активности с доминированием спортивных соревнований (28%) и спортивных клубов (26%), что соответствует профильной направленности вуза. Значимым результатом является установление четкой взаимосвязи между участием во внеучебных мероприятиях и развитием ключевых профессиональных компетенций, включая навыки командной работы (28%), коммуникативные способности (24%) и лидерские качества (22%). Коэффициенты влияния внеучебной деятельности на развитие этих компетенций (0.78, 0.75 и 0.71 соответственно) подтверждают высокую эффективность данного образовательного механизма. Анализ субъективной оценки различных типов внеучебных мероприятий с точки зрения их полезности для профессионального развития показал, что наиболее ценными студенты считают спортивные соревнования (средняя оценка 4.62 из 5) и спортивные лагеря (4.51), что коррелирует с высоким уровнем их профессиональных устремлений ( $r = 0.59$  и  $r = 0.57$  соответственно). Эти данные подчеркивают значимость практико-ориентированных форматов внеучебной деятельности для формирования профессиональной уверенности студентов.

Исследование выявило ряд факторов, ограничивающих участие студентов во внеучебной деятельности, среди которых доминируют нехватка времени (46%) и недостаточная информация о проводимых мероприятиях (19%). Значимость фактора «нехватка времени» статистически значимо возрастает от младших курсов к старшим ( $F(3,96) = 4.18$ ,  $p < 0.01$ ), что коррелирует с увеличением академической нагрузки. Многомерный регрессионный анализ показал, что субъективная оценка значимости этого фактора является сильным предиктором неучастия ( $\beta = -0.42$ ,  $p < 0.001$ ), что указывает на необходимость оптимизации временных ресурсов студентов.

Перспективы дальнейших исследований включают изучение долгосрочного влияния внеучебной деятельности на карьерные траектории выпускников, а также сравнительный анализ с практиками других вузов.

### Список литературы

1. Дусенко С.В., Хань Ш. Влияние внеучебной деятельности на формирование профессиональных компетенций у бакалавров в условиях спортивных вузов Китая // Современное педагогическое образование. 2024. № 12.
2. Дусенко С.В., Хань Шувэй Влияние внеучебной деятельности на формирование профессиональных компетенций у бакалавров в условиях спортивных вузов Китая // Современное педагогическое образование. 2024. № 12. pp. 252-253.
3. Костромина О.В., Авдеева Д.А. Роль физической культуры в подготовке студентов высших учебных заведений к профессиональной деятельности // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2023. № 1.
4. Костромина О.В., Авдеева Д.А. Роль физической культуры в подготовке студентов высших учебных заведений к профессиональной деятельности // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2023. № 1. С. 25-31.
5. Лубышева Л.И., Пашенко Л.Г. Развитие внеучебной физкультурно-спортивной деятельности в вузе с учетом современных вызовов // Теория и практика физической культуры. 2023. № 7. С. 104-110.
6. Barber B.L., Stone M.R., Eccles J.S. Protect, prepare, support, and engage: the roles of school-based extracurricular activities in students' development: a handbook of research on schools, schooling and human development. Abingdon: Routledge, 2020. pp. 362-378
7. Bodovski K., Tan M. An active investment in cultural capital: structured extracurricular activities and educational success in China // Compare: a journal of comparative and international education. 2024. № 1-18.

8. Diener E., Ryan K. Subjective well-being: a general overview // South African journal of psychology. 2009. № 39(4). pp. 391-406.
9. Fredricks J.A., Eccles J.S. Extracurricular participation and academic outcomes: Testing the over-scheduling hypothesis // Journal of youth and adolescence. 2020. № 49(10). pp. 1861-1874.
10. Guilmette M., Mulvihill K., Villemare-Krajden R., Barker E.T. Past and present participation in extracurricular activities is associated with adaptive self-regulation of goals, academic success, and emotional wellbeing among university students // Learning and individual differences. 2019. № 73. pp. 8-15.
11. Heere B. Embracing the sportization of society: Defining e-sports through a polymorphic view on sport // Sport management review. 2018. № 21(1). pp. 21-24.
12. Im M.H., Hughes J.N., Cao Q., Kwok O. M. Effects of extracurricular participation during middle school on academic motivation and achievement at grade 9 // American educational research journal. 2016. № 53(5). pp. 1343-1375.
13. Wang Y., Li M. A study on the reform of extracurricular sports activities in Chinese universities under the background of «Double First-Class» construction // Journal of Beijing Sport University. 2022. № 45(2). pp. 89-97.
14. Zhang J., Zhao Z., Wu Q., Lester D. Extracurricular participation and its correlates among Chinese college students // Archives of sports medicine and physiotherapy. 2016. № 1(1). pp. 001-004.
15. Zhu H., Gang Z., Zheng J., Xiaochun L. The Empirical research on the influting factors of the college students' participate in extracurricular activities intending // Journal of Jiangxi Agricultural University (Social Sciences Edition). 2017. № 16(3). pp. 146-149.

**The influence of extracurricular sports activities on the formation of professional competencies of students of physical education universities in China: an empirical study of Henan Sports University**

**Svetlana V. Dusenko**

Doctor of Sociological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Tourism and Hotel Management

Russian University of Sports GTSOLIFK

Moscow, Russia

svd337@list.ru

ORCID 0000-0002-0940-1770

**Shuwei Han**

PhD student

Russian University of Sports GTSOLIFK

Moscow, Russia

1029725209@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.05.2025

Accepted 22.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 378.4(510.1)

DOI 10.25726/10797-1470-4784-b

EDN PMAKNC

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### Abstract

This study is devoted to the analysis of the impact of extracurricular sports activities on the formation of professional competencies of students of physical education universities in China. A comprehensive empirical study was conducted on the basis of Henan Sports University using quantitative data analysis methods. The results indicate a high degree of student involvement (85%) in extracurricular sports activities, with sports competitions (28%) and sports clubs (26%) being the most popular. There is a statistically significant correlation between participation in extracurricular activities and the development of key professional competencies, in particular teamwork skills (28%), communication skills (24%) and leadership (22%). The study identified a number of factors that hinder students' active participation, including lack of time (46%) and insufficient information support (19%). Based on the data obtained, recommendations have been developed to optimize the system of extracurricular activities aimed at improving the effectiveness of the formation of students' professional competencies. The results obtained expand the theoretical understanding of the role of extracurricular activities in the professional development of future specialists in the field of physical culture and sports, and are also of practical importance for improving the educational process in sports universities in China.

### Keywords

extracurricular sports activities, professional competencies, physical education institutions, leadership qualities, Henan Sports University, China.

### References

1. Dusenko S.V., Han S. The influence of extracurricular activities on the formation of professional competencies among bachelors in the context of sports universities in China // Modern pedagogical education. 2024. № 12.
2. Dusenko S.V., Han Sh. The influence of extracurricular activities on the formation of professional competencies among bachelors in sports universities in China // Modern pedagogical education. 2024. № 12. pp. 252-253.
3. Kostromina O.V., Avdeeva D.A. The role of physical culture in the preparation of students of higher educational institutions for professional activity // Science and practice in education: electronic scientific journal. 2023. № 1.
4. Kostromina O.V., Avdeeva D.A. The role of physical culture in the preparation of students of higher educational institutions for professional activity // Science and practice in education: electronic scientific journal. 2023. № 1. C. 25-31.
5. Lubysheva L.I., Pashchenko L.G. The development of extracurricular physical culture and sports activities in higher education institutions, taking into account modern challenges // Theory and practice of physical culture. 2023. № 7. C. 104-110.
6. Barber B.L., Stone M.R., Eccles J.S. Protect, prepare, support, and engage: the roles of school-based extracurricular activities in students' development: a handbook of research on schools, schooling and human development. Abingdon: Routledge, 2020. pp. 362-378
7. Bodovski K., Tan M. An active investment in cultural capital: structured extracurricular activities and educational success in China // Compare: a journal of comparative and international education. 2024. № 1-18.
8. Diener E., Ryan K. Subjective well-being: a general overview // South African journal of psychology. 2009. № 39(4). pp. 391-406.
9. Fredricks J.A., Eccles J.S. Extracurricular participation and academic outcomes: Testing the over-scheduling hypothesis // Journal of youth and adolescence. 2020. № 49(10). pp. 1861-1874.
10. Guilmette M., Mulvihill K., Villemare-Krajden R., Barker E.T. Past and present participation in extracurricular activities is associated with adaptive self-regulation of goals, academic success, and emotional wellbeing among university students // Learning and individual differences. 2019. № 73. pp. 8-15.
11. Heere B. Embracing the sportization of society: Defining e-sports through a polymorphic view on sport // Sport management review. 2018. № 21(1). pp. 21-24.

12. Im M.H., Hughes J.N., Cao Q., Kwok O. M. Effects of extracurricular participation during middle school on academic motivation and achievement at grade 9 // American educational research journal. 2016. № 53(5). pp. 1343-1375.
13. Wang Y., Li M. A study on the reform of extracurricular sports activities in Chinese universities under the background of «Double First-Class» construction // Journal of Beijing Sport University. 2022. № 45(2). pp. 89-97.
14. Zhang J., Zhao Z., Wu Q., Lester D. Extracurricular participation and its correlates among Chinese college students // Archives of sports medicine and physiotherapy. 2016. № 1(1). pp. 001-004.
15. Zhu H., Gang Z., Zheng J., Xiaochun L. The Empirical research on the influting factors of the college students' participate in extracurricular activities intending // Journal of Jiangxi Agricultural University (Social Sciences Edition). 2017. № 16(3). pp. 146-149.

## ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

### Лицензирование Хабаровской духовной семинарии как первый опыт интеграции высших учебных заведений Русской Православной Церкви в национальную систему образования России

**Руслан Николаевич Еремеев**

Кандидат богословия, доктор теологии, доцент кафедры теории и истории культуры

Институт кино и телевидения

Москва, Россия

EremeevRN1973@gmail.com

ORCID 0009-0009-3362-6679

Поступила в редакцию 02.05.2025

Принята 23.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 378.4(470)

DOI 10.25726/q6089-8404-5811-u

EDN PINUTB

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

#### Аннотация

Статья посвящена описанию процесса интеграции образовательных учреждений Русской Православной Церкви в национальную систему высшего образования Российской Федерации, включающей модернизацию инфраструктуры, научно-педагогических кадров и учебно-методических материалов духовных образовательных организаций на примере Хабаровской духовной семинарии. В статье впервые представлен опыт духовной образовательной организации, которая после внесения поправок в законодательство Российской Федерации стала первым церковным учреждением, получившим в 2009 году лицензию на реализацию программ высшего образования по государственным стандартам, а впоследствии и государственную аккредитацию. Благодаря проведенной работе с 2009 года процессы лицензирования и государственной аккредитации Церковных высших учебных заведений стали иметь системный характер, что оказало положительное влияние на востребованность духовного образования у абитуриентов и его дальнейшее развитие. Через описание практического кейса, реализованного автором в период работы первым проректором Хабаровской духовной семинарии, в статье раскрывается потенциал существующей системы духовного образования, ее возможности адаптации к требованиям государства без потери качества богословской подготовки и воспитательной работы, а также ущерба традициям российской высшей духовной школы. Представленные материалы могут быть использованы в спецкурсах по истории развития образования в Русской Православной Церкви, при создании учебной и учебно-методической литературы, написании научных работ по церковной истории, а также поиске новых путей и направлений развития современного духовного образования.

#### Ключевые слова

высшее образование, духовные образовательные организации, государственный образовательный стандарт, лицензирование, аккредитация, интеграция, теология.

### Введение

Вопрос признания государством дипломов высших учебных заведений Русской Православной Церкви на протяжении долгого времени вызывал противоречия не только в церковной академической среде и у церковной иерархии, но и в светском образовательном сообществе, в том числе на всех уровнях государственной власти. Впервые он был поднят на Архиерейском Соборе в 1994 году в процессе обсуждения задач реформы духовного образования, но не перешел в практическую плоскость.

После длительного перерыва, вопрос о праве получения духовными образовательными организациями лицензии на реализацию программ высшего образования и государственной аккредитации был актуализирован Святейшим Патриархом Алексием II в марте 2002 года. Благодаря его решению, к Архиерейскому Собору 2004 года была выработана четкая позиция о необходимости добиваться получения такого права.

В настоящем исследовании под духовными образовательными организациями понимаются религиозные организации, созданные централизованными религиозными организациями «для подготовки служителей и религиозного персонала религиозных организаций посредством реализации образовательных программ на основании лицензии на осуществление образовательной деятельности» (Федеральный закон, 1997), а под духовным образованием «система образования и воспитания будущих священно – и церковнослужителей, а также богословски грамотных мирян, трудящихся на ниве православного просвещения» (Духовное образование, 2006).

Важно отметить, что весь процесс признания государством и наделения духовных образовательных организаций равными правами со светскими образовательными учреждениями условно можно разделить на два этапа. Подготовительный этап охватывал период с 1994 по 2004 годы, в рамках которого были приняты решения, носившие скорее стратегический характер и зафиксированные в 2004 году в Определении Собора о вопросах внутренней жизни Русской Православной Церкви. В практической части они не были обеспечены никакими ресурсами, в связи с чем процесс признания духовного образования затянулся еще на несколько лет. К основному этапу можно отнести период с 2005 по 2009 годы, когда были внесены и приняты поправки в действующее законодательство, а также на примере Хабаровской духовной семинарии получен первый опыт их применения.

В период подготовительного и основного этапов также были утверждены несколько поколений государственных образовательных стандартов по направлению «Теология», что с одной стороны означало признание богословского образования, но с другой, по-прежнему не давало духовным образовательным организациям равных прав с государственными и негосударственными светскими образовательными организациями.

Отдельно необходимо отметить, что вплоть до 2008 года, когда в закон были внесены поправки, дающие возможность реализации светских программ высшего образования, духовные образовательные организации имели право осуществлять подготовку кадров исключительно лишь по конфессиональному стандарту. Для реализации данного уровня образования духовные образовательные организации также должны были получать лицензию на подготовку служителей и религиозного персонала, которая представляла собой формальный документ, разработанный специально для учреждений Русской Православной Церкви и не позволяющий духовным семинариям и академиям получить государственную аккредитацию, являющуюся единственной формой признания государством уровня образования их выпускников.

Таким образом, отсутствие у духовных образовательных организаций государственной аккредитации лишало их соответствующих прав высшей школы, а именно:

- не давало возможности претендовать на контрольные цифры приема, выделяемые государством на реализацию гражданам Российской Федерации конституционного права на получение образования;
- не позволяло быть равными партнерами в академическом диалоге, как в России, так и за ее пределами, осуществлять академические обмены.

Отсюда следовала и практическая дискриминация обучающихся и выпускников духовных образовательных организаций, которая заключалась в отсутствии возможности:

- обучаться за счет выделяемых государством бюджетных средств, получать стипендию и иметь отсрочку от призыва на военную службу;
- продолжать свое обучение на последующих уровнях высшего образования, поступать в аспирантуру в светских образовательных организациях.

Также дискриминации подвергались и представители профессорско-преподавательского состава духовных образовательных организаций, которые в существующих правовых условиях не могли:

- получать светские ученые степени и звания, а соответственно дополнительные выплаты за их наличие;
- принимать равноправное участие в конкурсных процедурах для научно-педагогических работников, а, следовательно, занимать должности для накопления педагогического стажа работы;
- преподавать «Теологию» в высших учебных заведениях, так как их квалификация формально не соответствовала требованиям государственного образовательного стандарта высшего образования.

Изложенные факты показывают, что с 1917 по 2008 годы, несмотря на появление в светских вузах теологии, духовные образовательные организации находились за границами российской национальной системы образования. Можно сказать, что реабилитация духовного образования в России наступила только в марте 2008 года после долгожданных поправок в действующее законодательство.

Таким образом, автор считает, что возможность лицензирования светских программ высшего образования и их государственной аккредитации обеспечило духовным образовательным организациям право быть полноценными участниками системы высшего образования в России.

Говоря о целесообразности рассмотрения представленной в статье темы, автор исследования отмечает наличие *противоречия* между конституционным правом человека на образование вне зависимости от его религиозных взглядов и отсутствием в описываемый период у духовных образовательных организаций юридической возможности быть полноценным участником системы образования страны.

Рассматривая духовные учреждения, автор статьи дает следующее определение: «духовная семинария – это негосударственный вуз, в котором обучаются граждане России, имеющие религиозную свободу и конституционное право на образование» (В российском законодательстве, 2005).

Учитывая обозначенное выше противоречие, *цель* данного исследования заключается в попытке на уникальном практическом опыте лицензирования Хабаровской духовной семинарии показать успешность процесса интеграции образовательных учреждений Русской Православной Церкви в национальную систему высшего образования России без потери качества богословской подготовки и воспитания, а также без ущерба традициям российской высшей духовной школы.

Для достижения обозначенной цели необходимо решение следующих *задач*:

- проанализировать теоретические источники, посвященные вопросам развития профессионального религиозного образования, в том числе посредством получения лицензии на реализацию программ высшего образования по государственному стандарту;
- раскрыть роль Хабаровской духовной семинарии, ставшей в описываемый период своего рода методическим центром в становлении системы профессионального церковного образования в России, в интеграции духовных образовательных организаций в национальную систему образования страны.

Таким образом, новизна исследования заключается в публикации и анализе данных о первом в новейшей истории России успешном опыте получения духовной образовательной организацией лицензии на реализацию программ высшего образования по государственному стандарту, который позволил в дальнейшем осуществлять данную процедуру на системном уровне.

Практическая значимость настоящей работы заключается в применении результатов исследования для дальнейшей интеграции светской и религиозной образовательных систем, особенно в связи с разработкой Правительством Российской Федерации стратегии развития образования в стране.



### Материалы и методы исследования

Теоретической базой статьи являются работы ученых, занимающихся изучением вопросов развития профессионального религиозного образования, в том числе в регионах России, а также его интеграцией в национальную систему образования России. Условно автор делит их на три группы.

К первой группе относятся работы, рассматривающие вопросы развития профессионального религиозного образования в России (Н.В. Ляпунова (Ляпунова, 2006), духовного образования в регионах России и работу церковных региональных образовательных организаций (Н.И. Полосин (Полосин, 2005), А.И. Конюченко (Конюченко, 1996), Т.А. Санакина (Санакина, 2011), Н.Ю. Налетова (Налетова, 2006), функционирования системы духовного просвещения (Е.А. Копылова (Копылова, 2016).

В своем исследовании Н.В. Ляпунова проводит сравнительно-исторический анализ процесса развития религиозного образования от Крещения Руси до начала XX века, выявляет его закономерности. Данная работа позволяет рассмотреть в ретроспективе процесс институализации профессионального религиозного образования как неотъемлемой части духовной культуры страны.

Исследователи Н.И. Полосин, А.И. Конюченко, Т.А. Санакина, Н.Ю. Налетова уделяют внимание развитию духовного образования в XIII – XX веков в регионах, в том числе: Пензенской, Оренбургской, Архангельской и Холмогорской, Смоленской и других епархиях. Перечисленные авторы считают, что именно духовное образование в провинции долгое время оставалось индикатором состояния российского общества, а духовные образовательные организации были посредниками между традициями и новациями.

Ко второй группе относятся исследования, направленные на рассмотрение вопросов лицензирования и аккредитации образовательной деятельности, авторами которых являются С.М. Рукавишников (Рукавишников, 2023; Рукавишников, 2024), раскрывающий понятие лицензирования образовательной деятельности в сфере высшего образования, а также перспективы его развития; П.А. Смирнов (Смирнов, 2023), рассматривающий процесс становления и развития института лицензирования; А.А. Краснощеков (Краснощеков, 2024), описывающий стадии процедуры лицензирования в сфере высшего образования, отдельно не выделяя работу с духовными образовательными организациями и другие специалисты.

В третью группу вошли работы, посвященные процессу лицензирования духовных образовательных организаций и их трансформации, получивших в 2008 году такое право на законодательном уровне, следующих авторов: Н.Б. Грошева (Грошев, 2022), Т.В. Скларовой (Скларова, 2021), Р.В. Тупикина (Тупикин, 2023), Е.Е. Ильина (Ильин, 2008) и других.

Н.Б. Грошев рассматривает зарождение института наставничества, а также изменения в образовательной среде, так как, по его мнению, «вхождение духовных семинарий в образовательное пространство Российской Федерации, государственное лицензирование и аккредитация требуют пересмотра средств и принципов эффективного образовательного процесса в высшей духовной школе» (Грошев, 2022).

Т.В. Скларова, являясь одним из ведущих специалистов в области духовного образования, проводит подробный теоретический анализ развития теологического образования в России с момента принятия первого образовательного стандарта по направлению «Теология» до введения паспорта научной специальности «Теология».

Необходимо отметить, что Т.В. Скларова не рассматривает в своей работе процессы лицензирования и аккредитации духовных образовательных организаций, а только констатирует обсуждение этого вопроса представителями Русской Православной Церкви, а также приводит статистические данные по церковным учреждениям, участвующим в процессе интеграции.

В отличие от рассмотренных выше работ, исследование Е.Е. Ильина непосредственно посвящено изучению изменений в законодательстве, позволяющих духовным образовательным организациям получать лицензию на реализацию программ высшего образования по государственным образовательным стандартам, а также государственную аккредитацию.

В своей работе автор отмечает ряд противоречий, для преодоления которых «государство, Церковь и гражданское общество должны работать вместе, ибо у них во многом общие задачи. В первую

очередь необходимо объединить усилия в вопросах, связанных с воспитанием детей и молодежи, что на сегодняшний день является одним из важнейших приоритетов системы образования» (Ильин, 2007).

Одной из наиболее подробных и интересных для данного исследования работ является работа Р.В. Тупикина, которая посвящена вопросу реформирования и развития духовного образования в Смоленской епархии. Из данной статьи следует, что Смоленская духовная семинария стала одной из первых, кто применил методические разработки и практический опыт Хабаровской духовной семинарии, что позволило семинарии в 2011 году получить государственную лицензию на реализацию программ высшего образования по направлению «Теология».

По данным реестра лицензий Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Российской Федерации Смоленская духовная семинария получила государственную лицензию в 2011 году (Сведения о лицензируемом виде деятельности, 2025) (Распоряжение от 14.03.2011 года № 753-06), уже спустя два года после Хабаровской духовной семинарии (Приказ Рособнадзора № 1378 от 18.06.2009 года).

Параллельно со Смоленской духовной семинарией подготовка к процедуре лицензирования по государственному образовательному стандарту была запущена и в двух крупнейших духовных академиях Русской Православной Церкви. Учитывая объем предстоящей работы, автор настоящей статьи был приглашен в качестве консультанта для сопровождения данного процесса, а также в распоряжение академий как ранее и Смоленской духовной семинарии были предоставлены все методические материалы, а также заполненные формы Хабаровской духовной семинарии, необходимые для формирования пакета документов для подачи в Рособнадзор.

Благодаря такому сопровождению, уже в 2010 году Санкт-Петербургская и Московская духовные академии успешно прошли процедуру лицензирования направления «Теология» по государственному образовательному стандарту. Таким образом, можно утверждать, что прохождение процедуры лицензирования Хабаровской духовной семинарии определило вектор развития системы духовного образования Русской Православной Церкви.

Рассмотрев все три группы источников можно сделать вывод о том, что исследования, посвященные непосредственно лицензированию духовных образовательных организаций, практически отсутствуют, что делает настоящую статью еще более актуальной для современной педагогической науки, а также церковной истории.

В настоящей работе были использованы следующие *методы* исследования: изучение и теоретический анализ научной и учебно-методической литературы для систематизации теоретических и эмпирических данных по проблеме исследования; описательный метод и метод обобщения практического опыта для изложения всех этапов подготовки Хабаровской духовно семинарии к процедуре лицензирования по государственному образовательному стандарту.

### Результаты и обсуждение

Переходя к практической части настоящего исследования важно понимать, что «внесение в Государственную Думу Российской Федерации законопроекта, открывающего духовным учебным заведениям путь к государственной аккредитации - событие первой величины в новейшей истории Церкви. По сути, речь идет о государственном акте, определяющем роль, значение и место отечественной богословской школы в образовательном пространстве России» (В Госдуму внесен законопроект, 2007).

Прохождению процедуры лицензирования под руководством автора настоящей статьи, занимавшего в период с 2005 по 2010 годы должность первого проректора Хабаровской духовной семинарии, предшествовала большая работа, которая стала пилотным проектом для Церкви и позволила подготовить методическую основу, которая в дальнейшем стала использоваться духовными образовательными организациями на системном уровне.

Говоря о процессе лицензирования, в первую очередь необходимо кратко остановиться на содержании образовательного стандарта по направлению «Теология», определяющего на тот момент требования, которым должны соответствовать образовательные организации, включая церковные.

Разработка первого государственного образовательного стандарта по специальности «Теология» была осуществлена в 1993 году, соответственно с 1994 года данную специальность начали реализовывать государственные вузы. В 2001 и 2002 годах были утверждены государственные образовательные стандарты второго поколения по направлению «Теология» с квалификацией «Бакалавр теологии» и по специальности «Теология» с квалификацией «Теолог, преподаватель», разработка которых осуществлялась с учетом опыта российского богословского образования.

Благодаря включению в рабочую группу по разработке специалистов, являющихся выпускниками крупнейших духовных школ, в том числе Православного Свято-Тихоновского богословского института (Скляр, 2021), содержание государственного стандарта в части преподаваемых дисциплин было сформировано с учетом церковных образовательных стандартов.

При этом, поскольку лицензирование Хабаровской духовной семинарии осуществлялось по второму поколению образовательных стандартов, при их применении на практике были выявлены ряд разночтений с требованиями в церковных стандартах, в том числе в трудоемкости изучаемых дисциплин.

В 2011 и 2014 годах был осуществлен переход на стандарты третьего поколения, в которых разработчики постарались учесть все несоответствия, присутствующие в предыдущих версиях государственных образовательных стандартов.

Понимая, что государственный стандарт в своем содержании в целом учитывал структуру церковных образовательных стандартов, необходимо более подробно остановиться на тех областях, которые требовали модернизации для соответствия государственным требованиям, а именно инфраструктуре, учебно-методических материалах и научно-педагогических кадрах духовных образовательных организаций.

Учитывая, что строительство нового комплекса зданий Хабаровской духовной семинарии, начавшееся после ее открытия в 2005 году, совпало с готовящимися изменениями в законодательство, у автора статьи по распоряжению архиепископа Хабаровского и Приамурского Марка, отвечающего за строительство и введение в эксплуатацию нового комплекса зданий, была возможность обеспечить ее проектирование под требования государственного образовательного стандарта.

Общая площадь созданного комплекса духовной семинарии, включающего домовый храм святителя Иннокентия Московского, учебно-административный корпус и общежитие, составила 6772,9 кв.м. Все помещения соответствуют санитарным и противопожарным требованиям.

В учебно-административном корпусе расположены: вместительный актовый зал; аудитории для лекционных, семинарских, практических занятий и самостоятельной работы обучающихся; кабинеты для административных работников семинарии. В этом же здании расположены книгохранилище, библиотека с читальным залом, а также помещения для организации питания, в том числе горячий цех и трапезная.

Общежитие расположено рядом с учебно-административным корпусом семинарии и соединено с ним несколькими переходами. Здание общежития состоит из пяти этажей, на которых располагаются комнаты для проживания обучающихся, преподавательского состава и приглашенных гостей семинарии. В этом же здании расположен спортивный зал, оборудованный тренажерами и медицинский пункт.

Таким образом, комплекс зданий Хабаровской духовной семинарии на момент завершения его строительства был одним из самых современных инфраструктурных проектов Русской Православной Церкви в сфере духовного образования, что позволило семинарии полностью соответствовать требованиям Рособнадзора к материально-технической базе организаций, имеющих право на реализацию программ высшего образования по государственным образовательным стандартам.

Работа с учебно-методическими материалами для лицензирования образовательной программы по направлению «Теология», с одной стороны, была достаточно трудозатратна по времени, но с другой, составляла наименьшую сложность для коллектива духовной семинарии, так как требовала в основном технических действий. Учитывая, что в открытой в 2005 году Хабаровской духовной семинарии преподавательский состав под руководством автора статьи был сформирован из выпускников духовных академий, с самого начала учебного процесса по церковному стандарту деятельность учебного заведения формировалась исходя из требований законодательства, применяемых к светской высшей школе, включая необходимое учебно-методическое сопровождение.

Таким образом, так называемая модернизация учебно-методических документов, заключалась в основном в корректировке уже имеющихся рабочих программ дисциплин в части их трудоемкости, так как государственный образовательный стандарт предусматривал их изучение в меньшем объеме, чем церковный. Помимо доработки в содержательной части документы также требовали перевода в новый структурный шаблон, соответствующий требованиям Рособрнадзора к построению профессиональных образовательных программ.

Необходимо отметить, что, несмотря на необходимую корректировку учебно-методических документов, являющихся основой для учебного процесса семинарии, переход на обучение по государственному образовательному стандарту для студентов был достаточно плавным, а главное сохранившим содержание и традиции богословского образования и реализуемой в семинарии системы внеучебной деятельности.

Также важно, что подготовленный по требованиям Рособрнадзора комплект учебно-методических документов, не только обеспечил выполнение требований органов контроля и надзора, а также успешное прохождение Хабаровской духовной семинарией процедуры лицензирования, но и стал реальным примером для других духовных образовательных организаций, планирующим подачу заявления на получение государственной лицензии по направлению «Теология».

Подготовленные под руководством автора статьи учебно-методические материалы были доступны для использования всем духовным образовательным организациям в электронном виде, а также публиковались в специальном сборнике, изданном Хабаровской духовной семинарией и разосланном во все духовные школы с целью популяризации имеющегося методического и практического опыта (Труды Хабаровской духовной семинарии, 2007).

Самым непростым вопросом, требующим внимания при подготовке к процедуре лицензирования по государственному образовательному стандарту, стало кадровое обеспечение образовательной программы, а точнее его соответствие формальным требованиям к подготовке педагогических работников.

Важно отметить, что профессорско-преподавательский состав любой духовной образовательной организации в основном формируется из выпускников духовных семинарий и академий, так как большая часть изучаемых дисциплин имеет пастырскую богословскую или церковно-историческую направленность. Привлеченные специалисты имели высокий уровень образования, духовной культуры, занимались научно-исследовательской деятельностью, но в связи с получением образования в духовных образовательных организациях до 2008 года, не могли в рамках нормативной процедуры подтвердить уровень своей квалификации документами государственного образца.

Понимая сложившуюся ситуацию, автору статьи необходимо было решить две задачи: привлечь для усиления кадрового состава образовательной программы педагогических работников из светских высших учебных заведений региона, а также начать работу с научно-педагогическим составом семинарии в части получения ими документов об образовании, научных степеней и званий государственного образца. Учитывая обратную связь и понимание со стороны профессорско-преподавательского состава семинарии, оба процесса получили всестороннюю поддержку и позволили с одной стороны выполнить требования государственного образовательного стандарта, а с другой стороны организовать на базе семинарии системную работу по обучению и повышению квалификации ее персонала.

Вместе с тем, создавая прецедент в прохождении процедуры лицензирования по государственному образовательному стандарту духовной образовательной организации, автор статьи согласовал с органами исполнительной власти в сфере образования учет церковных научных степеней и званий при расчете общего процента остепененности научно-педагогических работников.

Данное решение позволило Хабаровской духовной семинарии, а далее и последовавшим за ней академиям и семинариям получить лицензию на реализацию образовательных программ по государственному стандарту и сохранить существующий контингент профессорско-преподавательского состава. Работа по принятию данной нормы на законодательном уровне велась представителями Церкви еще на протяжении нескольких лет.

Успешное завершение данного вопроса произошло с принятием в 2014 году федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению 48.03.01 Теология (уровень бакалавриат), который предусматривал учет богословских степеней и званий при реализации образовательной программы.

Завершив практическую часть настоящего исследования необходимо остановиться на основных его результатах:

- на сложившемся к 2008 году уровне развития профессионального церковного образования, благодаря поправкам в законодательство получилось создать работающий механизм сотрудничества светской и религиозной образовательных систем;
- полученный механизм позволил не только улучшить систему подготовки кадров для Русской Православной Церкви, но и позволил обеспечить соблюдение конституционных прав обучающихся в духовных образовательных организациях;
- на основании полученной государственной лицензии в 2009 году был осуществлен первый набор слушателей Хабаровской духовной семинарии на направление подготовки «Теология» в количестве 10 человек;
- завершив обучение первой группы, Хабаровская духовная семинария получила государственную аккредитацию, которая, по мнению автора настоящей статьи, является «вопросом самоидентификации духовного образования в условиях современного российского высшего образования» (Священник, 2009);
- в настоящее время Хабаровская духовная семинария является уникальной духовной образовательной организацией, имеющей важное значение в развитии Дальневосточного региона.

### **Заключение**

Анализ результатов представленного в статье исследования позволяет сделать следующие выводы:

- проведенный автором анализ теоретических источников, посвященных вопросам развития профессионального религиозного образования, показал отсутствие исследований, посвященных описанию процесса получения духовными образовательными организациями лицензии на реализацию программ высшего образования по государственному стандарту, а, следовательно, интеграции образовательных учреждений Русской Православной Церкви в национальную систему высшего образования Российской Федерации;
- отработанный на базе Хабаровской духовной семинарии подход к подготовке к процедуре лицензирования программ высшего образования по государственному стандарту позволил сохранить идентичность и лучшие традиции духовного образования, обеспечив при этом его системное использование духовными образовательными организациями.

Подводя итог исследованию, отметим, что, по нашему мнению, в настоящее время Церковь снова стоит перед выбором траектории развития духовных образовательных организаций. С одной стороны, сегодня они имеют государственную поддержку как в части возможности получения государственной лицензии и аккредитации, так и в части выделения им бюджетных мест. С другой стороны, мы видим сокращение религиозных образовательных организаций и обучающихся в них контингента, отсутствие деятельности Научно-образовательной теологической ассоциации (НОТА) и другие системные изменения.

Учитывая, что в настоящий момент под руководством Правительства Российской Федерации идет подготовка Стратегии развития образования России до 2036 года, Русская Православная Церковь должна успеть определить место религиозного образования в этом документе, чтобы снова не оказаться за пределами новой, формируемой сегодня суверенной образовательной системы страны.

### **Список литературы**

1. В Госдуму внесен законопроект, предусматривающий государственную аккредитацию духовных учебных заведений // Православный Хабаровск. Официальный портал Приамурской

- митрополии. 2007. <http://pravkhabarovsk.ru/blog/v-gosdymy-vnesen-zakonoproekt-predysmatrivaushii-gosydarstvennyu-akkreditaciju-dyhovnih-ychebnih-zavedenii/>
2. В российском законодательстве нет оснований для лишения духовных учебных заведений права государственной аккредитации // Сайт Московской духовной академии. 2005. [https://old.mpsa.ru/site\\_pub/133015.html](https://old.mpsa.ru/site_pub/133015.html)
  3. Грошев Н.Б. Образовательная среда высшей духовной школы: от проблематики к реализации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11. № 1(41). С. 72-79.
  4. Духовное образование и вопросы духовной безопасности // religare.ru. 2006. <https://religare.ru/3571410>
  5. Ильин Е.Е. Лицензирование и аккредитация духовных образовательных учреждений в России // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2008. № 8(26). С. 102-105.
  6. Конюченко А.И. Духовное образование в Оренбургской епархии во второй половине XIX – начале XX вв.: дисс. ... канд. ист. наук. Челябинск, 1996. 22 с.
  7. Копылова Е.А. Московское общество любителей духовного просвещения становление и традиции духовного просвещения в России в период середины XIX – начала XX в.: дисс. ... канд. ист. наук. М., 2016. 22 с.
  8. Краснощеков А.А. Стадии процедуры лицензирования в сфере высшего образования // Гуманитарные и юридические исследования. 2024. Т. 11. № 4. С. 758-764.
  9. Ляпунова Н.В. Эволюция профессионального церковного образования в России: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. М., 2006. 51 с.
  10. Налетова Н.Ю. Становление и развитие духовного образования на территории Смоленской епархии в XVIII-XIX вв.: дисс. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2006. 18 с.
  11. Полосин Н. И. Православное духовное образование Пензенской губернии в XIX – начале XX в.: дисс. ... канд. ист. наук. Самара, 2005. 21 с.
  12. Рукавишников С.М. О некоторых вопросах лицензирования образовательной деятельности в сфере высшего образования // Междисциплинарность науки как фактор инновационного развития: мат Межд. науч.-прак. конф. (27 сентября 2024 г., Новосибирск). Уфа: ООО «Омега сайнс», 2024. С. 138-142.
  13. Рукавишников С.М. Понятие лицензирования образовательной деятельности в сфере высшего образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Право. 2023. № 3(54). С. 200-203.
  14. Санакина Т.А. Православное духовное образование в Архангельской и Холмогорской епархии в XVIII – начале XX вв.: дисс. ... канд. ист. наук. Архангельск, 2011. 26 с.
  15. Сведения о лицензируемом виде деятельности // Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки // [islod.obrnadzor.gov.ru](https://islod.obrnadzor.gov.ru/rlic/details/2F21D290624C16B0EF36EE9C6134B012/). 2024. <https://islod.obrnadzor.gov.ru/rlic/details/2F21D290624C16B0EF36EE9C6134B012/>
  16. Священник с дипломом государственного образца // Православный Хабаровск. Официальный портал Приамурской митрополии. 2009. <http://pravkhabarovsk.ru/blog/svyashennik-s-diplomom-gosydarstvennogo-obrazca/>
  17. Скларова Т.В. Теологическое образование и наука в России с 1993 по 2015 год: документы, события, факты // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2021. № 63. С. 11-27.
  18. Смирнов П.А. Становление и развитие института лицензирования образовательной деятельности в Российской Федерации: правовой аспект // Актуальные проблемы образовательного права: Сборник научных статей XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (2 июня 2023 г., Москва). Под ред. Н.М. Ладнушкиной. М.: Изд-во «Саратовский источник». 2023. С. 58-63.
  19. Труды Хабаровской духовной семинарии: ежегодник. 2007 год. Хабаровск: Хабаровская духовная семинария, 2008. 864 с.

20. Тупикин Р.В. Становление высшего духовного образования в Смоленской епархии: новейший период (1988-2008 гг.) // Теологический вестник Смоленской православной духовной семинарии. 2023. № 4(21). С. 6-18.

21. Федеральный закон «О свободе совести и религиозных объединениях» от 26.09.1997 № 125-ФЗ // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. 1997. <https://docs.cntd.ru/document/9040821>

### **Licensing of Khabarovsk Theological Seminary as the first experience of integrating higher educational institutions of the Russian Orthodox Church into the National education system of Russia**

**Ruslan N. Yermeev**

Candidate of Theology, Doctor of Theology, Associate Professor of the Department of Theory and History of Culture

Institute of Cinema and Television

Moscow, Russia

ErmeevRN1973@gmail.com

ORCID 0009-0009-3362-6679

Received 02.05.2025

Accepted 23.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 378.4(470)

DOI 10.25726/q6089-8404-5811-u

EDN PIHUTB

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

#### **Abstract**

The article describes the process of integration of educational institutions of the Russian Orthodox Church into the national system of higher education of the Russian Federation, including the modernization of infrastructure, scientific and pedagogical staff and teaching materials of religious educational organizations using the example of the Khabarovsk Theological Seminary. The article presents for the first time the experience of a spiritual educational organization, which, after amendments to the legislation of the Russian Federation, became the first church institution to receive a license in 2009 to implement higher education programs according to state standards, and subsequently state accreditation. Thanks to the work carried out since 2009, the processes of licensing and state accreditation of Church higher education institutions have become systematic, which has had a positive impact on the demand for spiritual education among applicants and its further development. Through the description of a practical case implemented by the author during his work as the first vice-rector of the Khabarovsk Theological Seminary, the article reveals the potential of the existing system of spiritual education, its ability to adapt to the requirements of the state without losing the quality of theological training and educational work, as well as harming the traditions of the Russian higher theological school. The presented materials can be used in special courses on the history of education in the Russian Orthodox Church, in the creation of educational and methodological literature, writing scientific papers on church history, as well as in the search for new ways and directions for the development of modern spiritual education.

#### **Keywords**

higher education, spiritual educational organizations, state educational standard, licensing, accreditation, integration, theology.

## References

1. A bill has been submitted to the State Duma providing for state accreditation of theological educational institutions // Orthodox Khabarovsk. The official portal of the Amur Archdiocese. 2007. <http://pravkhabarovsk.ru/blog/v-gosdymy-vnesen-zakonoproekt-predysmatrivaushii-gosydarstvennyu-akkreditaciuyu-dyuhovnykh-uchebnykh-zavedenii/>
2. There are no grounds in Russian legislation for depriving theological educational institutions of the right to state accreditation // Website of the Moscow Theological Academy. 2005. [https://old.mpda.ru/site\\_pub/133015.html](https://old.mpda.ru/site_pub/133015.html)
3. Groshev N.B. The educational environment of the higher theological school: from problems to implementation // Proceedings of the Saratov University. A new series. Series: Acmeology of education. Psychology of development. 2022. Vol. 11. № 1(41). pp. 72-79.
4. Spiritual education and issues of spiritual security // religare.ru. 2006. <https://religare.ru/3571410>
5. Ilyin E.E. Licensing and accreditation of spiritual educational institutions in Russia // Journal of scientific publications of graduate students and doctoral students. 2008. № 8(26). pp. 102-105.
6. Konyuchenko A.I. Spiritual education in the Orenburg diocese in the second half of the 19th – early 20th centuries. ... cand. of histor. scien. Chelyabinsk, 1996. 22 p.
7. Kopylova E.A. The Moscow society of lovers of spiritual enlightenment the formation and traditions of spiritual enlightenment in Russia in the period of the middle of the XIX – early XX century: diss. ... cand. of histor. scien. M., 2016. 22 p.
8. Krasnoshchekov A.A. Stages of the licensing procedure in the field of higher education // Humanitarian and legal research. 2024. Vol. 11. No. 4. pp. 758-764.
9. Lyapunova N.V. The evolution of professional church education in Russia: diss. ... Dr of histor. scien. M., 2006. 51 p.
10. Naletova N.Y. The formation and development of spiritual education in the territory of the Smolensk Diocese in the XVIII-XIX centuries: diss. ... cand. of histor. scien. Smolensk, 2006. 18 p.
11. Polosin N. I. Orthodox spiritual education of the Penza province in the 19th – early 20th century: diss. ... cand. of histor. scien. Samara, 2005. 21 p.
12. Rukavishnikov S.M. On some issues of licensing educational activities in the field of higher education // Interdisciplinarity of science as a factor of innovative development: mat Inter. sci.-prak. Conference (September 27, 2024, Novosibirsk). Ufa: Omega Sciences LLC, 2024. pp. 138-142.
13. Rukavishnikov S.M. The concept of licensing educational activities in the field of higher education // Voronezh State University Bulletin. Series: Law. 2023. № 3(54). pp. 200-203.
14. Sanakina T.A. Orthodox spiritual education in the Arkhangelsk and Kholmogorsky diocese in the XVIII – early XX centuries: diss. ... cand. of histor. scien. Arkhangelsk, 2011. 26 p.
15. Information about the licensed type of activity // Federal Service for Supervision of Education and Science // [islod.obrnadzor.gov.ru](https://islod.obrnadzor.gov.ru/rlic/details/2F21D290624C16B0EF36EE9C6134B012/). 2024. <https://islod.obrnadzor.gov.ru/rlic/details/2F21D290624C16B0EF36EE9C6134B012/>
16. A priest with a state-issued diploma // Orthodox Khabarovsk. The official portal of the Amur Archdiocese. 2009. <http://pravkhabarovsk.ru/blog/svyashennik-s-diplomom-gosydarstvennogo-obrazca/>
17. Sklyarova T.V. Theological education and science in Russia from 1993 to 2015: documents, events, facts // Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities Bulletin. Series 4: Pedagogy. Psychology. 2021. № 63. pp. 11-27.
18. Smirnov P.A. Formation and development of the institute of licensing educational activities in the Russian Federation: A legal aspect // Actual problems of educational law: mat. of the XIV All-Russ. scien. and prac. conf. with inter. particip. (June 2, 2023, Moscow). Ed. by N.M. Lادنushkina. M.: Publishing house «Saratov source». 2023. pp. 58-63.
19. Proceedings of the Khabarovsk Theological Seminary: yearbook. The year is 2007. Khabarovsk: Khabarovsk Theological Seminary, 2008. 864 p.



20. Tupikin R.V. The formation of higher spiritual education in the Smolensk Diocese: the modern period (1988-2008) // Theological Bulletin of the Smolensk Orthodox Theological Seminary. 2023. No. 4(21). pp. 6-18.
21. Federal Law «On Freedom of Conscience and Religious Associations» dated September 26, 1997 № 125-FZ // Electronic fund of legal and regulatory-technical documents. 1997. <https://docs.cntd.ru/document/9040821>

## **Патриотическое воспитание младших школьников посредством программы «Юные патриоты»**

**Ирина Жаповна Шахмалова**

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики и методики начального обучения  
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова  
Нерюнгри, Россия  
Xirina80@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

**Дарья Васильевна Загинайло**

Студент  
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова  
Нерюнгри, Россия  
ddzaginailo28e05x02o@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.05.2025

Принята 15.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 37.015.38

DOI 10.25726/f9875-5615-4277-e

EDN LHKACG

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

Актуальность проблемы патриотического воспитания младших школьников обусловлена педагогической необходимостью формирования у детей данной возрастной группы первоначальных представлений о Родине, ее историческом прошлом и культурном наследии. Этот процесс включает в себя развитие эмоционально-ценностного отношения к своей стране, что выступает в качестве фундамента для последующего развития гражданственности и патриотизма в последующих возрастных периодах. В младшем школьном возрасте закладываются базовые когнитивные и эмоциональные структуры, определяющие дальнейшее восприятие и отношение к социокультурной среде, что делает этот период сензитивным для формирования основ национальной идентичности и гражданской позиции. Игнорирование или недооценка значимости патриотического воспитания в младшем школьном возрасте может привести к деформациям в формировании ценностной системы личности и затруднить процесс социализации в будущем. Наиболее оптимальным пространством для развития и воспитания патриотических качеств является внеурочная деятельность. Выполнив анализ теоретических основ по проблематике нашего исследования, нам удалось установить, что внеурочные занятия выступают наиболее подходящим, оптимальным и эффективным вариантом для реализации различных видов работ по реализации патриотического воспитания младших школьников благодаря своей уникальной структуре. Внеурочная деятельность дает огромное множество возможностей использования различных интересных форм проведения занятий, в процессе которого детям прививаются знания о своей Родине, о ее истории, традициях, особенностях культуры народов, населяющих страну, возвращается любовь и уважение к России, к согражданам, к близким, к природе. В рамках данной статьи мы рассматриваем опытно-экспериментальную работу по патриотическому воспитанию младших школьников в процессе внеурочной деятельности, реализованную нами в ходе целостного исследования. На основе обобщенного педагогического опыта, анализа методических материалов нами была составлена педагогическая программа «Юные патриоты», направленная на патриотическое воспитание младших

школьников в рамках внеурочной деятельности, которая была апробирована на формирующем этапе исследования.

### **Ключевые слова**

младший школьный возраст, воспитание, патриотическое воспитание, патриотизм, внеурочная деятельность, диагностика.

### **Введение**

Формирование основ патриотического сознания и поведения целесообразно начинать в раннем детстве, при этом младший школьный возраст является особенно благоприятным периодом для целенаправленной педагогической работы в этом направлении. Это обусловлено возрастными особенностями детей младшего школьного возраста, характеризующимися повышенной восприимчивостью к новым знаниям, эмоциональной отзывчивостью и стремлением к подражанию. Именно в этот период закладываются базовые ценностные ориентации, формируется отношение к окружающему миру и своему месту в нем, что делает младший школьный возраст сензитивным для формирования основ патриотизма и гражданственности.

С момента как ребенок вливается в образовательное пространство со ступени начального обучения начинается более активная работа педагогов по внедрению патриотических ценностей и установок в процесс развития личности школьника.

### **Материалы и методы исследования**

Анализ был проведен с использованием работ ряда известных отечественных ученых-педагогов. Особенности патриотического воспитания и формирования гражданской позиции рассматривали такие педагоги и психологи как В.Г. Белинский, Л.С. Выготский, А.Н. Выршиков, Я. А. Коменский, Д.С. Лихачев, В.И. Лутовинов, А.С. Макаренко, В.С. Мухина, И.П. Подласый, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, И.Ф. Харламов и др.

В частности, Я.А. Коменский в своих работах делал упор на убеждение, что «любовь ребенка к родителям, дому и месту, где он родился – это самые первые ступени воспитания любви к Отечеству» (Бирюкова, 2022). А.С. Макаренко акцентировал внимание на необходимости формирования личности гражданина, характеризующейся любовью и уважением к своему Отечеству и окружающим людям. Такой подход предполагает развитие не только патриотических чувств, но и эмпатии, социальной ответственности и готовности к конструктивному взаимодействию в обществе. Педагог писал в своих работах, что «патриотические черты могут успешно сформироваться лишь тогда, когда воспитанники вовлечены в обыденную жизнь страны и знают происходящие в стране события» (Макаренко, 2016).

В свою очередь выдающийся педагог И.Г. Песталоцци считал, что патриотическое воспитание формирует «добродетельный характер и сочувственное отношение к людям, а также, по его мнению, развитие чувства долга и ответственности является основным направлением патриотического воспитания, которое необходимо начинать с самого раннего детства» (Бондаревская, 2014).

По мнению В.А. Сухомлинского «при формировании патриотических чувств, необходимо начинать с воспитания любви к матери, отцу, то есть с семьи, а потом любви к своей Родине и стране». А.С. Макаренко акцентировал внимание на необходимости формирования личности гражданина, характеризующейся любовью и уважением к своему Отечеству и окружающим людям. Такой подход предполагает развитие не только патриотических чувств, но и эмпатии, социальной ответственности и готовности к конструктивному взаимодействию в обществе. Педагог писал в своих работах, что «патриотические черты могут успешно сформироваться лишь тогда, когда воспитанники вовлечены в обыденную жизнь страны и знают происходящие в стране события».

На современном этапе этой проблемой занимались педагоги РФ и РС(Я) М.В. Бедарева, Н.В. Ванян, М.В. Лихотинская, Н.Е. Лушина, В.Н. Николаева, Т.Е. Раскатова, Н.В. Серегина и др.

### Результаты и обсуждение

Патриотическое воспитание – это сложный и целенаправленный процесс формирования социально-ценностных установок по отношению к Родине, этнокультурной общности, ее языку, культурному и историческому наследию, традициям, а также к природе. Эти установки проявляются в форме мотивированной потребности изучать прошлое страны, ее национальные и культурные ресурсы, а также активно участвовать в общественно значимой деятельности и добросовестно трудиться на благо Родины.

В.А. Сластенин в сотрудничестве с другими педагогами выделяют следующие направления в системе патриотического воспитания школьников: «духовно-нравственное, гражданско-патриотическое воспитание, социально-патриотическое, историко-краеведческое, военно-патриотическое, героическое направление, спортивно-патриотическое»

Однако существующие исследования не в полной мере раскрывают систему организации внеклассной деятельности, ориентированной на патриотическое воспитание младших школьников.

На основе анализа литературы нами было решено провести исследования уровня патриотического воспитания у учащихся г. Нерюнгри. Психолого-педагогическое исследование было проведено с октября 2024 по апрель 2025 года. Нами подобраны следующие методики:

- 1) «С чего начинается Родина» (В. М. Хлыстова) (Хлыстова, 2022);
- 2) «Неоконченные предложения» (Е. В. Федотова, И. В. Скворцова) (Макаренко, 2016);
- 3) «Я – патриот» (Н. Н. Бирюкова) (Бирюкова, 2022).

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о преобладании среднего и ниже среднего уровней сформированности патриотических качеств у значительной части обучающихся. Данный факт указывает на необходимость сосредоточения педагогических усилий и систематического применения разнообразных методов, приемов и форм воспитательной работы, целенаправленно ориентированных на формирование патриотического сознания и ценностного отношения к Родине у младших школьников.

Полученные результаты исследования легли в основу педагогической программы «Юные патриоты», которая создана с опорой на Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования третьего поколения и на Федеральную образовательную программу.

Педагогическая программа «Юные патриоты», направленная на развитие патриотических чувств, опирается на общедидактические принципы, такие как: принцип наглядности, доступности, систематичности и последовательности, возрастания сложности, а также сознательности и активности учащихся в процессе обучения. Цель программы – патриотическое воспитание младших школьников в рамках внеурочной деятельности.

Формы работы: индивидуальные и групповые. Методы и приемы работы: беседа, упражнения, презентация, виртуальная экскурсия, кроссворд, ребусы, загадки, просмотр видеоматериала, выполнение рисунков, поделок, создание макета города Нерюнгри, работа с кинетическим песком. Программа включает в себя 30 занятий, которые проводились с октября 2024 по апрель 2025 года.

Данная программа включает в себя следующие методы и приемы:

1. Беседа. Использование бесед в процессе патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности способствует развитию коммуникативных навыков, формированию умения аргументированно выражать свою точку зрения, а также развитию критического мышления и способности анализировать информацию, что является важным условием формирования гражданской ответственности и патриотической позиции. Мы проводили беседы по темам: «Москва – столица нашей Родины», «Виды географических карт», «Чудеса природы Якутии», «Патриот - он какой?», «Как мы бережем Родину» и т.д.

2. Презентация. Использование презентаций во внеурочной деятельности по патриотическому воспитанию младших школьников повышает мотивацию к изучению материала, активизирует познавательный интерес и создает благоприятные условия для формирования положительного эмоционального фона, что, в свою очередь, способствует более эффективному усвоению информации о культурном наследии, истории и традициях своей страны. Нами были

использованы различные презентации. Например: «С чего начинается Родина», «Россия на карте», «В России много наций», «Якутия – наша гордость», «Наш город Нерюнгри», «Гражданин: права и обязанности» и другие.

3. Упражнения, направленные на формирование патриотических чувств. Применение упражнений в процессе патриотического воспитания младших школьников способствует формированию у них ценностных ориентиров, связанных с уважением к государственным символам, осознанием значимости гражданских прав и обязанностей, а также развитию активной гражданской позиции, направленной на участие в общественной жизни и защиту интересов своей страны.

4. Виртуальная экскурсия. Применение виртуальных экскурсий в рамках внеклассной деятельности по патриотическому воспитанию младших школьников повышает доступность, наглядность и интерактивность обучения.

5. Кроссворд. Использование кроссвордов в процессе патриотического воспитания младших школьников способствует активизации познавательной деятельности, обеспечивает эффективное закрепление полученных знаний об истории, культуре и символике своей страны, а также формирует навыки логического мышления и решения задач.

6. Ребусы. Использование ребусов развивает логическое и образное мышление, активизирует умственную деятельность, стимулирует творческую активность, что способствует более эффективному усвоению знаний. Мы предлагали ученикам следующие ребусы: «Расшифровка», «Что общего?», «Шифровальщики».

7. Загадки. Использование загадок развивает познавательные способности, образное мышление, способствует расширению кругозора и формированию языковой компетенции. Нами были использованы загадки по следующим тематикам: «Мой город Нерюнгри», «Животные моего края», «Загадки о государственных праздниках», «Музыкальные инструменты». и др.

8. Просмотр видеоматериала. Использование видеоматериалов в процессе патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности способствует эффективной визуализации исторических событий, культурных явлений и социальных процессов, повышает эмоциональное воздействие на обучающихся и формирует у них более яркие и запоминающиеся образы, связанные с историей и культурой своей страны. Мы подбирали видеоматериал для подачи информации «Моя Россия», «Нерюнгри», «Народы России».

9. Выполнение рисунков, поделок. Изготовление поделок и рисунков в рамках внеклассной деятельности по патриотическому воспитанию младших школьников способствует развитию творческих способностей, визуализации знаний, развитию мелкой моторики и формированию ценностного отношения к Родине. В процессе реализации программы мы включали следующие виды работ. Рисунки: «Моя причина гордиться Якутией», «Мой Нерюнгри», «Земля – моими глазами», «Как правильно вести себя в природе», «Моя будущая профессия». Аппликации: «День Победы», «Яблонька». Поделки: «Флаг РФ».

10. Создание макета города Нерюнгри. На одном из занятий была организована совместная работа по созданию макета нашего города, дети создавали модели зданий, достопримечательностей города и далее все модели собрались на плакате.

11. Работа с кинетическим песком. Такой вид работы позволяет интегрировать различные виды деятельности, такие как конструирование, моделирование, рисование и лепка, что способствует реализации междисциплинарного подхода к патриотическому воспитанию и обеспечивает более комплексное и всестороннее развитие личности младшего школьника. При организации занятия по теме «Достопримечательности Республики Саха (Якутия)», нами была выбрана именно такая работы, дети работали с песком создавая макеты известных достопримечательностей рельефа Якутии, таких как горы Кисиллях, ледник Булуус, песчаные дюны Тукуланы, озеро Лабынкыр, кимберлитовая трубка Мир и водопад Курулуур.

После завершения формирующего этапа нами была проведена контрольная диагностика младших школьников с использованием тех же диагностических методик, которые были использованы на констатирующем этапе нашего исследования (методика В.М. Хлыстовой «С чего начинается Родина»;

методика Е.В. Федотовой и И.В. Скворцовой «Неоконченные предложения» и методика Н.Н. Бирюковой «Я – патриот»). Данный процесс позволил отследить динамику в уровне роста патриотического воспитания младших школьников.

1. Занятия по программе проводились с применением методики «С чего начинается Родина» (В.М. Хлыстова) (Хлыстова, 2022). Динамика результатов, полученных по данной методике, отражена на рисунке 1.

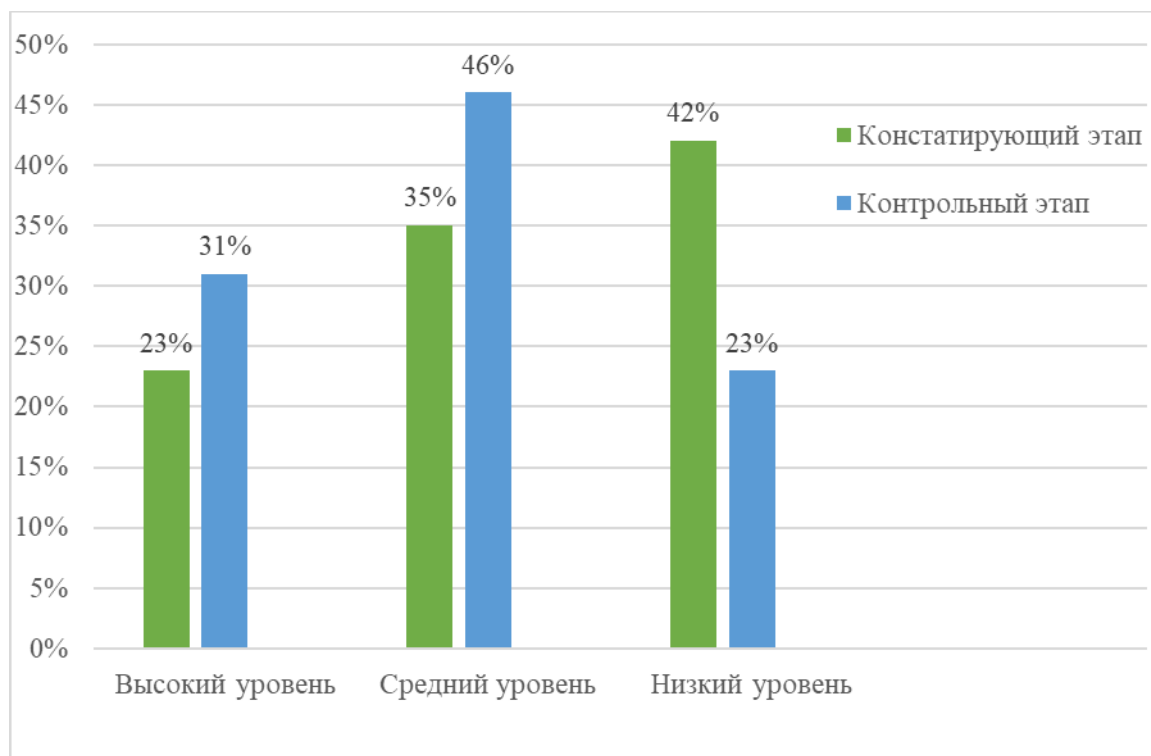


Рисунок 1. Динамика роста уровня патриотического воспитания младших школьников по методике «С чего начинается Родина» (В. М. Хлыстова)

Исследование показало, что количество детей, имеющих высокий уровень сформированности патриотических чувств и качеств, значительно увеличилось с 23% (6 чел.) до 31% (8 чел.), разница составила 9% (2 чел.), у учеников увеличился объем знаний о Родине, и вырос уровень патриотической воспитанности. Изменился также и показатель низкого уровня, при первичной диагностике такой результат показали 42% (11 чел.), а при итоговой диагностике этот показатель составил 23% (6 чел.), ученики усвоили основные сведения о стране. В ходе исследования выявлена положительная динамика в показателях средней нормы, с увеличением на 11% (3 чел.).

Отмечается существенное улучшение результатов у детей, которые изначально демонстрировали низкий уровень патриотических знаний, достигших в результате исследования среднего уровня.

Проверка достоверности полученных результатов была осуществлена путем использования формулы, представленной ниже и метода математической обработки данных  $\chi^2$  – критерия Пирсона.

$$\chi^2 = \frac{(31-23)^2}{23} + \frac{(46-35)^2}{35} + \frac{(23-42)^2}{42} = 8.2$$

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k},$$

$\chi^2_{\text{Эмп}} = 8,2$ . Эмпирическое значение, полученное нами в процессе проведения расчетов, равно критическому значению или превышает его, это указывает на достоверность полученных результатов измерений

2. Методика «Неоконченные предложения» (Е.В. Федотова, И.В. Скворцова) (Федотова, 2019). Динамика результатов, полученных по данной методике, отражена на рисунке 2.

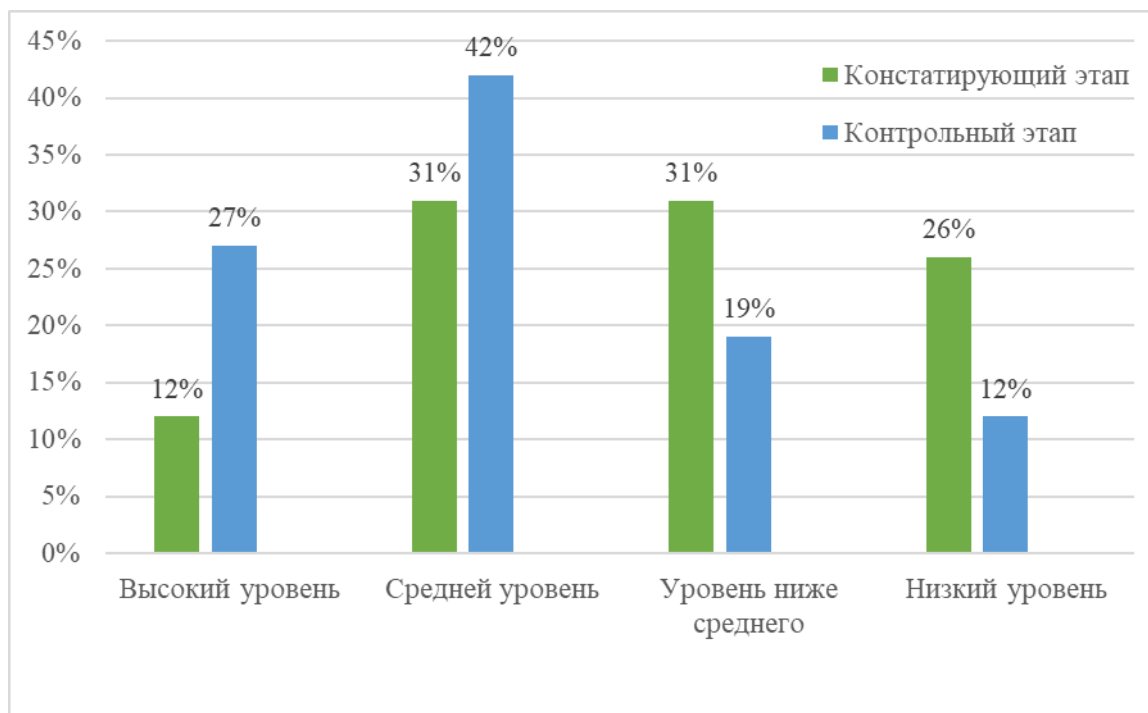


Рисунок 2. Динамика роста уровня патриотического воспитания младших школьников по методике «Неоконченные предложения» (Е. В. Федотова, И. В. Скворцова)

Анализ результатов, полученных на начальном и заключительном этапах исследования, свидетельствует о положительной динамике. Количество учащихся с высоким уровнем патриотической воспитанности увеличилось с 12% (3 чел.) до 27% (7 чел.), что указывает на успешное усвоение программы, а также на расширение знаний и представлений о Родине. Также отмечается увеличение показателей среднего уровня с 31% (8 чел.) до 42% (11 чел.) при одновременном снижении количества учащихся с уровнем ниже среднего с 31% (8 чел.) до 19% (5 чел.). Существенные изменения можно наблюдать в развитии детей с первоначально низким уровнем патриотического воспитания, при первичной диагностике показатель составлял 26% (7 чел.), по окончании опытно-экспериментальной работы этот показатель составлял всего лишь 12% (3 чел.).

Проверка достоверности полученных результатов была осуществлена путем использования формулы, представленной ниже и метода математической обработки данных  $\chi^2$  – критерия Пирсона.

$$\chi^2 = \frac{(27-12)^2}{12} + \frac{(42-31)^2}{31} + \frac{(19-31)^2}{31} + \frac{(12-26)^2}{26} = 15,5$$

$\chi^2_{\text{Эмп}} = 15,5$ . Эмпирическое значение, полученное нами в процессе проведения расчетов, равно

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k},$$

критическому значению или превышает его, это указывает на достоверность полученных результатов измерений

3. Методика «Я – патриот» (Н. Н. Бирюкова) (Бирюкова, 2022). Динамика результатов, полученных по данной методике, отображена на рисунке 3.

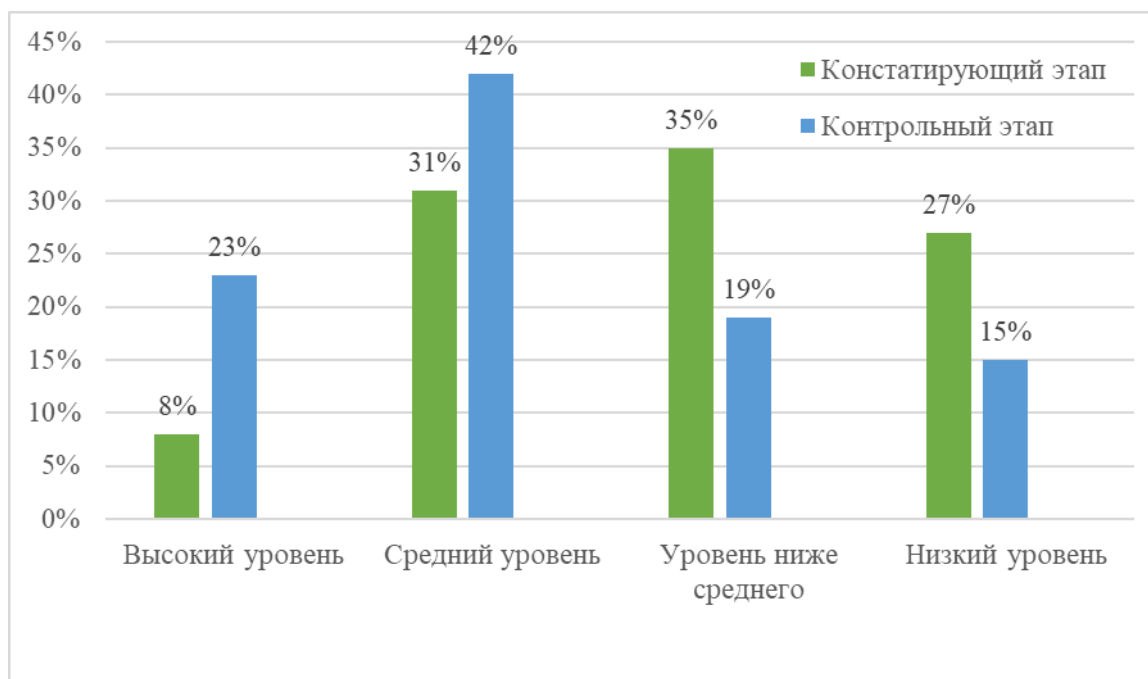


Рисунок 3. Динамика роста уровня патриотического воспитания младших школьников по методике «Я – патриот» (Н. Н. Бирюкова)

Количество респондентов с высоким уровнем увеличилось на 15% (4 чел.). Средний уровень поднялся на 11%, количество респондентов с уровнем ниже среднего снизилось на 16%. Количество опрошенных с низким уровнем патриотической воспитанности снизилось на 12%.

По результатам нашего исследования у учеников заметно увеличился объем знаний учащихся о стране, ее историческом развитии и культурном наследии, а также сформированы морально-ценностные установки, включая патриотические чувства и уважение к историческому прошлому Родины.

Проверка достоверности полученных результатов была осуществлена путем использования формулы, представленной ниже, и метода математической обработки данных  $\chi^2$  – критерия Пирсона.

$$\chi^2 = \frac{(23-8)^2}{8} + \frac{(42-31)^2}{31} + \frac{(19-35)^2}{35} + \frac{(15-27)^2}{27} = 17.1$$

$\chi^2_{\text{Эмп}} = 17,1$ . Эмпирическое значение, полученное нами в процессе проведения расчетов, равно

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k},$$

критическому значению или превышает его, это указывает на достоверность полученных результатов измерений.

### Заключение

Педагогическая программа «Юные патриоты» ориентирована на формирование у детей патриотических качеств, а именно любви и уважения к стране, ее народу, ее истории, также воспитывается любовь к природе, традициям, дети учатся нести ответственность за решения, которые влияют на судьбу России. Проведенная нами работа способствовала повышению уровня патриотического воспитания младших школьников, значительно расширила их знания о Родине и укрепила сформированность патриотических качеств.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа продемонстрировала эффективность используемых методов и приемов в рамках педагогической программы «Юные патриоты», реализованной во внеурочной деятельности. Работа в данном направлении будет продолжена



### Список литературы

1. Бирюкова Н.Н. Диагностический материал. Методика «Я – патриот» // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. 2022. <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2022/04/02/diagnosticheskiy-material/>
2. Бондаревская Е.В. Нравственное воспитание учащихся в условиях реализации школьной реформы: уч. пос. Ростов на/Д.: РГПИ, 2014. 19 с.
3. Ефремов Г. Н. Патриотическое воспитание школьников // Воспитание школьников. 2010. № 8. С. 17-20.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. 656 с.
5. Кривых С. В. Педагогические основы патриотического воспитания школьников. Новокузнецк: ИПК, 2015. 150 с.
6. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания. М.: Просвещение, 2016. 183 с.
7. Федотова Е.В., Скворцова И.В. Диагностика формирующихся гражданско-патриотических качеств у учащихся 1-2 классов. Методика «Неоконченные предложения» // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. 2019. <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2019/05/31/diagnostika-formiruyushchihsya-grazhdansko/>
8. Хлыстова В. М. Диагностический материал. Методика «С чего начинается Родина?» // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. 2022. <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2022/04/02/diagnosticheskiy-material/>

### Patriotic education of younger schoolchildren through the «Young patriots» program

**Irina Zh. Shakhmalova**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education

M.K. Ammosov Northeastern Federal University

Neryungri, Russia

Xirina80@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

**Darya V. Zaginailo**

Student

M.K. Ammosov Northeastern Federal University

Neryungri, Russia

ddzaginailo28e05x02o@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.05.2025

Accepted 15.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 37.015.38

DOI 10.25726/f9875-5615-4277-e

EDN LHKACG

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### Abstract

The urgency of the problem of patriotic education of younger schoolchildren is due to the pedagogical need for children of this age group to form initial ideas about the Motherland, its historical past and cultural heritage. This process includes the development of an emotional and value-based attitude towards one's country, which acts as a foundation for the subsequent development of citizenship and patriotism in subsequent age periods. At primary school age, basic cognitive and emotional structures are laid that determine further perception and attitude to the socio-cultural environment, which makes this period sensitive for the formation of the foundations of national identity and citizenship. Ignoring or underestimating the importance of patriotic education in early school age can lead to deformations in the formation of a personality's value system and complicate the process of socialization in the future. Extracurricular activities are the most optimal space for the development and education of patriotic qualities. After analyzing the theoretical foundations of our research, we were able to establish that extracurricular activities are the most appropriate, optimal and effective option for implementing various types of work on the implementation of patriotic education of younger schoolchildren due to their unique structure. Extracurricular activities provide a huge variety of opportunities to use various interesting forms of classes, during which children are taught knowledge about their homeland, its history, traditions, cultural features of the peoples inhabiting the country, love and respect for Russia, for fellow citizens, for loved ones, and for nature. In this article, we consider experimental work on the patriotic education of younger schoolchildren in the process of extracurricular activities, which we implemented in the course of a holistic study. Based on the generalized pedagogical experience and the analysis of methodological materials, we have compiled the pedagogical program «Young patriots», aimed at the patriotic education of younger schoolchildren in extracurricular activities, which was tested at the formative stage of the study.

### Keywords

primary school age, upbringing, patriotic education, patriotism, extracurricular activities, diagnostics.

### References

1. Biryukova N.N. Diagnostic material. The «I am a patriot» methodology // Educational social network nsportal.ru. 2022. <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2022/04/02/diagnosticheskiy-material/>
2. Bondarevskaya E.V. Moral education of students in the context of the implementation of school reform: academic settlement. Rostov on/D.: RSPI, 2014. 19 p.
3. Efremov G. N. Patriotic education of schoolchildren // Education of schoolchildren. 2010. № 8. pp. 17-20.
4. Komensky Ya.A. Selected pedagogical works. M.: Pedagogy, 1982. 656 p.
5. Krivykh S.V. Pedagogical foundations of patriotic education of schoolchildren. Novokuznetsk: Novokuznetsk Institute of Advanced Training, 2015. 150 p.
6. Makarenko A.S. Problems of Soviet school education. M.: Education, 2016. 183 p.
7. Fedotova E.V., Skvortsova I.V. Diagnostics of emerging civic and patriotic qualities in students of grades 1-2. The «Unfinished sentences» methodology // Educational social network nsportal.ru. 2019. <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2019/05/31/diagnostika-formiruyushchihsya-grazhdansko/>
8. Khlystova V. M. Diagnostic material. The methodology «Where does the Motherland begin?» // Educational social network nsportal.ru. 2022. <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2022/04/02/diagnosticheskiy-material/>

**Становление и развитие факультета иностранных языков в крымском государственном педагогическом и учительском институте им. М.В. Фрунзе во второй половине XX – начале XXI века**

**Мария Андреевна Колядюк**

Аспирант

Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского

Симферополь, Россия

kolyadyuk.mari@bk.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.05.2025

Принята 26.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 81.36

DOI 10.25726/j9830-7246-1483-s

EDN NQCEZA

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

**Аннотация**

Статья посвящена истории становления и развития факультета иностранных языков в Крыму, начиная с момента его появления и до современности. Описывается процесс создания кафедр факультета иностранных языков в Советский период, их наполнение и развитие. Особое внимание уделяется описанию состояния материально-технической базы факультета в первые годы функционирования. Украинский период факультета романо-германской филологии представлен многообразием международных связей: программами научного и академического сотрудничества с зарубежными университетами. В период России акцент делается на переход на новые образовательные стандарты и подготовку специалистов. В статье обращается внимание на двойную реорганизацию факультета иностранной филологии в период России. Особенно подчеркивается вклад профессора А.Д. Петренко в создание и развитие Института иностранной филологии Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Также фиксируются основные научные темы Института филологии и их роль для развития филологического образования.

**Ключевые слова**

квалификация, иностранная филология, романо-германская филология, кафедры, профессиональная подготовка, международная деятельность.

**Введение**

Иноязычное профессиональное образование берет свое начало с 1944 года на базе «Крымского государственного педагогического и учительского института им. М.В. Фрунзе» («Крымпединститут») в г. Симферополе (Историческая справка Крымского государственного педагогического института им. М.В. Фрунзе за период 1925-1972 гг., 1972). С началом Великой Отечественной войны «Крымский государственный педагогический и учительский институт им. М.В. Фрунзе» был эвакуирован на Кавказ в г. Махачкалу Дагестанской АССР. Согласно приказу № 155 от 15 августа 1941 года, 10 ноября 1941 года произошло слияние «Крымского педагогического института им. М.В. Фрунзе» с «Дагестанским педагогическим институтом им. Сулеймана Стальского» (Историческая справка Крымского государственного педагогического института им. М.В. Фрунзе за период 1925-1972 гг., 1972).

Следует отметить, что документы пединститута за этот период (1941-1944 гг.) не сохранились (были потеряны при эвакуации в первый период Отечественной войны в 1941 г.). В связи с этим не представляется возможным документально определить структуру отделов, должностей административно-управленческого аппарата института (Историческая справка Крымского государственного педагогического института им. М.В. Фрунзе за период 1925-1972 гг., 1972).

После полного освобождения Крыма от немецко-фашистской оккупации, в середине августа 1944 года, было получено указание Наркомпроса РСФСР и Крымского обкома партии о реэвакуации института в г. Симферополь (Историческая справка Крымского государственного педагогического института им. М.В. Фрунзе за период 1925-1972 гг., 1972).

В ходе подготовки к началу 1944-1945 учебного года в «Крымском педагогическом институте» были восстановлены существовавшие до войны факультеты: русского языка и литературы, исторический, естествознания, географический, физико-математический. Отделение крымскотатарского языка и литературы, готовившее до войны учителей татарских национальных школ, не восстановилось, так как в мае 1944 года была проведена депортация крымскотатарского народа с Крымского полуострова (Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского..., 2001).

С целью улучшения подготовки учителей иностранных языков для средних школ, 25 августа 1944 г. было принято решение создать факультет иностранных языков с кафедрой иностранного языка при «Крымском педагогическом институте». Этот факультет создавался на базе функционировавших до войны двухгодичных курсов иностранных языков. В составе кафедры иностранного языка действовали: «английское», «немецкое», «французское отделение». В 1944 году был осуществлен первый набор студентов по специальностям: «английский, немецкий и французский языки» (Историческая справка Крымского государственного педагогического института им. М.В. Фрунзе за период 1925-1972 гг., 1972).

Учебные занятия на факультете иностранных языков начались 1 октября 1944 года. Всего на обучение был зачислен 51 человек. Первыми преподавателями были: доцент А.М. Криличевский – декан факультета до 1950 года, Б.С. Юсим (английский язык), О.К. Марцинкевич, Т.А. Верди (немецкий язык), З.И. Юргилевич (французский язык). Впоследствии преподавательский состав пополнялся: позже на факультет пришли А.Г. Алтунин, А.А. Беркович, Д.Н. Кондратьева, К.И. Ланецкая, а в 1946 году – Т.Н. Малыгина и Н.К. Варыпаева, которые проработали на факультете более 30 лет. В 1948 году состоялся первый выпуск студентов (Институт филологии ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», 2024).

### **Материалы и методы исследования**

В 1947-1948 учебном году на базе кафедры иностранного языка были созданы 3 кафедры: 1) Английского языка; 2) Немецкого языка; 3) Французского языка (Историческая справка Крымского государственного педагогического института им. М.В. Фрунзе за период 1925-1972 гг., 1972). В 1948 году на 3-х кафедрах факультета уже работали 17 штатных преподавателей. Начиная с 1948 года факультет иностранных языков готовил педагогические кадры для работы не только в школах Крыма, но и в других районах страны. Большие группы выпускников направлялись в Мурманскую область, на Урал, в Узбекскую ССР. Огромное значение имело заочное отделение, так как в школах работало много учителей, не имевших высшего образования. Факультет предоставлял им соответствующую подготовку. На заочном отделении обучались учителя Крымской, Запорожской, Херсонской областей (Институт филологии ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», 2024).

Условия работы факультета в первые годы были слишком сложными, что заключалось в нехватке технических средств обучения. Первый и единственный магнитофон примитивной конструкции был получен в 1949 году. Мебели не было, студенты сидели на самодельных скамьях, аудиторий не хватало. Весь факультет располагался в одном учебном корпусе, в доме № 17 по ул. Ленина, в здании, где во время оккупации находился немецкий госпиталь (Институт филологии ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», 2024).

Невзирая на эти сложные условия, факультетские кафедры укреплялись, обеспечивая соответствующую подготовку специалистов на факультете. Педагоги кафедр одновременно преподавали иностранные языки на неязыковых факультетах института. Факультет иностранных языков

славился художественной самодеятельностью: хор отделения английского языка занимал первые места на областных смотрах. Большим успехом пользовались спектакли драматического кружка, ставившего пьесы В. Шекспира, Б. Шоу, Д. Голсуорси (Институт филологии ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», 2024).

В 1954-1955 году произошло слияние кафедр французского языка и английского в одну. Затем вновь образованная кафедра была объединена с кафедрой немецкого языка и переименована в кафедру иностранных языков (Историческая справка Крымского государственного педагогического института им. М.В. Фрунзе за период 1925-1972 гг., 1972). До 1957 года было выпущено (вместе с заочным отделением) около 900 учителей, что практически полностью позволило минимизировать нехватку учителей иностранных языков в школах Крыма и Юга Украины. В соответствии с решением о создании новых институтов иностранных языков в Украине в 1955 г. прием студентов на факультет был прекращен. В 1957 году был ликвидирован факультет иностранных языков (Институт филологии ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», 2024).

В 1962 году вновь возник факультет иностранных языков (Историческая справка Крымского государственного педагогического института им. М.В. Фрунзе за период 1925-1972 гг., 1972). В 1964 году на факультете иностранных языков была создана кафедра английского языка с английским отделением. Кафедра английского языка обслуживала как группы факультета иностранных языков, так и неязыковые факультеты (Историческая справка Крымского государственного педагогического института им. М.В. Фрунзе за период 1925-1972 гг., 1972). В 1965-1966 годах кафедра английского языка была разделена на 2 кафедры: 1) кафедру английского языка; 2) кафедру английской филологии. Заведующим кафедрой английского языка был А.Г. Алтунин (ст. преподаватель), а заведующим кафедрой английской филологии – И.Г. Долинина (доцент). В составе кафедр числилось 20 штатных преподавателей и 12 почасовиков. Все преподаватели были достаточно квалифицированы, многие из них имели стаж работы в вузе более 10 лет, почти все были знакомы с работой в школе. Также к факультету было искусственно присоединено «музыкально-педагогическое отделение», которое ничего общего по характеру работы с языковыми кафедрами факультета не имело (План и отчет о работе факультета иностранных языков за 1965-1966 учебный год, 1967).

В 1967-1968 годах факультет иностранных языков был преобразован в факультет английского языка (Историческая справка Крымского государственного педагогического института им. М.В. Фрунзе за период 1925-1972 гг., 1972). В 1972 году факультет английского языка был переименован в факультет романо-германской филологии (План и отчет о работе кафедры английской филологии за 1972-73 учебный год, 1974). В октябре 1974 года на этом факультете появилась кафедра романо-германских языков, которая включала в себя преподавателей французского языка, немецкого и латинского языков. На кафедре работало 6 штатных сотрудников: 1 кандидат филологических наук (доцент), 1 старший преподаватель и 4 преподавателя. Первым заведующим кафедрой романо-германских языков был доцент Ю.С. Денисов (Отчет о работе кафедры романо-германских языков за 1974-75 учебный год, 1976).

### **Результаты и обсуждение**

В 1975 году появилась кафедра зарубежной литературы. Решением Ученого совета университета общевузовская кафедра иностранных языков была включена в структуру факультета (План и отчет о работе совета факультета романо-германской филологии за 1975-76 учебный год, 1976). Факультет романо-германской филологии осуществлял подготовку специалистов университетского профиля по специальности 2004 «Иностранный язык и зарубежная литература» (200401 английский, 200402 немецкий, 200404 французский). Выпускники получали квалификацию специалиста: «Филолог. Преподаватель. Переводчик» (Учебные планы по специальностям: 2004 – романо-германские языки и литературы, 2004).

В июле 1986 года появилась кафедра немецкой филологии. На 1 сентября 1986 года кафедра немецкой филологии насчитывала в своем составе 6 штатных преподавателей: 3 доцента и 3 преподавателя. Первым заведующим кафедрой немецкой филологии был доцент А.М. Науменко (План

и отчет о работе кафедры немецкой филологии за 1986-1987 учебный год, 1988). С 1977 года в должность преподавателя «Симферопольского государственного университета им. М.В. Фрунзе» вступил А.Д. Петренко. С 1988 года он был доцентом кафедры немецкой филологии, а в 1992 года стал заведующим кафедрой немецкой филологии «Симферопольского государственного университета им. М.В. Фрунзе» (Петренко, 2017).

В период Украины факультет романо-германской филологии являлся одним из самых многочисленных в «Таврическом национальном университете им. В.И. Вернадского». С 1992 года и по сей день факультет возглавляет профессор А.Д. Петренко, выпускник факультета, доктор филологических наук по специальности «германские языки». Основной целью учебной работы факультета являлась подготовка филологов – специалистов, не просто отлично владеющих теорией и практикой иностранных языков, но и получающих фундаментальную подготовку по циклу общественных дисциплин, предметам психолого-педагогического профиля, теории языкознания, литературоведения, методики преподавания иностранных языков (Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского: учеб. пособие для студентов вузов, 2001).

В период Украины с целью повышения конкурентноспособности на рынке труда в структуре факультета романо-германской филологии наблюдались постепенные изменения, сопровождаемые появлением новых кафедр.

На основании приказа № 5 от 03.02.1992 года с 10.02.1992 года на факультете романо-германской филологии открыта кафедра греческой филологии (Дополнение к исторической справке Симферопольского государственного университета (СГУ) им. М.В. Фрунзе Министерства образования Украины за 1992 год, 1992). Все это реализовывалось по ходатайству Федерации греческих обществ Крыма. Согласно законам Украины и Крыма об образовании, специально готовили учителей новогреческого языка и литературы для школ, в которых дети из возвращавшихся после депортации греческих семей могли бы изучать язык и культуру Греции. Всего на кафедре числилось 7 человек: 1 профессор (заведующий кафедрой), 2 доцента, 2 старших преподавателя, 2 аспиранта. Заведующим кафедрой греческой филологии стал профессор А.С. Козлов. Кафедра вела подготовку учителей по специальности: «Новогреческий язык и литература». Преподавание осуществлялось на факультете иностранных языков, на филологическом факультете и подготовительном отделении (Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского: учеб. пособие для студентов вузов, 2001).

На основании приказа № 48 от 22 сентября 1992 года факультет романо-германской филологии переименован в факультет иностранных языков (Дополнение к исторической справке Симферопольского государственного университета (СГУ) им. М.В. Фрунзе Министерства образования Украины за 1992 год, 1992).

В 1999г. факультет иностранных языков был переименован в факультет иностранной филологии. С 2000 года А.Д. Петренко становится деканом факультета иностранной филологии «Таврического национального университета им. В.И. Вернадского» (в результате структурной реорганизации) (Петренко, 2017). В дополнение к этому, А.Д. Петренко являлся руководителем аспирантуры «Таврического национального университета им. В.И. Вернадского» по научной специальности 10.02.04 – «Германские языки (английский, немецкий)» с 1999 по 2014 год (Петренко, 2017).

Факультет иностранной филологии стал одним из самых многочисленных в «Таврическом национальном университете имени В.И. Вернадского». С 2002 учебного года на факультете была открыта новая специальность «Перевод» на отделениях немецкого, английского и французского языков. Важно отметить, что А.Д. Петренко являлся руководителем комиссии факультета иностранной филологии по подготовке к лицензированию и аккредитации специальности «Перевод» в 2005-2007 годах, по аккредитации специальности «Язык и литература» (английский, немецкий, французский, новогреческий) (Институт филологии ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», 2024).

В 2006 году появилась кафедра «Теории и практики перевода и социолингвистики». Основателем и первым заведующим кафедрой избран академик АН ВШ Украины, доктор филологических наук, профессор А.Д. Петренко. Кафедра являлась выпускающей по 3 специальностям: 1) «Перевод (английский язык)»; 2) «Перевод (немецкий язык)»; 3) «Перевод (французский язык)». Кафедра была

представлена 28 преподавателями (16 – штатными преподавателями и 12 – по совместительству), среди которых: 4 профессора, 8 доцентов, 4 старших преподавателя, 12 ассистентов (Отчеты о работе факультета иностранной филологии и его кафедр за 2006-2007 учебный год, 2008).

В 2012 г. была основана кафедра «Теории языка и социолингвистики». А.Д. Петренко – заведующий кафедрой, доктор филологических наук, профессор. Появление данной кафедры стало следствием реструктуризации факультета иностранной филологии с целью объединения научно-исследовательского и образовательно-методического потенциала в сфере филологических наук для высококачественной подготовки специалистов по направлениям подготовки «Филология», по образовательным программам «бакалавриата» и «магистратуры», 45.06.01 Языкознание и литературоведение (Германские языки) (Институт филологии ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», 2024).

Развитие международных контактов в период Украины (1991-2014) находилось на достаточно высоком уровне. Директор факультета иностранной филологии – А.Д. Петренко был координатором программ научного и академического сотрудничества факультета иностранной филологии «Таврического национального университета им. В.И. Вернадского» с рядом международных организаций:

- 1) «Педагогическая служба академических обменов» в г. Бонн – Берлин (Германия);
- 2) «Университет им. Рупрехта и Карла», г. Гейдельберг (Германия);
- 3) «Фонд Роберта Боша», г. Штутгарт (Германия);
- 4) «Университет Дуйсбурга-Эссена» (Германия);
- 5) «Технический университет» в г. Лемго (Германия);
- 6) «Федеральное общество преподавателей иностранных языков и литературы» в г. Гамбург (Германия);
- 7) «Университет им. Эрнста Морица Арндта», г. Грайфсвальд;
- 8) «Институт иностранных языков земли Северный Рейн-Вестфалия», г. Бохум (Германия);
- 9) «Университет им. Каподистрии», г. Афины (Греция);
- 10) «Университет им. Аристотеля», г. Салоники (Греция);
- 11) «Университет Янины» (Греция);
- 12) «Университет Патр» (Греция) (Отчеты о работе факультета иностранной филологии и его кафедр за 2014-2015 учебный год, 2016).
- 13) Также А.Д. Петренко являлся гостпрофессором в университетах:
- 14) Германии (Лейпциг, Бохум, Нюрнберг, Гамбург, Гейдельберг);
- 15) Испании (Гранада), Вьетнама (Ханой, Сайгон) (Петренко, 2017).

Посредством развитых международных связей кафедры факультета иностранной филологии «Таврического национального университета им. В.И. Вернадского» готовили слушателей к сдаче квалификационных экзаменов при посольствах Франции, Германии и Канады в Украине. Преподаватели выступали членами комиссий по приему квалификационных экзаменов «Гете Института» и «Института Франции». Помимо этого, преподаватели проходили стажировки за рубежом по линии различных программ и грантов в таких странах: Греции, Франции, Португалии, Германии, США и т.д. При факультете иностранной филологии также функционировал «Экзаменационный Центр» (по лицензии Министерства образования Греции), который отвечал за проведение экзаменов для получения Сертификата о соответствии одному из 4-х уровней знания греческого языка (Отчеты о работе факультета иностранной филологии и его кафедр за 2011-2012 учебный год, 2013).

В октябре 2014 года факультету иностранной филологии исполнилось 70 лет. Был проведен ряд торжественных мероприятий, среди которых были: спортивно-массовые мероприятия и концерт. В связи с присоединением Крыма в состав Российской Федерации (18 марта 2014 г.), система образования претерпела значительные изменения. Во-первых, произошла полная переориентация на российские образовательные стандарты. Все учебные планы и программы постепенно заменялись на российские. Во-вторых, все образовательные учреждения Крыма, включая университеты, прошли процесс интеграции в российскую систему. Например, «Таврический национальный университет им. В.И.

Вернадского» был реорганизован и продолжил работу уже в новой системе. Таким образом, федеральное государственное автономное образовательное учреждение «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» было создано распоряжением Правительства РФ от 4 августа 2014 года (Институт филологии ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», 2024).

Важно отметить, что в 2014 г. на факультет иностранной филологии был осуществлен прием большего, по сравнению с предыдущими годами, количества студентов 1-го курса очной и заочной форм обучения как за средства федерального бюджета, так и за счет средств физических и юридических лиц, в том числе по квотам Министерства образования и науки Российской Федерации. Образовательные программы разработаны в соответствии с ФГОС ВО для реализуемых на факультете направлений подготовки. В связи с этим, появились новые коды специальностей бакалавров, магистров (Отчеты о работе факультета иностранной филологии и его кафедр за 2014-2015 учебный год, 2016). Следует отметить, что в связи с переходом на новый российский ФГОС (07.08.2014 г.) филологам перестала присваиваться квалификация «учитель» (Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 N 947 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта», 2014).

С 1 сентября 2015 г. был образован Институт иностранной филологии Таврической академии путем реорганизации факультета иностранной филологии. С 1 сентября 2015г. Институт иностранной филологии начал свою деятельность. Важно отметить, что образованию института предшествовала длительная и тщательная подготовка: в течение более 6 месяцев проводились расчеты штатного расписания, так как в структуру института вводился преподавательский состав кафедр иностранных языков либо штатные единицы НПС, ведущих иностранный язык, из всех структурных подразделений, входящих в «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского». Первый, подготовительный этап реорганизации совпал с прохождением процедуры лицензирования и аккредитации, что еще больше увеличило нагрузку на коллектив факультета (Отчет о работе института иностранной филологии за 2015-2016 учебный год, 2017).

Одновременно факультету иностранной филологии было поручено координировать прохождение лицензирования и аккредитации направления подготовки. В 2015 г. А.Д. Петренко выступал руководителем комиссии института иностранной филологии по подготовке к аккредитации и государственной экспертизе по направлению «Филология» в «Крымском федеральном университете им. В.И. Вернадского». Помимо этого, А.Д. Петренко был руководителем фундаментальной темы научных исследований института иностранной филологии: «Социальная и национальная вариативность языка и речи и литературы» (2009-2019г.) (Петренко, 2017).

Институт иностранной филологии состоял из следующих подразделений: 1) учебно-организационного отдела; 2) фонолаборатории; 3) кафедры английской филологии; 4) кафедры немецкой филологии; 5) кафедры романской и классической филологии; 6) кафедры теории и практики перевода; 7) кафедры теории языка, литературы и социолингвистики; 8) кафедр иностранных языков № 1, 2, 3, 4 (Отчет о работе института иностранной филологии за 2015-2016 учебный год, 2017).

Особое внимание следует обратить на аспект, связанный с международной деятельностью, которая, начиная с 2014 года постепенно ослабевала. Большинство программ сотрудничества с рядом государственных и общественных организаций, фондов культуры и учреждений образования Греции, Германии, Франции, Швейцарии находились в стадии пассивной пролонгации, либо продолжали свое развитие в форме интерактивного диалога (Отчет о работе института иностранной филологии за 2015-2016 учебный год, 2017).

Невзирая на это, развивалось активное сотрудничество по реализации различных образовательных проектов с вузами Российской Федерации:

- 1) «Южным федеральным университетом»;
- 2) «Нижегородским государственным лингвистическим университетом им. Н.А. Добролюбова»;
- 3) «Московским государственным университетом им. М.В. Ломоносова» (Отчет о работе кафедры немецкой филологии за 2021-2022 учебный год, 2023).



Таким образом, на регулярной основе проходили визиты по Российской Федерации: научные стажировки, поездки на конференции, обмен студентами.

С 2014-2021 годов Институт иностранной филологии стремился развивать международное сотрудничество, заключив договора с дружественными странами. Ярким примером являлось соглашение №13-15/5-3114 о сотрудничестве между «Крымским федеральным университетом им. В.И. Вернадского» и «Стамбульским техническим университетом» в 2018 году (Отчет о деятельности Института иностранной филологии за 2018 год, 2019). Подобного рода соглашения давали возможность проведения совместных образовательных, культурных и информационных мероприятий.

Подводя итог, 1 января 2021 года в рамках структуры «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» был создан Институт филологии согласно приказу № 885 от 20 октября 2020 года. В состав института были введены следующие кафедры:

- 1) Теории языка, литературы и социолингвистики;
- 2) Теории и практики перевода;
- 3) Английской филологии;
- 4) Немецкой филологии;
- 5) Романской и классической филологии;
- 6) Иностранных языков № 1;
- 7) Иностранных языков № 2;
- 8) Иностранных языков № 3;
- 9) Иностранных языков № 4;
- 10) Русского, славянского и общего языкознания;
- 11) Русской и зарубежной литературы;
- 12) Украинской филологии;
- 13) Русского языка и культуры речи;
- 14) Русского языка как иностранного;
- 15) Восточной филологии;
- 16) Крымскотатарской филологии (Институт филологии ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»,

2024).

Директором Института филологии по-прежнему является А.Д. Петренко – доктор филологических наук, профессор. По мнению А.Д. Петренко, ключевые научные задачи, поставленные перед исследовательским коллективом Института иностранной филологии на долгосрочную перспективу, состоят в изучении проблем социально обусловленной вариативности современных литературных языков на национальном уровне по следующим основным направлениям:

- 1) «Динамика языковой системы в синхронии и диахронии»;
- 2) «Социальное и территориальное варьирование языка»;
- 3) «Актуальные проблемы лингвистики текста»;
- 4) «Освоение новых подходов к изучению иностранных языков в аспекте формирования навыков социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающих адекватность социальных и профессиональных контактов в условиях Российского мультикультурного пространства»;
- 5) «Исследование социальных и национальных аспектов всемирной литературы и теории перевода на базе комплексного подхода к изучению художественного текста» (Петренко, 2017).

### **Заключение**

Подводя итог, важно отметить, что с самого начала подготовки будущих учителей иностранных языков в 1944 году данное направление претерпело ряд существенных трансформаций, отражающих изменения в социально-политической и образовательной парадигме. На каждом историческом этапе – от советского времени до современных реалий Российской Федерации – прослеживается адаптация системы подготовки кадров к актуальным государственным приоритетам:

– в Советский период происходило институциональное становление (создание кафедр, изменение их структуры);

– в Украинский период акцент сместился на интернационализацию образования и расширение международных связей;

– в современной России – на интеграцию в федеральное образовательное пространство и переход к новым стандартам, что повлекло за собой не только структурные, но и содержательные изменения подготовки, включая трансформацию квалификаций.

Исходя из этого, эволюция системы профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков в Крыму представляет собой отражение исторической динамики, где каждое изменение – это отклик на внешние и внутренние вызовы времени.

### Список литературы

1. Дополнение к исторической справке Симферопольского государственного университета им. М.В. Фрунзе Министерства высшего и среднего специального образования Украинской ССР за 1986 год // Государственный архив Республики Крым. 1986. 7 с.
2. Дополнение к исторической справке Симферопольского государственного университета (СГУ) им. М.В. Фрунзе Министерства образования Украины за 1987-1991 годы // Государственный архив Республики Крым. 1992. 6 с.
3. Дополнение к исторической справке Симферопольского государственного университета (СГУ) им. М.В. Фрунзе Министерства образования Украины за 1992 год // Государственный архив Республики Крым. 1993. 7 с.
4. Дополнение к исторической справке Симферопольского государственного университета (СГУ) им. М.В. Фрунзе Министерства образования Украины за 1993 год // Государственный архив Республики Крым. 1994. 6 с.
5. Дополнение к исторической справке Симферопольского государственного университета (СГУ) им. М.В. Фрунзе Министерства образования Украины за 1994-1996 годы // Государственный архив Республики Крым. 1997. 8 с.
6. Дополнение к исторической справке Симферопольского государственного университета (СГУ) им. М.В. Фрунзе Министерства образования Украины за 1997-1998 годы // Государственный архив Республики Крым. 1999. 5 с.
7. Дополнение к исторической справке Таврического национального университета (ТНУ) им. Вернадского Министерства образования и науки Украины за 1999-2003 годы // Государственный архив Республики Крым. 2004. 8 с.
8. Институт филологии ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» // cfuv.ru. 2024. <https://iif.cfuv.ru/>
9. Историческая справка Крымского государственного педагогического института им. М.В. Фрунзе за период 1925-1972 гг. // Государственный архив Республики Крым. 1973. 15 с.
10. Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского // cfuv.ru. 2024. <https://cfuv.ru/news/krymskijj-federalnyjj-universitet-sostoyalsya/>
11. Отчет о деятельности Института иностранной филологии за 2018 год // Государственный архив Республики Крым. 2019. 15 с.
12. Отчет о работе института иностранной филологии за 2015-2016 учебный год // Государственный архив Республики Крым/ 2017. 13 с.
13. Отчет о работе кафедры немецкой филологии за 2021-2022 учебный год // Государственный архив Республики Крым. 2023. 9 с.
14. Отчет о работе кафедры романо-германских языков за 1974-75 учебный год // Государственный архив Республики Крым. 1976. 10 с.
15. Отчеты о работе факультета иностранной филологии и его кафедр за 2006-2007 учебный год // Государственный архив Республики Крым. 2008. 59 с.
16. Отчеты о работе факультета иностранной филологии и его кафедр за 2011-2012 учебный год // Государственный архив Республики Крым. 2013. 78 с.

17. Отчеты о работе факультета иностранной филологии и его кафедр за 2014-2015 учебный год // Государственный архив Республики Крым. 2016. 149 с.
18. Петренко А.Д. Научная школа социофонетики и фоностилистики профессора Петренко А.Д. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2017. 51 с.
19. План и отчет о работе кафедры английской филологии за 1972-73 уч. год // Государственный архив Республики Крым. 1974. 62 с.
20. План и отчет о работе кафедры немецкой филологии за 1986-1987 учебный год // Государственный архив Республики Крым. 1988. 15 с.
21. План и отчет о работе совета факультета романо-германской филологии за 1975-76 учебный год // Государственный архив Республики Крым. 1977. 34 с.
22. План и отчет о работе факультета иностранных языков за 1965-1966 учебный год // Государственный архив Республики Крым. 1967. 25 с.
23. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 07.08.2014 № 947 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта» // garant.ru. 2014.
24. Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского: учеб. пос. для студ. вузов. Киев: Лебедь. 2001. 12 с.
25. Учебные планы по специальностям: 2004 – романо-германские языки и литературы // Государственный архив Республики Крым. 2004. 8 с.

### **Formation and development of the Faculty of Foreign Languages at the Crimean State Pedagogical and Teacher Training Institute named after M.V. Frunze in the second half of the XX – early XXI century**

**Maria A. Kolyadyuk**

PhD student

V.I. Vernadsky Crimean Federal University

Simferopol, Russia

kolyadyuk.mari@bk.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.05.2025

Accepted 26.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 81.36

DOI 10.25726/j9830-7246-1483-s

EDN NQCEZA

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

#### **Abstract**

The article is devoted to the history of the formation and development of the Faculty of Foreign Languages in the Crimea, from the moment of its appearance to the present. It describes the process of creating departments of the Faculty of Foreign Languages in the Soviet period, their content and development. Special attention is paid to the description of the state of the material and technical base of the faculty in the first years of its operation. The Ukrainian period of the Faculty of Romano-Germanic Philology is represented by a variety of international relations: programs of scientific and academic cooperation with foreign universities. During the Russian period, the emphasis is on the transition to new educational standards and the training of specialists. The article draws attention to the double reorganization of the Faculty of Foreign Philology during the period of Russia. The contribution of Professor A.D. Petrenko to the creation and development of the Institute of Foreign

Philology of the Vernadsky Crimean Federal University is particularly emphasized. The main scientific topics of the Institute of Philology and their role in the development of philological education are also recorded.

### Keywords

qualifications, foreign philology, Romano-Germanic philology, departments, professional training, international activities.

### References

1. Supplement to the historical information of the Simferopol State M.V. Frunze University of the Ministry of Higher and Secondary Special Education of the Ukrainian SSR for 1986 // The State Archive of the Republic of Crimea. 1986. 7 p.
2. Supplement to the historical information of the M.V. Frunze Simferopol State University (SSU) of the Ministry of Education of Ukraine for 1987-1991 // The State Archive of the Republic of Crimea. 1992. 6 p.
3. Supplement to the historical information of the M.V. Frunze Simferopol State University (SSU) of the Ministry of Education of Ukraine for 1992 // The State Archive of the Republic of Crimea. 1993. 7 p.
4. Supplement to the historical information of the M.V. Frunze Simferopol State University (SSU) of the Ministry of Education of Ukraine for 1993 // The State Archive of the Republic of Crimea. 1994. 6 p.
5. Supplement to the historical information of the M.V. Frunze Simferopol State University (SSU) of the Ministry of Education of Ukraine for 1994-1996 // The State Archive of the Republic of Crimea. 1997. 8 p.
6. Supplement to the historical information of the M.V. Frunze Simferopol State University (SSU) of the Ministry of Education of Ukraine for 1997-1998 // The State Archive of the Republic of Crimea. 1999. 5 p.
7. Supplement to the historical information of the Vernadsky Tauride National University (TNU) of the Ministry of Education and Science of Ukraine for 1999-2003 // The State Archive of the Republic of Crimea. 2004. 8 p.
8. Institute of Philology of the V.I. Vernadsky KFU // cfuv.ru. 2024. <https://iif.cfuv.ru/>
9. Historical information of the Frunze Crimean State Pedagogical Institute for the period 1925-1972 // The State Archive of the Republic of Crimea. 1973. 15 p.
10. V.I. Vernadsky Crimean Federal University // cfuv.ru. 2024. <https://cfuv.ru/news/krymskijj-federalnyjj-universitet-sostoyalsya/>
11. Report on the activities of the Institute of Foreign Philology for 2018 // The State Archive of the Republic of Crimea. 2019. 15 p.
12. Report on the work of the Institute of Foreign Philology for the 2015-2016 academic year // The State Archive of the Republic of Crimea/ 2017. 13 p.
13. Report on the work of the Department of German Philology for the academic year 2021-2022 // The State Archive of the Republic of Crimea. 2023. 9 c.
14. Report on the work of the Department of Romano-Germanic Languages for the 1974-75 academic year // The State Archive of the Republic of Crimea. 1976. 10 p.
15. Reports on the work of the Faculty of Foreign Philology and its departments for the academic year 2006-2007 // The State Archive of the Republic of Crimea. 2008. 59 p.
16. Reports on the work of the Faculty of Foreign Philology and its departments for the 2011-2012 academic year // The State Archive of the Republic of Crimea. 2013. 78 p.
17. Reports on the work of the Faculty of Foreign Philology and its departments for the 2014-2015 academic year // The State Archive of the Republic of Crimea. 2016. 149 p.
18. Petrenko A.D. Scientific school of sociophonetics and phonostilistics of Professor Petrenko A.D. Simferopol: IT «ARIAL», 2017. 51 p.
19. Plan and report on the work of the Department of English Philology for the 1972-73 academic year // The State Archive of the Republic of Crimea. 1974. 62 p.
20. Plan and report on the work of the Department of German Philology for the 1986-1987 academic year // The State Archive of the Republic of Crimea. 1988. 15 p.

21. Plan and report on the work of the Council of the Faculty of Romano-Germanic Philology for the academic year 1975-76 // The State Archive of the Republic of Crimea. 1977. 34 p.
22. Plan and report on the work of the Faculty of Foreign Languages for the academic year 1965-1966 // The State Archive of the Republic of Crimea. 1967. 25 p.
23. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 08.07.2014 № 947 «On Approval of the Federal State Educational Standard» // garant.ru. 2014.
24. V.I. Vernadsky Tauride National University: textbook for students. universities. Kiev: The Swan. 2001. 12 p.
25. Curricula for specialties: 2004 – Romano-Germanic languages and literatures // The State Archive of the Republic of Crimea. 2004. 8 p.

**Региональные практики воспитания патриотизма и национального самосознания: диагностика, выявление и распространение опыта**

**Светлана Вячеславовна Куликова**

Доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, ректор  
Волгоградская государственная академия последипломного образования  
Волгоград, Россия  
Kulikova\_SV@vgapkro.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.05.2025

Принята 14.06.2025

Опубликована 30.07.2025

УДК 37.037.2

DOI 10.25726/w8669-1864-0078-f

EDN RGNLQT

BAK 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

**Аннотация**

В статье исследуются взаимосвязь и практическое применение категорий патриотизма и национального самосознания в контексте воспитательной работы общеобразовательных школ, с акцентом на региональный опыт Волгоградской области. Автор обосновывает актуальность темы, обусловленную идеологическими вызовами, глобализацией и недостаточной сформированностью у обучающихся и педагогов понимания этих феноменов в их связи с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями. Работа базируется на анализе теоретических исследований, историко-педагогического опыта (включая труды В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и др.) и данных эмпирической диагностики. Последняя проводилась среди педагогов (998 человек) и обучающихся 6-9 классов 15 образовательных организаций региона, включенных в инновационную деятельность (региональные инновационные площадки - РИП), и включала оценку осведомленности об истории и культуре России, уровня сформированности патриотических представлений и ценностных ориентаций. Результаты диагностики выявили низкую осведомленность шестиклассников об отечественной истории (57% оценка "плохо") и преобладание у школьников самооценки патриотических чувств (82-96%), контрастирующее с низким уровнем их проявления в деятельности (по оценке педагогов, деятельностный патриотизм сформирован лишь у 35% обучающихся). Среди педагогов отмечена высокая оценка значимости исторической памяти (82%) и ключевой роли учебных предметов (история - 92%), а также поддержка взаимодействия с религиозными организациями (65%). На основе анализа деятельности РИП выявлены и систематизированы эффективные региональные практики воспитания, сгруппированные по пяти направлениям: героико-патриотическое (акцент на наследие Сталинградской битвы, "Уроки Победы"), военно-патриотическое, историко-краеведческое (музейная работа, проекты), духовно-нравственное (сотрудничество с РПЦ) и этнокультурное (казачий компонент). Особо отмечены ретроинновационные форматы (музеи, добровольчество, трудовые отряды). В заключении предложены механизмы обобщения и распространения передового опыта, включая создание регионального банка практик и научно-методическое сопровождение. Автор подчеркивает необходимость усиления акцента на социально-гуманитарные предметы, пересмотра форматов внеурочной деятельности с применением проектного подхода, выработки единых региональных стандартов взаимодействия с религиозными организациями и активизации работы с семьей для формирования деятельностного патриотизма и национального самосознания.

### **Ключевые слова**

патриотизм, национальное самосознание, ценности-цели, ценности-средства, воспитательные практики.

### **Введение**

Идеологические вызовы и психологическое давление со стороны недружественных государств актуализирует аксиологический подход в воспитании. На фоне социокультурных изменений и глобализации наблюдается недостаточная сформированность у обучающихся и педагогов понимания сущности национального самосознания и патриотизма, отсутствие корреляции с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями и мероприятийный подход к организации воспитательной деятельности, в целом, и воспитанию национального самосознания и патриотизма, в частности, выступают объективными причинами предлагаемого исследования. Положение усугубляется снижением конкурентоспособности социально-гуманитарного знания (в сравнении с математической и естественнонаучной сферой, информационными технологиями), прерыванием духовных связей молодежи со своей малой родиной, её историей и родным языком.

В данной связи потребность в диагностировании сформированности у педагогов и школьников патриотизма и национального самосознания, выявлении механизмов и распространении эффективных воспитательных практик, направленных на формирование аксиологических установок и смыслов, базирующихся на традиционных российских духовно-нравственных ценностях, предстает как своевременная и значимая проблема.

Ценности-цели – аксиоматичные ценностные ориентиры, значимые сами по себе и воспринимаемые на веру (человек, семья, Отечество, патриотизм, труд, любовь, добро, счастье, истина, мир, знание, культура, здоровье, природа, красота...).

### **Материалы и методы исследования**

В научно-педагогических исследованиях и нормативных документах последних лет «прослеживается взаимосвязь между воспитанием патриотизма и формированием национального самосознания. Очевидно, что патриотизм выступает ресурсом и механизмом в той самостоятельной работе, которую проделывает личность по отбору и освоению базовых ценностей, смыслов, концептов, лежащих в основе традиционной национальной культуры» (Куликова, 2024). В условиях ротации ценностей-целей, происходящей в современной системе образования «...необходимо ориентировать современную молодежь на ценностное отношение к своему Отечеству. Это поможет сформировать национальное самосознание, сохранить традиционные российские ценности» (Куликова, 2021).

Патриотизм – уникальное явление, окрашенное национальными чертами и исторически обусловленными характеристиками, присущими российскому народу, который отличается единством, верой и трепетным отношением к истории и культуре своей многонациональной страны. От возвышенного и чувственного восприятия своей малой родины, формируемого в семье, ребенок проходит путь до ценностного отношения к национальным традициям и культуре, осознанной деятельности на благо своей Родины.

В.А. Сухомлинский писал об этом так: «Любовь к Отечеству закладывается в детстве», а ее устойчивое закрепление в душе человека «теснейшим образом связано с чувствами, с эмоциональными переживаниями, ибо ребенок, подросток познает мир не только разумом, но и сердцем» (Сухомлинский, 1978). Внимание ученых педагогов-практиков к патриотизму проявляется в многообразии понимания его сущности:

- возвышенно-эмоциональное, общественное, «государственный патриотизм», духовно-религиозное, активно-деятельностное, личностный патриотизм (В.И. Лутовинов);
- «православие – самодержавие – народность» (С.С. Уваров);
- «духовность – народность – державность» (А.М. Новиков);
- «духовность – суверенность – самобытность» (Е.А. Фоменко) и т.д.

Мы убеждены, что в «отечественной педагогике не только есть на что опереться, но и есть что предъявить миру в деле воспитания патриотизма и национального самосознания. Более того, этот опыт уникален и самобытен, так как базируется на ментальных характеристиках российской нации» (Куликова, 2015). В результате анализа теоретических исследований и историко-педагогического опыта (К.В. Баринов, Т.В. Беспалова, Д.С. Лихачев, В.И. Лутовинов, А.А. Мусин-Пушкин, А.М. Новиков, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Е.А. Фоменко и др.) были уточнены смыслообразующие категории «патриотизм», «национальное самосознание» и «воспитательные практики».

### **Результаты и обсуждение**

Патриотизм российского народа проявляется через характеристики аксиологического порядка: вера в величие своей страны и её светлое будущее; гордость за её прошлое и настоящее, понимание особой роли России в мировой истории; добровольность и жертвенность в годы испытаний; ценностное отношение к объектам патриотизма: семья, малая Родина, Отечество, история и культура народа, традиционные ценности и т.д.; стремление к единству и коллективным форматам взаимодействия.

«Национальное самосознание – это сущностная системная характеристика нации, определяющая ее целостность как субъекта историко-цивилизационного процесса» (Баринов, 2002). Применительно к педагогике оно представлено совокупностью идей и характеристик личности. Они отражены в содержании воспитания и проявляются на уровне понимания и чувственно-эмоционального переживания личностью самой себя, осознания и принятия традиционных ценностей, знания истории и культуры своей страны, выстраивания взаимоотношений с другими народами.

«В воспитании национального самосознания российских школьников необходимо опираться на ценности, являющиеся аксиологическими доминантами для отечественного образования, к которым с уверенностью можно отнести семью, религию, природу, фольклор и традиции народной педагогики» (Куликова, 2011).

Традиционные духовно-нравственные ценности россиян сформировались под влиянием Крещения Руси и представлены в содержательной основе цели патриотического воспитания, обеспечивающего формирование и устойчивость национального самосознания. Государственная политика в отношении воспитания патриотизма выражается в идеологических основах и задаёт историческую и политическую предметность служению Отечеству, как базовому условию устойчивого суверенного развития.

В этом аспекте наметившееся в последние годы сближение региональной системы образования с Волгоградской митрополией РПЦ открывает возможности для расширения содержания патриотического воспитания и повышения уровня национального самосознания, благодаря приобщению к ценностям и духовному наследию православной культуры. В рамках соглашения, заключённого между РОИВ и Волгоградской Епархией в 2024 году, организуются совместные конференции, конкурсы и фестивали для обучающихся и педагогов. Важную роль представители духовенства играют в реализации модуля «Основы православной культуры» учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» в 4-м классе.

Новый учебник по ОПК и методические материалы к нему, изданные в 2024 году под научной редакцией президента РАО О.Ю. Васильевой, были поддержаны Волгоградской Епархией и представлены педагогам региона на рабочем совещании, организованном Волгоградской государственной академией последипломного образования (далее ВГАПО) в рамках указанного соглашения. С 2024 года в регионе проводится форум учителей ОПК, который организуется совместно Облкообразования, ВГАПО и Волгоградской Епархией на базе ВГСПУ. Площадка форума собирает более 300-от педагогов ОПК, духовенства и преподавателей педагогического вуза.

В настоящее время наиболее эффективными признаются ретроинновационные практики, которые как отмечает М.В. Богуславский, «возвращаются», после определенного исторического перерыва. «Например: проективные методики, театральные постановки, детское самоуправление, музейная работа и экскурсионная деятельность, добровольчество, трудовые отряды, физкультурное движение и пр.» (Куликова, 2018).



Под воспитательными практиками мы понимаем обобщенные группы эффективных форм и методов воспитания, возникших в России под влиянием социокультурных условий, отечественных и зарубежных педагогических идей, сочетающих инновационные и традиционные воспитательные технологии. Ориентиром для выявления и институционализации эффективных практик воспитания национального самосознания и патриотизма, систему которых необходимо выстраивать, как на достижениях отечественной педагогики прошлого, так и на основе современных технологий является аксиологическая формула: «семейные ценности – традиционные российские ценности – национальный воспитательный идеал – воспитание национального самосознания и патриотизма».

В ходе исследования РИП установлено, что формирование национального самосознания осуществляется наиболее эффективно в условиях применения практик патриотического воспитания, реализуемых по следующим направлениям:

- героико-патриотическое – воспитание потомков победителей строится на героических примерах участников Сталинградской битвы, мирных жителей, детей-героев военного Сталинграда; современных героев;
- военно-патриотическое – создание такой воспитательной среды, которая позволяет сформировать патриота нового поколения, обладающего силой воли, мужеством, смелостью, ответственностью и готовностью встать на защиту своей Родины;
- историко-краеведческое – представлено поисковой, экскурсионной и туристической деятельностью, ориентированной на описание и сохранение исторических мест, памятников и уникальной природы родного края, сбор информации о выдающихся земляках;
- духовно-нравственное – взаимодействие с Волгоградской митрополией Русской православной церкви в организации и проведении конкурсов и мероприятий, ориентированных на формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей;
- этнокультурное – включение в содержание образования и воспитания казачьего компонента, учет многонационального и многоконфессионального состава региона.

Все указанные выше направления реализуются на уровне дошкольного, общего, среднего и высшего профессионального, дополнительного образования. На базе Волгоградской государственной академии последипломного образования с 2016 года работает ресурсный центр гражданско-патриотического воспитания, объединяющий педагогов, классных руководителей, воспитателей, общественные организации, Волгоградское региональное отделение ВОО «Ассоциация учителей истории и обществознания», Интерактивный музей «Россия – моя история» и др.

Региональные особенности проявляются в чувстве причастности детей и молодежи Волгоградской области к истории родного края. Краеугольным моментом здесь выступают события 1942-1943 годов. Системная работа строится на формировании у детей и молодежи Волгоградской области особого ощущения себя потомками победителей в самом кровопролитном и судьбоносном сражении. Духовное наследие Сталинграда оказывает влияние на все направления воспитания, именно благодаря возвышенному чувству гордости за героев Сталинградского сражения. «Победа – это духовно-нравственное состояние общества, которое уверено в своей стратегической и жизненной правоте, спланируется вокруг выбранных прогрессивных целей и идеалов Образ Победы – центральная тема для всей русской героики» (Кусмарцев 2015).

Девиз «Сталинград – Родина Победы» для волгоградских мальчишек и девчонок – не пустые слова. В результате создаваемого образа Победы патриотическое воспитание героико-патриотической направленности выстраивается сегодня не только вокруг героев Сталинградской битвы. Такая преемственность стала возможной, благодаря перестройке музейной работы. В образовательных организациях Волгоградской области сегодня насчитывается 446 залов, комнат, уголков боевой и трудовой славы (две трети от количества общеобразовательных школ). Большинство из них посвящены герою или героям Сталинградской битвы, участникам Великой Отечественной войны, частям или дивизиям, защищавшим район, село, хутор. По инициативе активистов школьных музеев и центров детских инициатив стали открываться памятные доски, экспозиции, «парты героя». Особенностью патриотической работы стала максимальная вовлеченность всего детско-родительского сообщества.

«Уроки Победы» – методическая находка волгоградских педагогов, распространившаяся на всю страну, реализуется в школах региона с 2015 года. Основная цель – воспитание нового поколения победителей на примере ратного и трудового подвига поколения ветеранов Сталинградской битвы, недопущение фальсификации истории и итогов Великой Отечественной войны. Ежегодно в преддверии годовщины разгрома Советской армией немецко-фашистских войск под Сталинградом проводится единый урок Победы «Сталинград, ты в моем сердце навсегда!». По всей области «Уроки Победы» проводятся в даты, когда Волгоград переименовывается в Сталинград (9 раз в году).

Эффективные практики патриотического воспитания и формирования национального самосознания выявляются в условиях организации региональных конкурсов педагогических проектов и методических разработок: «Великие вехи российской истории»; «Растим патриотов!»; «Гражданско-патриотическое воспитание: традиции и инновации»; «Виртуальная экскурсия по школьному музею»; «Учись у героев Отчизны беречь!».

В целях формирования ценностного отношения к своей малой Родине, воспитания национального самосознания детей и молодежи ежегодно проводятся региональные конкурсы и фестивали для обучающихся 1-11-х классов образовательных организаций Волгоградской области: «Герой войны, достойный Славы, родной наш город Волгоград!»; «Рождественская Звездочка»; «История моей семьи в истории России»; «В одном строю»; конкурс проектно-исследовательских работ, выполненных с использованием архивных и семейных документов «Патриотизм – имя собственное!»; конкурс добровольческих инициатив «Своих не бросаем!»; «Красота Божьего мира» (конкурс детских рисунков совместно с Волгоградской Митрополией РПЦ).

Проанализирована деятельность 15 РИП, в которых воспитание патриотизма и национального самосознания разворачивается в «деятельностном аспекте и в постклассических формах». Например, «социальное проектирование или добровольчество, которое представляет собой деятельность на благо своего региона, страны и соотечественников» (Куликова, 2024).

Осуществлена диагностика двух обобщенных групп респондентов на базе РИП. Это учителя и обучающиеся 6-9-х классов 15-ти образовательных организаций, включенных в инновационную деятельность по воспитанию национального самосознания, гражданственности и патриотизма (школы, детские сады и учреждение инклюзивного образования).

У воспитанников и обучающихся изучался уровень осведомленности о ключевых исторических событиях, выдающихся личностях и культурных достижениях России. В 6-х классах преобладала оценка «плохо» (57%), что свидетельствует о низком уровне осведомленности учащихся о ключевых аспектах отечественной истории и культуры. В 7-9 классах результаты оказались немного лучше. Очевидно, что необходимо больше внимания уделять изучению истории и культуры своей страны, истории своей малой Родины, т.к. данное направление в содержании общего образования выступает ключевым фактором формирования национального самосознания и патриотизма. Введение с 2025 года дополнительных часов на изучение истории России и истории родного края должно быть подкреплено учебниками и методическими пособиями. Большую роль здесь играет введение с 2024 года внеурочного курса «История нашего края» и возвращение в учебный план с 2026 года учебного курса «Основы духовно-нравственной культуры».

Также диагностировались представления школьников о таких понятиях, как: Родина и уважительное отношение к своей стране; любовь к родному краю; позитивное отношение к семье; готовность помочь ближнему. Анализ результатов показал преобладание высокого уровня самооценки сформированности данных представлений у большинства обучающихся: 6-е классы – 82%; 7-е классы – 96%; 8-е классы – 88%; 9-е классы – 92%. Несмотря на преобладание высокого уровня во всех четырех группах, анализ данных показывает некоторые вариации между ними. Наличие некоторого процента учащихся с низким и средним уровнем самооценки требует внимания и разработки целевых программ по формированию национальной идентичности с учетом проектного и деятельностного подходов.

Также был проведен опрос среди директоров школ, советников директоров по воспитательной работе, учителей, психологов, классных руководителей, педагогов-библиотекарей (998 человек). Педагогическим работникам были предложены следующие вопросы о наиболее значимых ценностях в

воспитании патриота и защитника Родины, учебных предметах и внеурочных мероприятиях, наиболее эффективно влияющих на формирование патриотичной личности; сформированности представлений о составе традиционных российских духовно-нравственных ценностей у педагогов и патриотизма на деятельностном уровне у школьников; о функциях национального самосознания и необходимости привлечения религиозных организаций к формированию духовно-нравственной культуры у обучающихся; о роли родителей в формировании у ребенка духовности и этических норм.

По итогам диагностики педагогов, работающих в школах, имеющих статус РИП и реализующих проекты патриотического воспитания, этнокультурной и краеведческой направленности, были выявлены следующие результаты:

- Повышение роли исторической памяти, преемственности поколений (82%), служения Отечеству и ответственности за его судьбу (72%).

- Повышение роли учебных курсов «История России» (92%), «Литература» (63%) и «Основы безопасности и защиты Родины» (68%), экскурсий по памятным местам (82%), внеурочного курса «Разговоры о важном!» (71%), просмотра фильмов/постановок о героях Отечества (66%). Особо отмечается поддержка участников СВО (56%).

- Около 76% педагогов считают, что у них сформировано представление о составе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, а 97% уверены, что данные представления сформированы у обучающихся.

- Педагоги констатируют, что на деятельностном уровне патриотизм пока сформирован только у 35% обучающихся.

- Национальное самосознание педагогами рассматривается как условие приобщения к национальной культуре и традициям (85%) и ощущения чувства гордости за Родину (84%). Только 10% педагогов считают, что национальное самосознание в современном мире не нужно.

- О повышении роли религиозных организаций в формировании духовно-нравственной культуры у обучающихся говорит высокий процент (65%) педагогов, готовых взаимодействовать с ними.

- Около 70% педагогов указали на полную ответственность родителей за сформированность в ребенке духовности и этических норм.

В целом можно констатировать следующие изменения и тенденции в подходах к воспитанию в последние годы:

- повышение роли исторической памяти в воспитании национального самосознания и патриотизма достигается за счет применения ретроинновационных воспитательных практик;

- патриотизм как ценность вышел на лидирующие позиции по сравнению с другими традиционными российскими духовно-нравственными ценностями, однако его проявление в большей степени остается на уровне возвышенных эмоциональных ощущений, а не на деятельностном уровне;

- возвращение в аксиологические основы воспитания огромного пласта российской культуры, в т.ч. духовной, сформированной под влиянием Православия и других религий;

- глобализация отодвинула понятие малой Родины в сознании молодежи на задний план, но повысила уровень национального самосознания в аспекте российской идентичности, как ответ на внешние идеологические вызовы;

- родители с нежеланием берут на себя воспитывающие функции, а педагоги ощущают слабую поддержку со стороны родителей.

### **Заключение**

С учетом выявленных тенденций разработаны механизмы, модели обобщения и описания передовых практик патриотического воспитания. Разработана система научно-методического сопровождения передовых практик патриотического воспитания через включение всех субъектов в проектную деятельность, предполагающую: сбор и обработку данных диагностик и опросов среди педагогов и школьников; погружение в инновационную деятельность; создание сетевых пар и организацию сетевого взаимодействия; выявление эффективных практик, в том числе с применением ЭОР и искусственного интеллекта; распространение опыта.

Создан региональный банк воспитательных практик: практики патриотического воспитания; практики семейного воспитания; наставничества. Результаты исследований, посвященных методологии воспитания патриотизма и национального самосознания, социально-ориентированным воспитательным практикам как средству формирования гражданской идентичности в аспекте изучения и обобщения регионального опыта нашли отражение в монографиях, сборниках материалов конференций и проектов педагогов и воспитателей. Региональный научно-образовательный журнал «Учебный год» транслирует опыт реализации успешных практик воспитания патриотизма и национального самосознания, методические рекомендации для педагогов и воспитателей по данной проблематике.

Вместе с тем для обновления и эффективной реализации практик воспитания патриотизма и национального самосознания необходимо делать акцент на учебные предметы социально-гуманитарной направленности, наиболее эффективно влияющие на воспитание личности и определить содержание традиционных российских духовно-нравственных ценностей, наложив на содержание образования и воспитания. Форматы внеурочных занятий и мероприятий требуют перезагрузки с учетом применения проектного и деятельностного подходов, а также образа современного ребенка. На уровне региональной повестки необходимо определить единые подходы к взаимодействию с религиозными организациями и актуализировать ценность родного края и малой Родины. Обращаясь к семье как к первоначальному компоненту аксиологической формулы, важно выстроить с семьей совместную работу по формированию у ребенка деятельностного патриотизма и воспитания национального самосознания.

#### **Список литературы**

1. Баринов К.В. Русское национальное самосознание и выбор исторической судьбы России // Русская культура. Созерцание и осмысление. 2002. С. 122-129.
2. Куликова С.В. Воспитание молодежи: аксиологический потенциал категории «Отечество» // Учебный год. 2021. № 1(63). С. 3-6.
3. Куликова С.В. Воспитание национального самосознания и патриотизма в России: от истории к современности // Известия ВГПУ. 2015. № 3(98). С. 11-16.
4. Куликова С.В. Воспитание национального самосознания россиянина как историко-педагогическая проблема // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 3. С. 14-17.
5. Куликова С.В. Воспитательные практики формирования патриотизма и национального самосознания у детей и молодежи: региональный аспект // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 6(189). С. 90-97.
6. Куликова С.В. Формирование национального самосознания россиян: от педагогической аксиологии к воспитательным практикам // Проблемы современного образования. 2018. № 3. С. 27-34.
7. Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание: от образа победы к духовной идентичности с поколением победителей // Мировоззренческие ориентиры молодежи в условиях интеграции на постсоветском пространстве. 2015. № 2015. С. 172-178.
8. Сухомлинский В.А. Родина в сердце. М.: Молодая гвардия, 1978. 175 с.

#### **Regional practices of fostering patriotism and national identity: diagnosis, identification and dissemination of experience**

##### **Svetlana V. Kulikova**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Rector  
Volgograd State Academy of Postgraduate Education  
Volgograd, Russia  
Kulikova\_SV@vgapkro.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.05.2025

Accepted 14.06.2025

Published 30.07.2025

UDC 37.037.2

DOI 10.25726/w8669-1864-0078-f

EDN RGNLQT

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Abstract**

The article examines the relationship and practical application of the categories of patriotism and national self-awareness in the context of educational work in general education schools, with an emphasis on the regional experience of the Volgograd Region. The author substantiates the relevance of the topic, determined by ideological challenges, globalization, and the insufficiently formed understanding of these phenomena by students and teachers in their connection with traditional Russian spiritual and moral values. The study is based on an analysis of theoretical research, historical-pedagogical experience (including the works of V. A. Sukhomlinsky, K. D. Ushinsky, and others) and data from empirical diagnostics. The latter was carried out among teachers (998 people) and students in grades 6–9 from 15 educational institutions of the region involved in innovative activities (regional innovative platforms – RIP), and included an assessment of awareness of Russian history and culture, the level of formation of patriotic concepts and value orientations. Diagnostic results revealed low awareness of national history among sixth graders (57% rated “poor”) and a predominance of students’ self-assessment of patriotic feelings (82–96%), contrasting with the low level of their manifestation in activity (according to teachers, operative patriotism is formed in only 35% of students). Among teachers there was a high appraisal of the importance of historical memory (82%) and the key role of academic subjects (history – 92%), as well as support for interaction with religious organizations (65%). Based on the analysis of RIP activities, effective regional practices of upbringing were identified and systematized into five directions: heroic-patriotic (focus on the heritage of the Battle of Stalingrad, “Lessons of Victory”), military-patriotic, historical-local-history (museum work, projects), spiritual-moral (cooperation with the Russian Orthodox Church) and ethnocultural (Cossack component). Retro-innovative formats (museums, volunteering, labor squads) are especially highlighted. In conclusion, mechanisms for summarizing and disseminating best practices are proposed, including the creation of a regional practice bank and scientific-methodological support. The author emphasizes the need to strengthen the focus on social and humanitarian subjects, revise formats of extracurricular activities using a project approach, develop unified regional standards for interaction with religious organizations, and intensify work with families to foster operative patriotism and national self-awareness.

### **Keywords**

patriotism, national identity, values-goals, values-means, educational practices.

### **References**

1. Barinov K.V. Russian national identity and the choice of the historical fate of Russia // Russian culture. Contemplation and reflection. 2002. pp. 122-129.
2. Kulikova S.V. Education of youth: the axiological potential of the «Fatherland» category // Academic year. 2021. № 1(63). pp. 3-6.
3. Kulikova S.V. Education of national identity and patriotism in Russia: from history to the present // VSPU bulletin. 2015. № 3(98). pp. 11-16.
4. Kulikova S.V. Education of the national identity of Russians as a historical and pedagogical problem // Humanities and education. 2011. № 3. pp. 14-17.

5. Kulikova S.V. Educational practices of the formation of patriotism and national identity in children and youth: a regional aspect // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. 2024. № 6(189). pp. 90-97.
6. Kulikova S.V. Formation of national identity of Russians: from pedagogical axiology to educational practices // Problems of modern education. 2018. № 3. pp. 27-34.
7. Kusmartsev M.B. Patriotic education: from the image of victory to spiritual identity with the generation of winners // Ideological orientations of youth in the context of integration in the post-Soviet space. 2015. № 2015. pp. 172-178.
8. Sukhomlinsky V.A. Homeland in the heart. M.: Young Guard, 1978. 175 p.

Сетевое издание «Управление образованием: теория и практика»  
Том 15 (2025). № 7-1  
ISSN 2311-2174

Реестровая запись о регистрации ЭЛ №ФС 77 – 73275 от 20.07.2018 г. Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Издание включено в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК и Российский индекс научного цитирования, список рекомендуемых журналов Московского государственного института международных отношений (МГИМО), Российского университета дружбы народов (РУДН), Московского финансово-промышленного университета «Синергия».

Рукописи подвергаются редакционной обработке. Точки зрения авторов и редакционной коллегии могут не совпадать. Авторы публикуемых материалов несут ответственность за их научную достоверность.

Адрес редакции: 216783, Россия, с. Понизовье, ул. К.Н. Чибисова, 26-10  
e-mail: [info@emreview.ru](mailto:info@emreview.ru)  
т.: +7-995-907-64-01 (WhatsApp, Telegram)  
веб-сайт: <https://emreview.ru>

Подписано к размещению 30.07.2025.

© Учредитель ИП Подколзин М.М., 2025

---

Online media «Education management review»  
Volume 15 (2025). Issue 7-1  
ISSN 2311-2174

Registry record of registration ЭЛ №ФС 77 – 73275 dated 20.07.2018. Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications (Roskomnadzor).

The publication is included in the list of peer-reviewed scientific publications recommended by the Higher Attestation Commission and the Russian Science Citation Index, the list of recommended journals of the Moscow State Institute of International Relations (MGIMO), the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), and the Moscow Financial-Industrial University "Synergy".

Manuscripts are exposed to editorial processing. The points of view of authors and an editorial board can not coincide. Authors of the published materials bear responsibility for their scientific reliability.

Address of the editorial office: 216783, Russia, Ponizovye, Chibisova St., 26-10  
e-mail: [info@emreview.ru](mailto:info@emreview.ru)  
ph.: +7-995-907-64-01 (WhatsApp, Telegram)  
web: <https://emreview.ru>

Signed to placement 30.07.2025.

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2025